

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

MÁRLON SOUZA VIEIRA

**EDUCAÇÃO MUSICAL NO ESPAÇO RURAL:  
subsídios curriculares para as Escolas do Campo**

São Paulo

2024

MÁRLON SOUZA VIEIRA

**EDUCAÇÃO MUSICAL NO ESPAÇO RURAL:  
subsídios curriculares para as Escolas do Campo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Música.

**Área de concentração:**

Música: processos, práticas e teorizações em diálogos

**Linha de pesquisa:**

Música, Epistemologia e Cultura

**Orientadora:**

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

São Paulo

2024

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação  
do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

---

V658e Vieira, Márton Souza, 1980-  
Educação musical no espaço rural : subsídios curriculares para as  
escolas do campo / Márton Souza Vieira. -- São Paulo, 2024.  
240 f. : il. color.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.  
Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Educação rural - Brasil. 3.  
Escolas do campo. 4. Ensino - Currículos. I. Fonterrada, Marisa  
Trench de Oliveira. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de  
Artes. III. Título.

CDD 780.71

---

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

MÁRLON SOUZA VIEIRA

**EDUCAÇÃO MUSICAL NO ESPAÇO RURAL:  
subsídios curriculares para as Escolas do Campo**

Tese aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em  
Música do Instituto de Artes da Universidade  
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP  
– como requisito parcial para a obtenção do título de  
Doutor em Música.

Tese aprovada em: 21/03/2024

**Constituição da banca examinadora**

---

Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada - orientadora  
Universidade Estadual Paulista - UNESP

---

Profa. Dra. Margarete Arroyo  
Universidade Estadual Paulista - UNESP

---

Profa. Dra. Elisa da Silva e Cunha  
Autônoma

---

Prof. Dr. Samuel Campos de Pontes  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

---

Prof. Dr. Sergio Leal  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA – Campus de São Bernardo



## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, a Deus que me deu o dom da vida, “pois com grande perfeição tens feito maravilhas, coisas há muito planejadas”.

À minha querida esposa Jovana de Almeida Vieira e aos meus filhos Ana Júlia de Almeida Vieira e Mateus de Almeida Vieira, pelo apoio incondicional, pela compreensão, carinho, suporte e amor.

Aos meus queridos pais Izaías de Souza Vieira e Vera Helena de Souza Vieira que me educaram, sempre acreditaram e deram-me condições para realizar esta pesquisa.

Ao meu tio Ivanildo de Souza Vieira, e aos meus irmãos Marcelo de Souza Vieira e Christiane Souza Vieira pelas palavras de incentivo e por sempre estarem dispostos a me ajudar.

À minha prezada orientadora, Profa. Dra. Maria Trench de Oliveira Fonterrada, pela paciência, pelo cuidado, pelos ensinamentos, pelas orientações e pela confiança que me permitiram chegar até aqui.

Aos professores que participaram do processo de qualificação e defesa, titulares e suplentes: Margarete Arroyo; Elisa da Silva e Cunha; Samuel Campos de Pontes; Sergio Leal; Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira; Monique Traverzim e Gustavo Rapozeiro França.

Aos professores do IA Unesp e das IES das disciplinas cursadas, por terem contribuído significativamente para a ampliação dos meus conhecimentos.

Aos funcionários do IA Unesp que prestaram assistência em diversas áreas, sempre que necessário.

A todos os membros do G-PEM – Grupo de Pesquisa em Educação Musical/IA Unesp, pela oportunidade de reflexões, conversas abertas e pela ampliação da minha bagagem intelectual e acadêmica.

À Secretaria Municipal de Educação do município de Seropédica/RJ, agradeço a confiança depositada em mim e a permissão para que as experiências pudessem ser realizadas sem restrições.

À equipe diretiva, aos professores e outros funcionários da Escola Estadual Municipalizada Francisco Rodrigues Cabral, que acompanharam cada etapa do processo de desenvolvimento das experiências realizadas com os estudantes e acreditaram que as ações seriam transformadoras.

Aos meus alunos que vivem nas comunidades rurais de Seropédica/RJ, pelo engajamento nas experiências e por terem contribuído significativamente no processo de construção de conhecimento.

Aos meus amigos que estiveram ao meu lado nesta caminhada, em especial, aos colegas professores e aos músicos que acompanharam de perto esse percurso e se mostraram prontos a ajudar.

*O som do silêncio é um som que faz você entrar em paz;  
é quando se entra em paz com a natureza.*

**Estudante do 4º ano do Ensino Fundamental de uma das Escolas do Campo de  
Seropédica/RJ**

## RESUMO

A questão de pesquisa que impulsionou este trabalho ligava-se a elementos relacionados à Educação Musical no ambiente rural. Ela permitiu que se elegesse como objetivo principal encontrar subsídios para a construção de propostas pedagógicas adequadas a uma escola do campo. Os objetivos específicos, sugeriram que esses subsídios auxiliassem a estabelecer propostas curriculares na área de Música, capazes de levar a práticas pedagógico-musicais significativas, que legitimassem os saberes que emanam dos espaços rurais. Para compreender as diferentes questões acerca do objeto de estudo, utilizou-se o método qualitativo. A partir dos subsídios propostos, relatam-se as experiências vivenciadas e os resultados obtidos com estudantes de uma escola do campo. A fundamentação teórica encontrada nos estudos de Ivor F. Goodson e Tomaz Tadeu da Silva permitiram abordar aspectos diretamente relacionados ao currículo; em Boaventura de Souza Santos, encontraram-se subsídios para compreender os aspectos sociológicos ligadas a este estudo; Raymond Murray Schafer, Marisa T. de Oliveira Fonterrada e Chefa Alonso forneceram *insights* acerca de Ecologia Sonora, Práticas Criativas, Nomadismo e Educação Musical. Além da discussão a respeito de currículo, a pesquisa apresenta experiências realizadas na Escola Estadual Municipalizada Francisco Rodrigues Cabral – uma escola do campo localizada em Seropédica/RJ, com estudantes da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. O trabalho atendeu crianças na faixa de 4 a 11 anos. Considera-se este trabalho de grande importância, pois valoriza os saberes culturalmente constituídos na ruralidade, reconhece a escola como artefato social e propõe um processo de construção de currículo para a Educação Musical, em que foram levados em conta, tanto o contexto histórico, quanto a cultura e a vida cotidiana da comunidade local. Houve, também, preocupação com o que pode ser ensinado e aprendido na escola, com especial atenção à ecologia sonora e ao pensamento criativo. Como em Educação Musical, essas temáticas ainda pertencem a um campo em desenvolvimento, considera-se essencial que sejam difundidas entre pesquisadores e educadores musicais.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Escolas do Campo. Currículo. Ruralidades. Seropédica/RJ

## **ABSTRACT**

The research question that drove this work was linked to elements related to Music Education in the rural environment. It allowed the main objective of choosing to find subsidies for the construction of pedagogical proposals suitable for a rural school. The specific objectives suggested that these subsidies would help to establish curricular proposals in the area of Music, capable of leading to significant pedagogical-musical practices, which would legitimize the knowledge that emanates from rural spaces. To understand the different questions about the object of study, the qualitative method was used. From the proposed subsidies, the experiences lived and the results obtained with students from a rural school are reported. The theoretical foundation found in the studies of Ivor F. Goodson and Tomaz Tadeu da Silva allowed us to address aspects directly related to the curriculum; in Boaventura de Souza Santos, subsidies were found to understand the sociological aspects linked to this study; Raymond Murray Schafer, Marisa T. de Oliveira Fonterrada and Chefa Alonso provided insights on Sound Ecology, Creative Practices, Nomadism and Music Education. In addition to the discussion about curriculum, the research presents experiences carried out at the Francisco Rodrigues Cabral Municipal State School – a rural school located in Seropédica/RJ, with students from Kindergarten to the 5th year of Elementary School. The work served children between 4 and 11 years old. This work is considered to be of great importance, as it values the knowledge culturally constituted in rurality, recognizes the school as a social artifact and proposes a process of curriculum construction for Music Education, in which both the historical context and the culture and daily life of the local community were taken into account. There was also concern about what can be taught and learned in school, with special attention to sound ecology and creative thinking. As in Music Education, these themes still belong to a developing field, it is considered essential that they be disseminated among researchers and music educators.

**Keywords:** Music Education. Rural Schools. Curriculum. Ruralities. Seropédica/RJ

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 1 – Localização do município de Seropédica no Estado do Rio de Janeiro .....                                  | 53  |
| FIGURA 2 – Seropédica e os municípios limítrofes .....                                                               | 54  |
| FIGURA 3 – Prédio sede da Embrapa localizado em Seropédica/RJ.....                                                   | 55  |
| FIGURA 4 – Prédio sede da PESAGRO-RIO localizado em Seropédica/RJ.....                                               | 55  |
| FIGURA 5 – Localização da Floresta Nacional Mário Xavier -Seropédica/RJ.....                                         | 56  |
| FIGURA 6 – Prédio do SIPA - Fazendinha Agroecológica Km 47 - Seropédica/RJ.....                                      | 57  |
| FIGURA 7 – Prédio sede do CTUR - Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.....                | 58  |
| FIGURA 8 – Prédio principal da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Seropédica/RJ.....              | 58  |
| FIGURA 9 – Macrozoneamento do Município de Seropédica/RJ.....                                                        | 60  |
| FIGURA 10 – Estrada de acesso a uma das escolas municipais com atuação do professor de música em Seropédica/RJ ..... | 63  |
| FIGURA 11 – Imagem do acesso a uma das escolas municipais com atuação do professor de música em Seropédica/RJ .....  | 64  |
| FIGURA 12 – Sala de música desativada em escola da Rede Municipal de Seropédica/RJ.....                              | 98  |
| FIGURA 13 – Animais silvestres em constante aparecimento ao espaço escolar .....                                     | 108 |

|                                                                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 14 – O mesmo estudante que participa ativamente das aulas de música nas horas vagas tem como brincadeira passear com seu cavalo ..... | 115 |
| FIGURA 15 – Imagem do riacho e do local onde ele passa ao lado da escola.....                                                                | 130 |
| FIGURA 16 – Desenhos dos sapos realizados pelas crianças.....                                                                                | 132 |
| FIGURA 17 – Máscaras de EVA representando os diferentes animais.....                                                                         | 135 |
| FIGURA 18 – Crianças com máscaras de EVA, representando animais diversos.....                                                                | 135 |
| FIGURA 19 – Crianças voando como pássaros.....                                                                                               | 139 |
| FIGURA 20 – Estudantes em momento de respiração e concentração.....                                                                          | 142 |
| FIGURA 21 – Estudantes em momento de alongamento e concentração.....                                                                         | 143 |
| FIGURA 22 – Estudantes em momento de escuta atenta, respiração e concentração.....                                                           | 144 |
| FIGURA 23 – Imagens dos estudantes no Passeio Sonoro.....                                                                                    | 144 |
| FIGURA 24 – Anotação dos sons ouvidos por um dos estudantes.....                                                                             | 146 |
| FIGURA 25 – Descrição no quadro da sala de aula da classificação quanto à procedência dos sons encontrados.....                              | 149 |
| FIGURA 26 – Descrição no quadro da sala de aula da classificação quanto à procedência dos sons encontrados para análise.....                 | 150 |
| FIGURA 27 – Estudantes em momento de escuta atenta, respiração e concentração para o Segundo Passeio Sonoro.....                             | 152 |
| FIGURA 28 – Imagens dos estudantes no Segundo Passeio Sonoro.....                                                                            | 153 |

|                                                                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 29 – Descrição no quadro da sala de aula da classificação quanto à procedência dos sons ouvidos no Segundo Passeio Sonoro.....                  | 156 |
| FIGURA 30 – Anotação no caderno da classificação quanto à procedência dos sons encontrados no Segundo Passeio Sonoro.....                              | 158 |
| FIGURA 31 – Revisão do conteúdo acerca dos Parâmetros Sonoros.....                                                                                     | 161 |
| FIGURA 32 – Atividades realizadas pelos alunos sobre os Parâmetros Sonoros.....                                                                        | 162 |
| FIGURA 33 – Grupos organizados em processo construção musical.....                                                                                     | 167 |
| FIGURA 34 – Grupo realizando a apresentação da primeira composição criativa.....                                                                       | 168 |
| FIGURA 35 – Fim do processo de apresentações.....                                                                                                      | 173 |
| FIGURA 36 – Estudantes assistindo atentamente o vídeo com a partitura da obra <i>Miniwanka</i> de Murray Schafer.....                                  | 178 |
| FIGURA 37 – Estudantes assistindo atentamente o vídeo com a apresentação do Coral Escolar Kristin (2015), obra <i>Miniwanka</i> de Murray Schafer..... | 179 |
| FIGURA 38 – Atividade de sensibilização auditiva e tátil.....                                                                                          | 181 |
| FIGURA 39 – Estudantes prontos e em posição para a interpretação da Composição Criativa.....                                                           | 193 |



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

- ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
- ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CTUR – Colégio Técnico da Universidade Rural
- EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
- EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- ENERA – Encontro Nacionais de Educadores na área de reforma agrária
- EVA – *Etil Vinil Acetato* – material emborrachado
- FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical
- FLONA – Floresta Nacional Mario Xavier
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEPAC – Instituto Estadual do Patrimônio Cultural
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- MUSE – Grupo de pesquisa Música e Educação
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PESAGRO-RIO – Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro
- PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
- PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- Revista MEB – Revista Música na Educação Básica
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SEMA – Superintendência da Educação Musical e Artística

- SME – Secretaria Municipal de Educação
- SMES – Secretaria Municipal de Educação de Seropédica
- SIPA – Sistema Integrado de Produção Agroecológica
- UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina
- U.E. – Unidade Escolar
- UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
- UPP – Unidade de Polícia Pacificadora

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 1 – Levantamento das pesquisas nos Anais dos Encontros e Congressos da ABEM.....                                      | 42  |
| QUADRO 2 – Levantamento das pesquisas da Revista da ABEM.....                                                                | 42  |
| QUADRO 3 – Levantamento das pesquisas na Revista MEB.....                                                                    | 43  |
| QUADRO 4 – Levantamento das pesquisas nos Anais dos Encontros e Congressos da ANPPOM.....                                    | 44  |
| QUADRO 5 – Levantamento das pesquisas na Revista Opus da ANPPOM.....                                                         | 45  |
| QUADRO 6 – Demonstrativo com as publicações da ABEM.....                                                                     | 47  |
| QUADRO 7 – Demonstrativo com as publicações da ANPPOM.....                                                                   | 49  |
| QUADRO 8 – Organização das perspectivas curriculares, principais autores e suas particularidades .....                       | 83  |
| QUADRO 9 – Resultado dos sons ouvidos e da quantidade de estudantes que assinalaram cada som.....                            | 147 |
| QUADRO 10 – Classificação quanto à procedência dos sons encontrados.....                                                     | 149 |
| QUADRO 11 – Resultado dos sons ouvidos no segundo Passeio Sonoro e da quantidade de estudantes que assinalaram cada som..... | 154 |
| QUADRO 12 – Classificação quanto à procedência dos sons encontrados no Segundo Passeio Sonoro.....                           | 157 |

## LISTA DE PARTITURAS

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| PARTITURA 1 – Marcha Escolar - Ida ao Recreio .....                                       | 77  |
| PARTITURA 2 – Canção “Vida de Sapo” .....                                                 | 131 |
| PARTITURA 3 – Canção “Passeio na Fazenda” .....                                           | 134 |
| PARTITURA 4 – Canção “Voa Passarinho” .....                                               | 138 |
| PARTITURA 5 – Melodia do “Canto da Sereia” apresentado pela aluna.....                    | 184 |
| PARTITURA 6 – Melodia sugerida pelo professor e apresentado à turma.....                  | 184 |
| PARTITURA 7 – Partitura alternativa – Seção da Voz.....                                   | 185 |
| PARTITURA 8 – Partitura alternativa – Detalhe da Seção da Voz.....                        | 185 |
| PARTITURA 9 – Partitura alternativa – Detalhe da Seção da Voz 2.....                      | 186 |
| PARTITURA 10 – Partitura alternativa – Seção Voz/Gotas.....                               | 186 |
| PARTITURA 11 – Partitura alternativa – Detalhe da Seção Voz/Gotas.....                    | 186 |
| PARTITURA 12 – Partitura alternativa – Seção Voz/Gotas/Vento.....                         | 187 |
| PARTITURA 13 – Partitura alternativa – Detalhe da Seção Voz/Gotas/Vento.....              | 187 |
| PARTITURA 14 – Partitura alternativa – 1º fragmento da Parte B.....                       | 188 |
| PARTITURA 15 – Partitura alternativa – Detalhe do 1º fragmento da Parte B.....            | 189 |
| PARTITURA 16 – Partitura alternativa – Detalhe da Seção correspondente à flauta doce..... | 189 |

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| PARTITURA 17 – Partitura alternativa – Detalhe da Seção correspondente à diminuição do volume das flautas..... | 190 |
| PARTITURA 18 – Partitura alternativa – Detalhe da Seção correspondente à voz.....                              | 191 |
| PARTITURA 19 – Partitura alternativa – Representação do som muito forte e curto.....                           | 192 |
| PARTITURA 20 – Partitura alternativa – Detalhe da representação do último fragmento.....                       | 192 |
| PARTITURA 21 – Partitura alternativa criada.....                                                               | 193 |

## LISTA DE ÁUDIOS

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| ÁUDIO 1 – “Recital de gorjeios” nas proximidades da escola .....        | 116 |
| ÁUDIO 2 – Paisagem Sonora em diferentes momentos do dia .....           | 116 |
| ÁUDIO 3 – Canção “Vida de Sapo – Voz e violão do pesquisador.....       | 131 |
| ÁUDIO 4 – Canção “Passeio na Fazenda – voz e violão do pesquisador..... | 134 |
| ÁUDIO 5 – Canção “Voa Passarinho” – voz e violão do pesquisador.....    | 138 |

## LISTA DE VÍDEOS

|                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| VÍDEO 1 – Estudantes da Educação Infantil vivenciando a atividade “Voa Passarinho” .....            | 139 |
| VÍDEO 2 – Primeira apresentação do Grupo ‘1’ e QR Code de acesso .....                              | 168 |
| VÍDEO 3 – Primeira apresentação do Grupo ‘2’ e QR Code de acesso .....                              | 169 |
| VÍDEO 4 – Segunda apresentação do Grupo ‘1’ e QR Code de acesso .....                               | 171 |
| VÍDEO 5 – Segunda apresentação do Grupo ‘2’ e QR Code de acesso.....                                | 172 |
| VÍDEO 6 – Terceira apresentação do Grupo ‘1’ e QR Code de acesso.....                               | 174 |
| VÍDEO 7 – Terceira apresentação do Grupo ‘2’ e QR Code de acesso.....                               | 175 |
| VÍDEO 8 – Diferentes versões da obra <i>Miniwanka</i> de Murray Schafer utilizado na atividade..... | 177 |
| VÍDEO 9 – Exercício: Gotas d’água.....                                                              | 182 |
| VÍDEO 10 – Exercício: Rio caudaloso.....                                                            | 182 |
| VÍDEO 11 – Exercício: Cachoeira.....                                                                | 182 |
| VÍDEO 12 – Exercício com as três sensações.....                                                     | 183 |
| VÍDEO 13 – Interpretação da Composição Criada - QR Code de acesso.....                              | 194 |

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – Classificação quanto a procedência dos sons.....151

GRÁFICO 2 – Classificação quanto a procedência dos sons encontrados no Segundo Passeio Sonoro.....159



## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                                          |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. Introdução.....</b>                                                                                                                                                                                | <b>23</b>  |
| <b>2. O Espaço rural e a Escola do Campo.....</b>                                                                                                                                                        | <b>27</b>  |
| 2.1. Ruralidade: espaço e cultura.....                                                                                                                                                                   | 28         |
| 2.1.1. Ruralidade e Campo .....                                                                                                                                                                          | 28         |
| 2.1.2. Educação Rural e Educação do Campo.....                                                                                                                                                           | 35         |
| 2.2. Levantamento de publicações da ABEM e da ANPPOM acerca da música no espaço Rural e/ou no Campo.....                                                                                                 | 41         |
| 2.2.1. Produções na ABEM.....                                                                                                                                                                            | 41         |
| 2.2.2. Produções na ANPPOM.....                                                                                                                                                                          | 44         |
| 2.2.3. Análise e categorização das Produções da ABEM e da ANPPOM.....                                                                                                                                    | 46         |
| 2.2.4. Algumas considerações.....                                                                                                                                                                        | 50         |
| 2.3. A Cultura Rural de Seropédica .....                                                                                                                                                                 | 51         |
| 2.4. A Cultura Rural e o Ensino de Música em Seropédica.....                                                                                                                                             | 61         |
| <b>3. Concepções curriculares .....</b>                                                                                                                                                                  | <b>71</b>  |
| 3.1. Conceituação e perspectivas.....                                                                                                                                                                    | 72         |
| 3.2. O ensino de Música no Currículo da Educação Básica.....                                                                                                                                             | 84         |
| 3.3. O ensino de Música no Currículo na escola do campo em Seropédica/RJ .....                                                                                                                           | 92         |
| 3.4. Por um currículo “ecologizador” de saberes .....                                                                                                                                                    | 100        |
| 3.4.1. A Legitimação da Educação Musical no “contexto do Sul” .....                                                                                                                                      | 106        |
| 3.4.2. A criatividade no currículo.....                                                                                                                                                                  | 109        |
| 3.4.3. Educação Musical e Ecologia Sonora.....                                                                                                                                                           | 113        |
| 3.4.4. Educação Musical e Nomadismo.....                                                                                                                                                                 | 117        |
| <b>4. Experiências ativas em uma Escola do Campo.....</b>                                                                                                                                                | <b>123</b> |
| 4.1. Da metodologia e procedimentos.....                                                                                                                                                                 | 125        |
| 4.2. Diálogos entre Educação Musical, Ecologia Sonora e “Ecologia de Saberes”: primeiras experiências – Atividades com estudantes da Educação Infantil e dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental..... | 127        |

|                                                                                                                                                            |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.2.1. O Sapo na Lagoa – Atividade com estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.....                                                              | 129        |
| 4.2.2. O Passeio na Fazenda - Atividade com estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.....                                                         | 132        |
| 4.2.3. Voa, passarinho - Atividade com estudantes da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental.....                                              | 136        |
| 4.3. Passeios Sonoros, Parâmetros do Som e Questões de Escuta: outras experiências - Atividades com estudantes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental..... | 140        |
| 4.3.1. Passeio Sonoro – 1º Ato .....                                                                                                                       | 141        |
| 4.3.2. Avaliação da proposta .....                                                                                                                         | 146        |
| 4.3.3. Passeio Sonoro – 2º Ato .....                                                                                                                       | 151        |
| 4.3.4. Avaliação da proposta .....                                                                                                                         | 154        |
| 4.3.5. Relação entre os sons descobertos nos Passeios e os Parâmetros do Som.....                                                                          | 160        |
| 4.4. Composições.....                                                                                                                                      | 164        |
| 4.4.1. Primeiras experiências.....                                                                                                                         | 166        |
| 4.4.2. Composição e Forma Musical .....                                                                                                                    | 170        |
| 4.4.3. <i>Miniwanka</i> e a contribuição de Murray Schafer .....                                                                                           | 176        |
| 4.4.4. Composição final: o aprendizado em prática .....                                                                                                    | 181        |
| 4.5. Análise das Experiências Ativas.....                                                                                                                  | 194        |
| 4.5.1. A relação entre Cultura, Ecologia Sonora e “Ecologização de Saberes” .....                                                                          | 195        |
| 4.5.2. Análise dos Passeios Sonoros .....                                                                                                                  | 198        |
| 4.5.3. Análise das composições.....                                                                                                                        | 206        |
| <b>5. Considerações Finais.....</b>                                                                                                                        | <b>213</b> |
| <b>Referências.....</b>                                                                                                                                    | <b>219</b> |
| <b>Anexos.....</b>                                                                                                                                         | <b>232</b> |

## 1. Introdução

Sou músico e educador musical, residente na cidade de Volta Redonda, região Sul Fluminense. Em 2013, fui aprovado em um concurso para professor de música na cidade de Seropédica, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Quando lá cheguei, entrei em contato com uma realidade consideravelmente diferente da que tinha vivenciado até então, no que diz respeito à própria cidade e à escola. Seropédica é um município predominantemente rural. As escolas, por estarem situadas no campo, são bem diferentes das escolas urbanas, que eu já conhecia.

As questões encontradas nas escolas do campo mobilizaram meu interesse e, assim, fiz minha pesquisa de Mestrado no Programa ProfArtes, junto ao Instituto de Artes da Unesp, em que estudei a implementação do ensino de música em Seropédica.

Depois disso, porém, resolvi me aprofundar na questão, pois tinha consciência de que, embora o país tenha enormes espaços rurais, a pesquisa acadêmica a respeito de Educação e, especificamente, em Educação Musical nesses espaços ainda não é capaz de mobilizar muitas pessoas.

Foi então que participei do Processo Seletivo do Programa de Pós-graduação em Música do IA/Unesp e fui aprovado. É assim que o processo de pesquisa desta Tese se inicia.

Meu problema de pesquisa foi buscar a relação entre três eixos que, a meu ver, se entrelaçam, ao menos no que diz respeito ao meu próprio interesse de pesquisa: compreender a escola do campo, a questão do ruralismo e como ela se reflete na escola; entender como se organiza o currículo da educação básica de maneira geral e, sobretudo, qual seria o papel da Educação Musical nesse currículo; o terceiro eixo, especificamente, seria conhecer os avanços da área de Educação Musical no século XX e avaliar o quanto dessas propostas seriam adequadas a esse ambiente específico, de uma escola do campo do município de Seropédica/RJ, no qual me encontro como educador musical.

A partir desses eixos, percebem-se, em relação à experiência musical dos alunos, ao menos, três questões, que devem ser destacadas e discutidas:

- Como desenvolver um ensino/aprendizagem de música alinhado aos saberes culturalmente construídos na ruralidade, que resulte em projetos pedagógicos que reflitam as relações sociais?

- Como fazer para que a musicalidade do estudante das escolas do campo emergja, posto que os elementos predominantes de formação da identidade cultural local podem estar “sufocados” por saberes interessados e dominantes?
- De que maneira construir uma proposta de Educação Musical que sirva como aporte para outras realidades e que tenha a ruralidade como fundamento, fazendo com que as experiências, o conhecimento e a expressão de cada estudante façam sentido para ele e, ao mesmo tempo, o capacitem para as tarefas específicas da arte/música?

A partir da identificação dessas questões, construí os meus objetivos, por meio dos quais mostro a que pretendo chegar ao término da investigação. O principal objetivo desta pesquisa é, portanto, apresentar subsídios essenciais para a aprendizagem musical das escolas do campo.

Quanto aos objetivos específicos destacam-se os seguintes:

- Propor que esses subsídios possam contemplar estudos curriculares com o propósito de contribuir com a aprendizagem musical nos espaços escolares rurais.
- Indicar práticas pedagógicas significativas e potenciais que promovam a legitimação dos saberes que emanam dos espaços rurais, a conscientização de estudantes, professores e demais membros da escola quanto à Ecologia Sonora e a valorização da cultura e da realidade do campo.
- Aprofundar o conhecimento das questões sociopolítico-culturais pertinentes às escolas rurais, potencializando a importância da mediação do professor de música no processo de ensino e aprendizagem.

Com o propósito de atingir os objetivos deste trabalho dentro dos parâmetros científicos e de apresentar os caminhos percorridos para a obtenção de conhecimento, encontrei na Pesquisa Qualitativa, meios de obtenção de dados.

Esta pesquisa se justifica porque a questão do ruralismo, embora imensamente importante, e que já tem merecido ótimos trabalhos investigativos em determinadas áreas – Ciências Sociais, Educação, Economia, por exemplo –, no campo da Educação Musical ainda está dando os primeiros passos, de modo que se faz necessário que o assunto seja difundido

entre os pesquisadores e educadores musicais. Essa questão fica nítida no capítulo 2, em que se desenvolvem as questões inerentes à ruralidade. Nele, há a descrição de uma investigação em dois importantes órgãos de alcance nacional das áreas de Música e Educação Musical – ANPPOM e ABEM, cujos resultados serão mostrados e analisados no mesmo capítulo.

A pesquisa, também, se justifica, pela necessidade de se democratizar de maneira autônoma o alcance e a difusão de saberes culturalmente constituídos na ruralidade, de modo a se pensar no processo de construção de um currículo de Educação Musical no qual se levem em conta o contexto histórico da localidade e da região; em que se reconheça a escola como artefato social; em que se considerem os conhecimentos sociais como válidos, e, conscientemente, se pense acerca do que deve ser ensinado e aprendido na escola, acentuando-se que essa escolha precisa ser de caráter criativo, para que se efetive com dinamismo o processo de ensino-aprendizagem.

Para todos os pontos levantados até agora, foram necessárias as contribuições teóricas de nomes competentes, sobretudo, em relação aos aspectos sociais, os referentes à Educação Musical e os relacionados ao currículo.

Quanto aos aspectos sociais, escolheu-se como fundamentação teórica o pensamento do professor Boaventura de Souza Santos, que defende a legitimação dos saberes a partir dos distintos conhecimentos sociais e revela o pensamento atual que tem interferências drásticas em diferentes contextos sociais.

Nos aspectos referentes à Educação Musical, a obra ‘De tramas e fios’ (2008) da professora Marisa Fonterrada aponta para possibilidades de pensar o currículo aberto em Educação Musical a partir de diferentes contextos históricos. Esse posicionamento dá alicerce para construir uma proposta de ensino e aprendizagem de música voltado ao espaço rural, com práticas musicais criativas, expressivas e ecológicas. Por meio das contribuições de Murray Schafer envolvem-se as questões relacionadas à Escuta Atenta, à Paisagem Sonora, à Limpeza de Ouvidos, aos Passeios Sonoros e à Ecologia Sonora, procedimentos e conceitos fundamentais no percurso deste trabalho. O conceito adotado por Chefa Alonso – o Nomadismo – possibilitará ações dinâmicas e ativas: liberdade, expressividade, autoconhecimento, criatividade e comunicação coletiva. Desse modo, por meio da Educação Musical, busca-se uma mudança de postura capaz de causar uma ruptura nos modos de agir e pensar.

Para a fundamentação dos aspectos relativos à ideia de currículo, adotam-se as contribuições de dois teóricos: Ivor F. Goodson e Tomaz Tadeu da Silva, que reconhecem o currículo como um artefato social e histórico, passível de mudanças e flutuações.

Dessa forma, no capítulo 1, esta Introdução, apresentei o tema principal do trabalho, a questão da pesquisa, os objetivos, a metodologia, a justificativa e a fundamentação teórica.

No capítulo 2, reflete-se acerca do espaço rural e da escola do campo. Dá-se ênfase aos aspectos relacionados à educação do campo e aos dispositivos que a diferenciam da educação rural. Identificam-se elementos pertinentes à cultura rural de Seropédica e apresenta-se a Educação Musical das escolas do campo desse lugar.

No capítulo 3, conceitua-se currículo e apresentam-se, cronologicamente, as diferentes perspectivas curriculares possíveis de aplicação nos espaços educativos. Discorre-se, também, a respeito do ensino de música no currículo brasileiro, desde o período colonial do final do século XIX até os dias atuais. Além do que foi dito, considera-se o ensino de música no currículo do espaço rural no município de Seropédica/RJ, procurando, com isso, superar a generalidade decorrente de uma exposição puramente teórica, mas levando-a para o espaço específico do “lócus” da pesquisa, sem esquecer de mencionar os subsídios curriculares em Educação Musical, considerados fundamentais para as escolas do campo.

O capítulo 4 é dedicado aos relatos de inúmeras experiências de escuta, execução e criação, realizadas com estudantes da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do campo, a partir dos subsídios curriculares propostos neste trabalho. Essas atividades além de extensamente descritas, tanto no que se refere à própria experiência, quanto à apreciação por parte das crianças, foram submetidas a um processo de análise, para que se possa aferir a validade ou não dessas propostas no contexto daquela determinada escola e das classes submetidas à experiência.

E, por fim, nas Considerações Finais, apresenta-se a síntese dos principais pontos abordados neste trabalho, responde-se às questões de pesquisa, mostram-se os objetivos atingidos e os que não foram alcançados, bem como as expectativas em relação ao futuro no que se refere aos possíveis desdobramentos desta Tese.

## 2. O Espaço rural e a Escola do Campo



Imagem de um estudante de uma das Escolas do Campo de Seropédica/RJ apresentado o que chamou de “meu instrumento musical”

## **2.1. Ruralidade: espaço e cultura**

A expressão do termo ‘Rural’, geralmente, é entendida pela caracterização sistematizada do espaço geográfico relacionado com os sujeitos que interagem nesse lugar. Como exemplo, podem-se observar algumas expressões consagradas: contexto rural, espaço rural, zona rural e ruralidades. Afinal, o que se quer dizer ao proferi-las? É complexo encontrar uma resposta definitiva, mas independentemente disto, observa-se, nas expressões acima, que o termo rural está presente em todas elas.

Frequentemente, a grande mídia evidencia as imensas plantações de soja existentes, como se fossem a maior representatividade da ruralidade do país. Decerto, elas fomentam o mercado econômico nacional e internacional e se destacam pelo uso de máquinas modernas e tecnologias e pela posição cada vez mais expressiva no mercado internacional. Contudo, a partir de sucinta investigação sociológica, observa-se que a representação social da cultura rural brasileira não deveria ser, tão somente, associada às grandes propriedades monocultoras. Mesmo que potentes máquinas tentem sufocar a presença humana, o campesinato é elemento fundamental para a compreensão da sistemática que o espaço rural adota.

Assim, para aprofundar essa temática, se faz necessário aproximar as diferentes possibilidades conceituais. A partir da construção histórica brasileira, identifica-se um longo caminho desde o Brasil colonial até a atualidade.

### **2.1.1. Ruralidade e Campo**

As normas que legislavam questões ligadas à terra durante o período colonial tinham procedência na legislação portuguesa. Com a Declaração da Independência do Brasil, em 1822, estabeleceu-se um hiato jurídico, pois ocorreu a perda da legitimidade da legislação anterior, enquanto a promulgação de uma norma a esse respeito ocorreu somente em 1850, a Lei de Terras. Por isso, historicizou-se a partir dessa norma; Além de ser a primeira após a Independência, sua publicação foi fundamental para que acontecesse o favorecimento de ocupação precária da terra por pequenos agricultores sem titulação jurídica, que produziam para o consumo próprio e para o mercado.



A Lei de Terras de 1850<sup>1</sup>, estabeleceu juridicamente a oficialização da zona rural dividida em latifúndios, e não mais em pequenas propriedades.

No Segundo Reinado, o Brasil tomou uma medida que seria determinante para a sua histórica concentração fundiária. Em 18 de setembro de 1850, o imperador dom Pedro II assinou a lei de Terras, por meio da qual o país oficialmente optou por ter a zona rural dividida em latifúndios, e não em pequenas propriedades (WESTIN, 2020, p.1).

Conhecer em detalhes as incessantes negociações e impasses para a aprovação desta Lei é significativo, como se pode ver em documentos guardados em Brasília, no arquivo do Senado. Por esse estudo, fica evidente que os senadores e deputados que debatiam eram, em grande parte, os próprios coronéis, senhores donos de terras, o que revela o modo pelo qual o espaço rural brasileiro foi definido.

Outras ações, como o acesso à terra por meio de “posse” e o de famílias às pequenas áreas conhecidas como “sítios”, continuaram acontecendo e interferindo nos meios de produção e moradia. O processo de posse ocorria, com maior frequência, no litoral nordestino, devido ao fato de grandes propriedades situadas em lugares longínquos deixarem grandes espaços não habitados. Os sítios, no entanto, ficavam no interior das grandes fazendas e os trabalhadores eram autorizados pelos proprietários a cultivar ao entorno das próprias moradias.

Contudo, existia um cultivo principal, tanto aquele que justificava o uso e a moradia no sítio, como também, o condicionado ao vínculo salarial e à relação “trabalhador/patrão”. Com isso, observa-se que a continuidade do uso da terra e da habitação dependia significativamente dessa relação; assim, quase sempre, só restava ao trabalhador ter uma postura de submissão e, ao patrão, de violação (ANDRADE, 1964 *apud* WANDERLEY, 2014, p.27). Wanderley destaca que, para o proprietário, “sem dúvida, esse sistema era apenas uma forma de recrutamento de mão de obra, com reduzidos custos monetários, uma vez que transferia para o próprio trabalhador o ônus de sua subsistência” (2014, p.27).

A virada do século XIX para o século XX é marcada, em especial, pelo fortalecimento do coronelismo – que se concretizou no modelo republicano federalista, a partir do predomínio das oligarquias agrárias e pela política de concessão de pequenos espaços rurais aos imigrantes estrangeiros, então, recém-chegados ao Brasil. Essa prática foi mais comum na Região Sul do país, contudo, há de se considerar a intensa imigração ocorrida no estado de São Paulo, em que portugueses, italianos, japoneses, dentre outros, tiveram acesso ao uso da terra.

---

<sup>1</sup> Consulte-se o texto na íntegra: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/10601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm): Acesso em: 30/01/2022.

Na primeira metade do século XX, a crise dos cafeicultores endividados em São Paulo, levou-os a dividir parte de suas propriedades rurais em pequenos terrenos para venda, o que levou produtores a adquirirem seus pequenos espaços.

Todavia, é a partir dos anos 1960, que significativas transformações passaram a ocorrer no espaço rural, em especial, no setor agrícola. No âmago dessas mudanças está a modernização da agricultura e a resultante submissão da atividade agrícola às imposições deliberadas pela economia e pela indústria – em geral, reflexos da movimentação do capital financeiro e da imposição à adesão ao maquinário industrial.

Essas transformações afetaram diretamente o camponês e o espaço rural, com consequências avassaladoras. A mecanização da produção agrícola e a utilização de novos insumos substituíram de modo devastador a mão de obra dos trabalhadores rurais. Os donos das grandes propriedades passaram a expulsar aqueles que moravam nas proximidades da fazenda e somente os contratava quando houvesse demanda de trabalho. Desse modo, os motivos de os proprietários manterem trabalhadores em suas propriedades, de modo contínuo e duradouro, não existiam mais. Wanderley ressalta que

Sem o recurso da produção de subsistência, o trabalhador, expulso do campo, perde os pressupostos mínimos da condição camponesa e passa a viver nas periferias degradadas das cidades, de onde procura ocupação, agora, sem nenhum vínculo, nas colheitas que se sucedem ao longo do ano (WANDERLEY, 2014, p.28).

Essa evasão compulsória afetou de modo tão amplo as questões relacionadas às ruralidades, que exigiu tomada de decisão por parte do Poder Público. Assim, como consequência dos eventos de tamanha contundência, foi promulgada, em março de 1963, a Lei Nº 4.214, conhecida como Estatuto do Trabalhador Rural<sup>2</sup>. Esta norma foi a primeira legislação a reconhecer os trabalhadores rurais como sujeitos públicos, agregados de distintos direitos, inclusive os trabalhistas. Assim, nasciam movimentos sindicais trabalhistas motivados por sede de justiça.

Em seu artigo primeiro, o legislador do Estatuto da Terra, deixa expresso o objetivo de regulamentar os direitos e as obrigações dos bens imóveis rurais. Contudo, será somente no artigo quarto, que a relação com a propriedade rural se mostrará relevante, em que se definem

---

<sup>2</sup> Consulte-se o texto na íntegra: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/14214.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14214.htm). Acesso em: 18/02/2022.

o "Imóvel Rural", a "Propriedade Familiar", o "Módulo Rural", o "Minifúndio", o "Latifúndio" e a "Empresa Rural".

A partir dessa redação normativa, passa a existir análoga concepção entre “pequena propriedade rural” e “propriedade familiar”. Nesse contexto, entende-se que a pequena propriedade rural se estabelece por meio da participação ativa da família no atributo de suas efetivas atividades. E, compreende-se que a Lei que define o Estatuto da Terra, determine que a validade da propriedade rural é representada pela “exploração” da terra por parte da família. A norma define que o módulo rural firmará a área da propriedade familiar. Portanto, pode-se considerar que o módulo rural constitui a menor porção de fracionamento do espaço rural. Para definir o tamanho do módulo rural, deve-se observar a capacidade da força de trabalho familiar, ou seja, a competência produtiva da família em cada lugar das diferentes regiões brasileiras.

A partir de então, torna-se compreensível o texto apresentado pela Carta Magna Brasileira em 1988<sup>3</sup>, em que a primeira vez que a palavra rural aparece na redação é, precisamente, no artigo 5º, que trata dos direitos e das garantias fundamentais.

[...] a pequena propriedade rural, assim definida em lei, desde que trabalhada pela família, não será objeto de penhora para pagamento de débitos decorrentes de sua atividade produtiva, dispondo a lei sobre os meios de financiar o seu desenvolvimento (BRASIL, 1988).

Uma questão observável a partir da redação acima é que existe um vínculo relacional daquilo que é considerado “rural”, com a ideia de propriedade. Outro elemento que se pode destacar é o da relação com o trabalho e com a família. De certo modo, percebe-se que a Constituição Federal não deixa clara a definição do que vem a ser o termo “rural” e sua relação com a propriedade. Entretanto, por meio do Estatuto da Terra, esses conceitos ficam mais compreensíveis e coerentes em relação ao que ocorria até então.

Assim, quanto aos dispositivos referentes à ruralidade, tem-se a complementariedade entre a Constituição Federal e o Estatuto da Terra. Igualmente, compreendem-se ambas as normas a partir dos princípios da justiça social, que buscam implementar medidas que visam promover melhores condições acerca da distribuição da terra, considerada pelo viés da produtividade.

---

<sup>3</sup> Consulte-se o texto na íntegra: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18/02/2022.

Com isso, é notório que o termo ‘rural’ se encontra significativamente associado ao benefício de acesso à propriedade da terra, levando em conta a produtividade a partir de atividades agropecuárias, entre as quais destacam-se as agrícolas, pecuárias ou florestais, com atenção à conservação dos recursos naturais.

Sorokin, Zimmerman, Galpin, (1981), destacam que a população rural se distingue por algumas características: é responsável por coletar seus próprios alimentos; cuidar de plantas e animais; se estabelecer com uma maior extensão de terra; estar sempre em contato com o ar livre; ter menor densidade populacional e ser mais homogênea em seus hábitos e cultura.

Contudo, Souza (2019, p. 110) revela que a concepção de desenvolvimento rural não está mais somente alinhada à atividade agropecuária como outrora, mas a diferentes funções, como lazer (turismo rural), qualidade de vida, moradia (especulação imobiliária), produção de orgânicos e artesanais, que são, semelhantemente, elementos operantes do meio rural da atualidade.

Veiga (2002 *apud* Albuquerque; Machado, 2016, p. 116), observa que definir o que é rural no Brasil é mais complexo do que em outros países, pois tem-se o costume de considerar quaisquer ajuntamentos de pessoas e residências como cidades. Possivelmente, esse fato ocorra pela classificação a partir do tamanho ou da concentração populacional:

A classificação rural-urbano também tem sido feita por meio do tamanho populacional ou patamar demográfico. Nesse caso o urbano é definido pela concentração populacional enquanto o rural por sua dispersão” (IBGE, 2017, p.13).

Nesse contexto, Grabois (2001), destaca que não é feita qualquer menção às atribuições específicas dos distintos aglomerados, que perfazem fatores fundamentais na diferenciação entre o espaço rural e o espaço urbano. Ou seja, a definição do espaço rural refere-se àquilo que não é urbano, sendo definido desse modo, por ausência de elementos e não por suas especificidades.

Ainda nessa dualidade entre urbano e rural, se faz importante trazer o conceito de sociedade e comunidade de Tönnies (1989), que propõe uma oposição entre elas. Para ele,

[...] a comunidade é definida a partir da noção de harmonia social na qual dominam as relações de afetividade e de intimidade que confluem para o interesse e permanência da colectividade, a qual, por sua vez, se reproduz através da conjunção entre tradição e natureza. A sociedade, em contrapartida, fomenta o individualismo e o conflito social, através de relações essencialmente utilitárias e aparentes que inviabilizam a pertença a qualquer noção colectiva de "bem comum" (*apud* CARMO, 2009, p. 2).

Desse modo, existe a construção de uma relação entre espaço rural e comunidade, de um lado, e entre espaço urbano e sociedade, do outro. A consolidação dessa oposição institui uma questão conceitual binária acerca de proposições urbanas e rurais, em que o espaço urbano retrata a modernização e o espaço rural, um meio retrógrado, menos importante, ou, até mesmo, irrelevante.

Será justamente essa oposição conceitual que ajudará a entender a relação desse conceito, com o termo “Campo”, de modo que, se o urbano se vincula à modernização, aos centros econômicos que, quase sempre, culminam na cidade, de forma semelhante, as práticas exercidas nos espaços rurais, serão tipificadas como ações do campo.

No entanto, quando se traz o termo ‘Campo’, surge uma perspectiva que evidencia uma contradição, solidificada por anos no Brasil: enquanto a exploração da propriedade agrícola privada mantém a atenção e o foco nas ações econômicas e políticas, o camponês é encaminhado à classe social oprimida e, também, explorada. Por conseguinte, potencializar e fortificar os princípios e as convicções advindas do campesinato reflete-se na proposição de preceitos de igualdade e justiça social. É preciso destacar que

Numa perspectiva geral, o campesinato corresponde a uma forma social de produção, cujos fundamentos se encontram no caráter familiar, tanto dos objetivos da atividade produtiva – voltados para as necessidades da família – quanto do modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre os seus membros. A ele corresponde, portanto, uma forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura (WANDERLEY, 2014, p.26).

Faz-se notório o campesinato como ator social e político da história brasileira, pela constante atuação expressiva em lutas sociais – seja por obtenção de reconhecimento como sujeito que deseja conquistar seu espaço, ou pela determinação e resistência às frequentes ameaças a eles.

No Brasil, desde o período colonial, o campesinato foi marcado por sua inserção na agricultura e, mesmo com a instauração da República, o trabalho escravo – ou seja, o não pagamento pelos serviços dos trabalhadores rurais – as grandes propriedades monocultoras se mantiveram como características estruturantes. Foi sob essa perspectiva que os senhores da terra lançaram amplos empreendimentos rurais, intervindo, igualmente, na produtividade de pequenos agricultores camponeses, que já entravam em conflito e atuavam resistentemente às políticas públicas que interessavam aos grandes latifundiários. Hoje em dia, essa dualidade que os afasta das pequenas famílias e comunidades rurais ampliou, com reflexos penosos, as circunstâncias que apontam para desigualdades sociais ainda maiores. Por meio dessa ótica, que

o conceito de ‘Campo’ será impulsionado; além de se mostrar como proposta afirmativa, buscará digna e objetivamente, reparar injustiças passadas e resgatar o protagonismo dos espaços de direito. Assim destaca Souza (2014):

O Brasil mantém o latifúndio no centro do poder político e econômico de forma que campesinato é um conceito chave para compreender as suas contradições sociais e políticas. Por entender o campesinato como uma classe social (não como forma de organização da produção ou um modo de vida), percebemos a necessidade de fortalecer os conceitos de campo e camponês ao invés de “meio rural”. Os conceitos de campo e camponês são políticos, fortemente vinculados à luta de classes ao longo da história da humanidade, enquanto rural é a uma expressão da língua inglesa imposta pelo imperialismo no Brasil e difundida pelas políticas públicas determinadas pelos coronéis (SOUZA, 2014, p. 21).

É nesse contexto – o de se estabelecer a justiça social –, que diferentes mobilizações ocorrem.

O avanço dos movimentos sociais no campo e a intensificação de suas lutas, têm tornado cada vez mais evidente a necessidade de se elaborar uma estratégia de desenvolvimento para o campo que priorize as oportunidades de desenvolvimento social e não se restrinja a uma perspectiva estritamente econômica e setorial (MARQUES, 2002, p. 96).

Movimentos sociais passam a defender políticas públicas que possam dar, não apenas visibilidade, mas justiça, ao campo e ao camponês. E, para que isso ocorra, mostra-se inevitável que os rumos a serem traçados percorram o processo educativo. Assim, não apenas a luta pela terra passa a ser um objetivo fundamental, mas, sobretudo, o fortalecimento da educação, agora, chamada de ‘Educação do Campo’<sup>4</sup> – termo chancelado e originado a partir dessas mobilizações sociais.

E foi através dessas lutas que nasceram dentro dos movimentos sociais do campo, mais especificamente nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), escolas que buscavam imprimir uma metodologia diferenciada e condizente com os anseios das lutas dos povos do campo (BREITENBACH, 2011, p. 119).

---

<sup>4</sup> Segundo a Resolução CNE/CEB 2 de 2008, a Educação do Campo “compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”.

Os elementos rurais permanecem. Entretanto, nessas ocasiões, a partir do olhar para e pelas questões do campo – as memórias, as identidades, os valores e os sentimentos – recebem protagonismo, em especial, por meio da dialogicidade entre experiências, como também, pela investigação da realidade. Desse modo, “a superação da extrema desigualdade social que marca a sociedade brasileira passa, obrigatoriamente, pela definição de políticas de valorização do campo” (MARQUES, 2002, p. 96).

Desde então, para combater as diferenças sociais a partir da própria desigualdade fundiária, é preciso abandonar modelos que se intitulavam educativos, mas que, em sua essência, buscavam tão somente colonizar camponeses. É preciso aderir ao processo educativo libertador que transforma. Assim, poder-se-á objetivar o reconhecimento e a valorização do homem do campo com ações que se concretizarão efetivamente, ao se entender que a educação é o elemento fundamental nesse percurso.

### **2.1.2. Educação Rural e Educação do Campo**

Por ter sido uma colônia de exploração por mais de trezentos anos, a atividade essencial para que a nova terra cumprisse seu papel se desenvolvia pelo trabalho oprimido e com a finalidade de favorecer interessados. Dessa forma, indígenas e negros escravizados, como também, colonos imigrantes, exerciam trabalhos na terra para beneficiar e atender grandes elites. Como a atividade rural não exigia leitura nem escrita, as políticas educacionais nesse período eram praticamente nulas e desnecessárias.

Após a Independência, o percurso histórico da ruralidade no Brasil passou a ser marcado pelo modelo coronelista, um sistema político em que, no âmbito das disputas territoriais, todo poder se concentrava na figura do coronel. Nesse caminho, a Educação Rural no país obteve fortes marcas de uma visão coronelista de Educação, isto é, um olhar a partir do processo em que os senhores donos de terras e fazendas instauravam pequenas escolas em espaços rurais, com o objetivo de que os filhos dos moradores das proximidades e dos trabalhadores rurais, em especial, das terras dominadas por esses senhores, pudessem ter iniciação escolar.

Contudo, sabe-se que as pessoas responsáveis por conduzir esse processo escolar eram, comumente, inabilitadas e desqualificadas, o que gerava uma escola passiva, sem motivação e, como consequência, a continuidade de um analfabetismo crônico. Era nesse mesmo percurso que toda ação decisória relacionada à escola, desde a escolha de quem seria o professor, até a

definição do lugar onde a escola seria erguida, era disposta pela vontade totalitária dos donos de terra.

Desse modo, pela perspectiva de os agentes causadores da existência desse penoso processo escolar serem os próprios donos da terra, o coronelismo tornou-se ainda mais forte e, ao mesmo tempo, mais devastador. A pesquisadora da Educação do Campo, professora Marilsa Miranda de Souza destaca que

O coronelismo é símbolo de autoritarismo e remonta à colonização do Brasil. Ganhou força nos primeiros anos da República e se reforça ainda hoje, no conjunto de ações políticas de latifundiários em caráter local, regional ou federal, por meio da dominação econômica e social, especialmente no exercício do poder político (SOUZA, 2014, p. 232).

No Período Republicano, apesar de essa relação de dominação ser evidente, existia uma manifesta necessidade de se estabelecer uma contínua e submissa mão de obra, para que os trabalhadores mantivessem a produção nas terras. Foi assim que se desenhou a figura de um coronel benevolente e paternalista, pautada em um sistema de subserviência que fraudava os processos relacionados ao trabalho e à educação.

Consolidou-se, então, no espaço rural uma relação de dominação total e absoluta entre coronéis, trabalhadores e camponeses; observe-se, no entanto, que devido à necessidade de manutenção da mão de obra, a imagem do coronel como pessoa bondosa e compadecida não foi interrompida, o que fez que ele mantivesse sua popularidade. Essa relação durou muitos anos e causou severas interferências no ensino formal, em territórios rurais.

Na mesma época em que o coronelismo e o paternalismo prevaleciam, a Igreja Católica também teve papel significativo na trajetória da educação rural, principalmente devido à cumplicidade existente entre coronéis e líderes religiosos, que perdurou por muitos anos, caracterizada por uma espécie de aliança velada, que, também, interferiu na formação desse modelo colonizador, historicamente próprio da educação rural.

Nos anos 1960, a educação rural passou a ser influenciada por uma perspectiva produtivista. O agronegócio recebeu *status* de portador de possibilidades de solução para o desenvolvimento econômico do país. Assim, o estado começou a desenvolver políticas públicas, com a finalidade de expandir o agronegócio no contexto rural brasileiro. Nesse cenário, a educação rural passou a ter como objetivo principal a colaboração para a expansão produtiva desse território. Os produtores rurais eram direcionados a ter o olhar voltado ao empreendedorismo rural, ou seja, a uma educação rural que não contemplava a totalidade dos âmbitos territoriais, mas era dirigida, unicamente, ao viés da produção.



A concepção fundamental para a compreensão da essência de educação do campo transcorreu no contexto dos movimentos sociais no campo. O termo Educação do Campo teve origem no ano de 1997, no 1º Encontro Nacional de Educadores na Área de Reforma Agrária – ENERA, a partir do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

O 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º ENERA) realizado em julho de 1997 pode ser considerado conforme o referido autor, simultaneamente, como ponto de partida e ponto de chegada desse movimento, pois retrata que já havia um caminho trilhado. Esse 1º Encontro instigou a organização da “I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo”, que ocorreu em julho de 1998 (BREITENBACH, 2011, p. 120).

Nesse percurso, essa luta por um processo educacional de qualidade, a Educação do Campo, originada dos e nos movimentos sociais do campo, conduziu ao evento, que ficou conhecido como Movimento Nacional de Educação do Campo. Em 2002, esse movimento nacional alcançou mais um avanço, uma conquista política importante: a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução nº 1, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo<sup>5</sup>. Em seu parágrafo único, a norma deixa explícita que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 2002).

Em 2008, foi sancionada a Resolução Nº 2, que estabeleceu as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”<sup>6</sup>. Uma dessas normas esclarece a definição de Educação do Campo. Em seu artigo 1º encontra-se a seguinte redação:

<sup>5</sup> Acerca da escola do campo, a Resolução CNE/CEB 1 de 2002 a define “pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país”. Consulte-se o texto na íntegra em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18/02/2022.

<sup>6</sup> Consulte-se o texto na íntegra: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 18/02/2022.

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (RESOLUÇÃO CNE/CEB 2, 2008).

Assim, a Educação do Campo se originou na conjuntura de luta das comunidades rurais, dos pequenos agricultores, dos caiçaras, dos indígenas, dos quilombolas, dos pescadores e dos ribeirinhos, e é um dos principais pilares de lutas de todos os povos do campo.

Dessa forma, compreende-se a relação estabelecida por Caldart (2008, p. 18), quanto ao conceito de educação no e do campo. Ele considera que o prefixo ‘no’ corresponde ao direito que as pessoas têm de serem educadas no lugar onde vivem; o prefixo ‘do’, designa o direito dessa educação ser pensada a partir do lugar, da cultura e com a efetiva participação desses sujeitos. Santos; Silva (2016), destacam que

A expressão Educação do Campo identifica uma reflexão pedagógica que germina das inúmeras práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos que vivem no campo. Consiste numa reflexão que considera o campo como espaço onde se produz pedagogias (SANTOS; SILVA, 2016, p.137).

A Educação do Campo se estabelece pelo prisma de uma territorialidade que pretende apresentar-se de modo estruturado e por trabalhadores organizados, os quais, obstinadamente, reivindicam do poder público o direito de ter uma educação de qualidade. Com isso, enquanto a Educação do Campo tem por objetivo ser libertadora e transformadora, a Educação Rural é marcada por seu caráter colonizador.

Quanto aos aspectos relacionados ao produtivismo determinado a partir dos anos 1960, diferentemente da educação rural, a educação do campo considera todas as dimensões do território, e não apenas a produtividade. Com isso, além da produtividade, ela valoriza a cultura, o dialeto, a religião, a dança, a música e os distintos saberes. Desta forma, valorizam-se aspectos que vão além dos econômicos e políticos, mas reverenciam a humanidade e as questões sociais que nascem no chão da terra. Segundo o Dicionário da Educação do Campo, “Na modalidade das atividades do meio rural e dos modos de apropriação dos recursos naturais, reconhecem-se diversas posições sociais e situacionais: agricultores, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores” (2012, p. 37).

Importante destacar a diferença conceitual da ideia de produção, quando pertencem, ou à educação rural ou à educação do campo. A educação rural entende a produção como

relacionada de modo mais próximo ao desenvolvimento do agronegócio. A educação do campo não exclui a produção do seu campo educacional, dado que tanto o trabalho quanto a produção são elementos fundamentais no contexto do campo. Contudo, ela compreende produção como um dispositivo colaborativo para o desenvolvimento da agricultura familiar, da agroecologia, das atividades extrativistas, da agricultura quilombola e indígena e preocupa-se com as causas dos pescadores e com a preservação da natureza.

Faz-se necessário destacar outras conquistas vinculadas às políticas públicas: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Eles configuram os avanços na competência de articulação dos movimentos sociais junto ao poder público, em defesa de uma educação de qualidade para o campo.

O 1º Encontro Nacionais de Educadores na Área de Reforma Agrária – ENERA, trouxe discussões e reflexões significativas e foi a partir deste encontro que surgiu o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Instituído pelo então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, por meio da Portaria Nº 10 de 1998, foi, em 2001, juntado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e, em 2010, por meio do Decreto Nº 7.352, de 2010, o estado brasileiro integrou o PRONERA à política pública de Educação do Campo<sup>7</sup>.

É importante destacar que o Manual de Operações do PRONERA, organizado em 2004, traz como princípios:

- Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

---

<sup>7</sup> Consulte-se o texto na íntegra em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 18/02/2022.

– Controle social da educação, mediante a efetiva participação social da comunidade e dos movimentos sociais e sindicais do campo. (BRASIL, Manual de Operações, 2004).

O PRONERA contribui para o processo de construção de uma escola do campo de qualidade e democrática. Colabora, também, com os trabalhadores da reforma agrária, uma vez que respeita as especificidades e as particularidades dos sujeitos sociais, favorecendo a permanência dos agricultores no campo.

Com os avanços alcançados pelo PRONERA, viu-se oportunidade para o acúmulo de experiências no âmbito da educação do campo e a efetivação de outras políticas públicas. Assim, em 2007, por iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. Organizado por meio de parcerias com diferentes Instituições Públicas de Ensino Superior, tinha como principal objetivo viabilizar a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo e, com isso, ampliar a capacidade formativa de educadores por área de conhecimento, para lecionarem na educação básica das escolas do campo.

Outro programa a se destacar é o PRONACAMPO, Programa Nacional de Educação do Campo. Criado em 2013, pelo Decreto Nº 7.352 e instituído pela Portaria Nº 86, tem como propósito propiciar ajuda técnica e financeira para efetivação de políticas públicas no campo. O PRONACAMPO é

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2012, p. 04).

Esse programa se configura como mais uma conquista no que se refere à educação do campo. Ele se organiza a partir de quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica. Essa estruturação faz parte de um conjunto articulado de ações, que resultaram no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – mais um significativo êxito.

Assinale-se que a discussão acerca da educação do campo se dá, muito particularmente, no cenário brasileiro, visto que, em outros países, ao se falar em Educação Rural – *Rural Education* – o termo já está consolidado como conceito. Por isso, não há outra palavra para

traduzir o que seria a Educação do Campo em outros idiomas. Antes de ser tão somente uma diferenciação acerca de elementos semânticos, a problemática da Educação Rural em relação à Educação do Campo, no Brasil, desenvolve-se com intensidade no âmbito das mais amplas e já conhecidas desigualdades fundiárias e sociais. Com isso, sem uma educação de qualidade **do e no campo**, fica inviável uma vida campesina com qualidade.

## **2.2. Levantamento de publicações da ABEM e da ANPPOM acerca da música no espaço Rural e/ou no Campo**

Até aqui discutiu-se a questão da ruralidade e da educação rural e do campo, enfatizando-se as suas diferenças e sua presença em diferentes regiões do Brasil. Agora, falta averiguar o interesse que essa temática desperta entre pesquisadores brasileiros. O levantamento de pesquisas científicas a respeito da temática estudada neste trabalho – aprendizagem musical em escolas localizadas em espaço rural, no contexto das escolas do campo – tem como objetivo principal conhecer os estudos que vêm se estabelecendo acerca das questões ligadas à ruralidade e como a educação musical comparece nessas escolas.

Ao iniciar esta busca, decidiu-se pelas publicações da ANPPOM e da ABEM, em razão da expressividade que essas respectivas associações detêm em âmbito nacional, tanto nas produções científicas no campo da música, de modo geral, quanto, especificamente, na área da Educação Musical.

Com este levantamento, buscou-se identificar pesquisas, simpósios, relatos e artigos que focalizassem a aprendizagem musical no contexto do espaço rural, em especial, relacionados às escolas do campo.

### **2.2.1. Produções na ABEM**

Quanto aos Anais da ABEM não se encontraram as produções referentes a todos os Encontros e Congressos Nacionais. No momento da pesquisa, as publicações disponibilizadas no *site* se davam a partir do XII Encontro Anual realizado em Florianópolis/SC, em 2003, até o XXXI Congresso Nacional realizado na Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, em 2021. Não foram encontrados os Anais referentes ao XVI Encontro Anual (2007) e ao XX Congresso Nacional (2011). Com isso, foram pesquisados 12 Anais no total, entre o período de

2003 até 2021. Foram, também, examinadas a Revista da ABEM, do Volume 18, de 2010 ao Volume 30, de 2022 e a Revista MEB, do Volume 01, de 2009 ao Volume 11, de 2022.

**Quadro 1 – Levantamento das pesquisas nos Anais dos Encontros e Congressos da ABEM**

| <b>Ano e Local do Evento</b>                               | <b>Título do Trabalho</b>                                                                                                                                  | <b>Autores e Instituições</b>                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2004 - XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM<br>Rio de Janeiro – RJ  | Adolescentes e música popular: recorte de uma Revisão Bibliográfica                                                                                        | Margarete Arroyo<br>Universidade Federal de Uberlândia - UFU                                                                                                |
| 2006 - XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM<br>João Pessoa - PB       | Formação docente e possibilidades da música no cotidiano da escola                                                                                         | Roberta Alves Tiago<br>Universidade Federal de Uberlândia - UFU<br>Myrtes Dias da Cunha<br>Universidade Federal de Uberlândia - UFU                         |
| 2006 - XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM<br>João Pessoa - PB       | Música e educação infantil: saberes e práticas docentes sobre música                                                                                       | Roberta Alves Tiago<br>Universidade Federal de Uberlândia - UFU<br>Myrtes Dias da Cunha<br>Universidade Federal de Uberlândia - UFU                         |
| 2010 - XIX ENCONTRO NACIONAL DA ABEM<br>Goiânia - GO       | Educação musical e empreendedorismo social: ampliando o processo pedagógico musical                                                                        | Célia Moreira<br>Programa de Integração pela Música – PIM<br>Magali Oliveira Kleber<br>Universidade Estadual de Londrina (UEL)                              |
| 2010 - XIX ENCONTRO NACIONAL DA ABEM<br>Goiânia - GO       | Identidade e educação musical em uma orquestra de viola caipira                                                                                            | Renato Cardinali Pedro<br>Universidade Federal de São Carlos - UFSCar<br>Fernando Stanzione Galizia<br>Universidade Federal de São Carlos – UFSCar          |
| 2015 - XXII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM<br>Natal -RN        | Boi Pai do campo da Faceira: Um olhar nos processos de transmissão musical e no estudo Etnomusicológico                                                    | Ítalo Soares da Silva<br>Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN                                                                                |
| 2015 - XXII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM<br>Natal -RN        | Educação Musical no curso de Licenciatura em Educação no Campo: um relato de experiência                                                                   | Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira<br>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul                                                                    |
| 2015 - XXII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM<br>Natal -RN        | Orquestra Amigos Violeiros de São Carlos-SP: Memória e Ensino da viola caipira                                                                             | Renato Cardinali Pedro<br>Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS                                                                                 |
| 2019 - XXIV CONGRESSO NACIONAL DA ABEM<br>Campo Grande -MS | Processos educativos oriundos das aulas coletivas de violões em um Assentamento do MST                                                                     | Anderson Moisés Barbosa Souza Chagas<br>Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR<br>Ilza Zenker Leme Joly<br>Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR |
| 2021 - XXV CONGRESSO NACIONAL DA ABEM                      | A Educação Musical na Educação do Campo: trajetória, desafios e enfrentamentos                                                                             | Ana Roseli Paes<br>Aparecida de Jesus Soares Pereira<br>Waldir Pereira da Silva<br>Wilson Rogério dos Santos                                                |
| 2021 - XXV CONGRESSO NACIONAL DA ABEM                      | Considerações sobre o perfil do aluno no curso de Educação do Campo, com habilitação em Artes Visuais e Música, na Universidade Federal do Tocantins (UFT) | Wilson Rogério dos Santos - Universidade Federal do Tocantins<br>Ana Roseli Paes dos Santos - UFT /UFSJ                                                     |
| 2021 - XXV CONGRESSO NACIONAL DA ABEM                      | Iniciando a prática docente campesina: desafios e dilemas vivenciados no estágio curricular supervisionado em música                                       | Aparecida de Jesus Soares Pereira - Universidade Federal do Tocantins - UFT<br>Waldir Pereira da Silva - Universidade Federal do Tocantins - UFT            |
| 2021 - XXV CONGRESSO NACIONAL DA ABEM                      | Residência Pedagógica – o ensino da música como itinerário formativo na Educação do Campo                                                                  | Ana Roseli Paes dos Santos - UFT/UFSJ<br>Wilson Rogério dos Santos - UFT<br>Universidade Federal do Tocantins                                               |

Fonte: Site da ABEM

**Quadro 2 – Levantamento das pesquisas da Revista da ABEM**

| <b>Publicação</b> | <b>Título do Trabalho</b>                                                                                                                                 | <b>Autores e Instituições</b>                                             |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| v. 29 (2021)      | Da casa de taipa à colação de grau: interlocuções entre o perfil do estudante conluente de licenciatura em música, as sociabilidades e o capital cultural | Anderson Henrique Araújo<br>Universidade do Estado do Rio Grande do Norte |

Fonte: Site da ABEM

Quadro 3 - Levantamento das pesquisas na Revista MEB

| <b>Publicação</b>             | <b>Título do Trabalho</b>                                                                                                                                                            | <b>Autores e Instituições</b>                                                                            |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>Vol.10   N.12, 2020</u>    | Música na educação do campo: superando estereótipos e aprimorando a escuta musical por meio da criação de playlists                                                                  | Luana Oliveira<br>Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)                                              |
| <u>Vol.11   N.13/14, 2022</u> | “Pega de boi no mato” na Festa do Vaqueiro: Atividades de apreciação musical, paisagem sonora, criação e performance a partir do Aboio e da Toada nas vaquejadas do Sertão Sergipano | Priscila Harder - UFBA<br>Adelson Brito - UEMG<br>Felipe Harder Annunziato - UFMT<br>Rejane Harder - UFS |

Fonte: Site da ABEM

Nos Anais encontraram-se treze trabalhos correspondentes ao tema. Na Revista da ABEM encontrou-se apenas um trabalho relacionado ao tema. Quanto à Revista MEB, foram identificados dois trabalhos.

Em seis dos Anais, foram apresentados trabalhos relacionados à temática, alguns deles, mais de uma vez. Os Anais do XIII Encontro, acontecido no Rio de Janeiro/RJ, em 2004 e do XXIV Congresso, ocorrido em Campo Grande/MS, em 2019, apresentaram apenas um trabalho cada. Os Anais do XV Encontro, João Pessoa/PB, em 2006 e do XIX Encontro, Goiânia/GO, em 2010, apresentaram, respectivamente, duas produções sobre o assunto, enquanto nos Anais do XXII Congresso, realizado em Natal/RN, em 2015, identificaram-se três publicações relacionadas ao tema. Os Anais referentes ao XXV Congresso, realizado em 2021, apresentaram, em forma de Simpósio, cinco trabalhos relativos ao tema. Com isso, nos seis Anais encontrou-se um total de catorze trabalhos correspondentes ao tema.

Quanto à Revista da ABEM, realizou-se a investigação a partir do volume dezoito, número 23, publicada em 2010, até o volume vinte, número um, de 2022, assim, foram verificadas 23 publicações. De todas essas produções, apenas o volume 29, publicado em 2021, apresentou um artigo correspondente ao tema.

Na Revista Música na Educação Básica – Revista MEB, encontraram-se dois volumes com publicação relacionada ao tema, com um artigo em cada: o volume dez, número doze, de 2020 e o volume onze, número treze/catorze, de 2022.

Desse modo, a partir dos levantamentos realizados nas publicações dessa associação, constata-se que a quantidade de trabalhos correspondentes ao tema é pequena. É intrigante observar que periódicos tão significativos e peculiares à Educação Musical, como a Revista da ABEM e a Revista MEB, juntas, tenham publicado apenas três trabalhos relacionados ao ensino de música nas escolas do campo, a questão da Educação Musical no contexto rural, ou vivências musicais desenvolvidas no espaço rural. Há de se destacar que, nesses periódicos, essas

publicações foram efetivadas a partir do ano de 2020, não havendo, em anos anteriores nenhuma produção acadêmica relacionada ao tema em questão.

A mesma quantidade pequena de trabalhos pôde ser observada nos Anais da ABEM, pois, em quase vinte anos de publicação, foram encontrados apenas treze trabalhos correlatos ao tema. Em outros termos, fica claro que a questão da ruralidade, da cultura rural e das escolas do campo ainda não conquistaram o interesse de muitos pesquisadores da área. Como de algum tempo para cá a questão da ruralidade vem se tornando importante e merecendo a atenção de pesquisadores de outras áreas, espera-se que a temática conquiste o interesse de educadores musicais e que haja um desenvolvimento de produção de conhecimento mais intenso do que se tem apresentado, nessa área do saber, de modo que novos estudos possam contribuir com aqueles envolvidos nesse contexto específico e com pesquisadores, não apenas pertencentes a esse campo de conhecimento, mas, também, de campos afins.

## 2.2.2. Produções na ANPPOM

O levantamento das produções da ANPPOM foi realizado no mesmo período em que se levantaram as produções da ABEM.

Quanto aos Anais da ANPPOM, quando se concluiu este levantamento bibliográfico – início do ano de 2023 –, também não foram encontradas, no *site* da instituição, as publicações referentes a todos os Encontros e Congressos realizados. Com isso, o resultado da investigação foi efetivado em 21 Anais, entre o período de 1990 até 2021, em que havia catorze trabalhos relacionados ao tema. Nas produções da Revista OPUS, ligada à ANPPOM, disponíveis no *site* dessa associação, verificou-se do Volume 1 de 1989 ao Volume 28 de 2022, produções.

Quadro 4 – Levantamento das pesquisas nos Anais dos Encontros e Congressos da ANPPOM

| Ano e Local do Evento                                                                    | Título do Trabalho                                                                              | Autores e Instituições                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| XII Encontro Anual - Salvador/Bahia - 1999                                               | ASPECTOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: A Cantoria Nordestina — uma prática educativa | Elba Braga Ramalho                                                          |
| XV Congresso - Universidade Federal do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro/RJ - 2005         | MÚSICA, CULTURA E EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PARATY                                               | Aline Faria Silveira<br>Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ       |
| XX Congresso - Universidade Estadual de Santa Catarina / UDESC - Florianópolis/PR - 2010 | A folia de mestre Célio e as mídias eletrônicas e de massa                                      | Marcelo de Castro Lopes<br>Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro |
| XXII Congresso - Universidade Federal da Paraíba – UFPB - João Pessoa/PB - 2012          | Do engenho à capital: políticas públicas e transformações do cavalo marinho de Condado-PE       | Paulo Henrique Lopes de Alcântara<br>Universidade Federal da Paraíba        |
| XXII Congresso - Universidade Federal da Paraíba – UFPB - João Pessoa/PB - 2012          | Folia de Reis da Serra: música, rituais e símbolos                                              | Rosenilha Fajardo Rocha<br>Universidade Federal da Paraíba                  |



|                                                                                                            |                                                                                                                     |                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| XXIII Congresso - Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte / UFRN - Natal/RN – 2013 | O ensino de música nas escolas públicas municipais da área rural dos Barreiros/PE                                   | José Davison da Silva Júnior<br>Instituto Federal de Pernambuco – Campus Barreiros                                               |
| XXIII Congresso - Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte / UFRN - Natal/RN - 2013 | Performance musical e história: os cocos da Caiana dos Crioulos                                                     | Eurides de Souza Santos<br>UFPB<br>Marília Cahino Bezerra<br>UFPB                                                                |
| XXIII Congresso - Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte / UFRN - Natal/RN - 2013 | Da enxada à vitrola: representações do homem do campo na poesia da música caipira da década de 1940                 | Felipe Eugênio Vinhal<br>Universidade Federal de Goiás<br>Magda de Miranda Clímaco<br>Universidade Federal de Goiás              |
| XXIV Congresso - São Paulo/SP - 2014                                                                       | Memória da música sertaneja: trabalho e política nos registros do centro de folclore de Piracicaba (1940-1950)      | Uassyr de Siqueira<br>UNICAMP                                                                                                    |
| XXV CONGRESSO DA ANPPOM<br>Vitória – ES (UFES) - 2015                                                      | Cultura, educação e música: caminho de construção da identidade cultural do sujeito do campo?                       | Leandro Drumond Marinho<br>Universidade Federal de São João del Rei                                                              |
| XXV Congresso - Vitória – ES (UFES) - 2015                                                                 | “Origem”, “localismo” e “autenticidade” na “música de Beiradão” amazonense: reflexões a partir do campo             | Rafael Branquinho<br>UFRGS<br>Abdala Norberto<br>UFRGS                                                                           |
| XXVII Congresso - Campinas /SP - 2017                                                                      | A música e Educação do Campo: entre reflexões, questionamentos e ponderações para uma educação musical humanizadora | Marcus Facchin Bonilla<br>Universidade Federal do Tocantins – UFT<br>José Jarbas Ruas<br>Universidade Federal do Tocantins – UFT |
| XXVIII Congresso - Manaus - 2018                                                                           | A reza cantada do ritual de Encomendação das Almas em povoados rurais da cidade de Cláudio/MG                       | Vinicius Eufrásio<br>UFMG / CSM-BH                                                                                               |
| XXX Congresso - Manaus/AM – 2020                                                                           | Educação musical na escola: “ecologizando” saberes no espaço rural                                                  | Márlon Souza Vieira<br>UNESP                                                                                                     |

Fonte: Site da ANPPOM

**Quadro 5 – Levantamento das pesquisas na Revista Opus da ANPPOM**

| <b>Publicação</b>                             | <b>Título do Trabalho</b>                                                              | <b>Autores e Instituições</b>                                                                                                       |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| v. 13, n. 2 (2007)                            | Música e poesia do ser(tão) nordestino de Patativa do Assaré                           | Henrique Pereira Rocha (FAC)<br>Iranilson Buriti de Oliveira (UFCG)<br>José Clerton de Oliveira Martins (Universidade de Fortaleza) |
| Volume 13, número 2. Dezembro 2007            |                                                                                        |                                                                                                                                     |
| v. 25, n. 3 (2019)                            | Do palco ao disco: música caipira e a construção de identidades na cidade de São Paulo | Virgínia de Almeida Bessa<br>Universidade de São Paulo                                                                              |
| Volume 25, número 3. Setembro - dezembro 2019 |                                                                                        |                                                                                                                                     |

Fonte: Site da ANPPOM

Na ANPPOM entre os 21 Anais dos Encontros e Congressos Nacionais, foram encontrados catorze trabalhos relacionados ao tema. Quanto a Revista Opus, apenas dois trabalhos pertencentes ao assunto foram encontrados.

Dos 21 Anais de Encontros e Congressos verificados, apenas dez tinham trabalhos relacionados à temática, sendo que sete deles apresentaram apenas um trabalho e os outros três, mais de um.

Os Anais com apenas um trabalho publicado foram os seguintes: XII Congresso, realizado em Salvador, Bahia em 1999; XV Congresso, Rio de Janeiro/RJ, em 2005; XX Congresso, Florianópolis/PR, em 2010; XXIV Congresso, São Paulo/SP, em 2014; XXVII Congresso, Campinas/SP, em 2017; XXVIII Congresso, Manaus/AM, em 2018 e o XXX Congresso, Manaus/AM, em 2020.

Segue a relação dos Anais com mais de um trabalho publicado: XXII Congresso, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em 2012, apresentou duas publicações; XXIII Congresso, Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN em 2013, três publicações; e o XXV Congresso, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, em 2015, duas publicações.

Quanto à Revista Opus, verificaram-se os 49 periódicos disponibilizados e publicados entre 1989 até 2022. Dos 49 volumes disponíveis para consulta, em apenas dois foi possível encontrar trabalhos relacionados ao tema em foco. O primeiro deles está no volume treze, número dois, publicado em dezembro de 2007, e o segundo, publicado mais recentemente, em 2019, no volume 25, número três.

A partir do exame das publicações da ANPPOM, verificaram-se duas questões importantes; a primeira é a quantidade de publicações quanto ao tema ‘ensino de música nas escolas do campo’, ‘educação musical no contexto rural’, ou ‘vivências musicais no espaço rural’, que ainda é bem escassa. Como exemplo, basta apontar que nos Anais produzidos nos últimos cinco anos, nos quais foram publicados mais de quinhentos trabalhos, somente quatro textos referem-se à temática. ou seja, menos de 1%. No caso da Revista Opus, das 49 produções, apenas dois trabalhos relacionaram-se ao tema, isto é, menos de 5%.

A segunda questão relevante é que, a partir dos anos 2010, houve um aumento na quantidade de publicações. Possivelmente, esse panorama se deve à ampliação das políticas públicas em favor da Educação do Campo como área do saber.

Em síntese, de todas as publicações dos Anais e da Revista Opus disponíveis no *site* da ANPPOM (1989 a 2022), dezesseis produções versam sobre o ensino de música nas escolas do campo, Educação Musical no contexto rural, ou vivências musicais relacionadas ao espaço rural.

### **2.2.3. Análise e categorização das Produções da ABEM e da ANPPOM**

Ao serem analisados, observou-se que os textos selecionados podem ser colocados em duas categorias: (A) relação circunstancial e fortuita da Educação Musical com questões correspondentes aos diferentes aspectos do espaço rural; (B) relação concreta e intencional da Educação Musical com o processo de ensino e aprendizagem no espaço rural. No caso da categorização (A), a ruralidade é apenas uma questão secundária e ocasional – tem “papel

coadjuvante”; na categorização (B), a ruralidade é notada atentamente por sua potencialidade e riqueza de especificidades – tem “papel protagonista”.

No decorrer do processo de leitura dos textos e, ao considerar o conteúdo analisado, o objetivo foi destacar os trabalhos da categoria (B) – pois se referem ao cenário em que se valoriza o processo educativo-musical no espaço rural. A categoria (A) não foi considerada para a análise, dado o seu caráter geral, não especificamente relacionado à problemática das escolas do campo.

Dessa maneira, tanto para as produções da ANPPOM quanto para as da ABEM, utilizou-se o recurso de apresentação de Quadros com destaque para os seguintes aspectos: campo organizacional, título, autor e referência da publicação. O propósito principal foi sintetizar, de forma genérica, o tema central, os pontos de discussões e as possibilidades reflexivas dos trabalhos em questão.

Organizado a partir das mesmas categorizações utilizadas na sessão anterior, do total de dezessete trabalhos selecionados das produções da ABEM (catorze nos Anais dos Encontros e Congressos; um, na Revista da ABEM e dois, na Revista MEB), após análise, chegou-se a seguinte categorização: oito trabalhos se enquadravam na categoria (A) e nove na (B). Desses nove identificados como (B), sete são pertencentes aos Anais dos Congressos e Encontros, e dois, publicados na Revista MEB.

O quadro demonstrativo abaixo apresenta as publicações da ABEM relacionadas com a categorização (B):

Quadro 6 – Demonstrativo com as publicações da ABEM

| <b>CAMPO ORGANIZACIONAL</b> | <b>TÍTULO</b>                                                                                         | <b>AUTOR(ES)</b>                                                                                             | <b>PUBLICAÇÃO</b>                            |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>Texto 1</b>              | Educação Musical no curso de Licenciatura em Educação no Campo: um relato de experiência              | Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira                                                                   | XXII CONGRESSO NACIONAL Natal/RN – 2015      |
| <b>Texto 2</b>              | Processos educativos oriundos das aulas coletivas de violões em um Assentamento do MST                | Anderson Moisés Barbosa Souza Chagas<br>Ilza Zenker Leme Joly                                                | XXIV CONGRESSO NACIONAL Campo Grande/MS 2019 |
| <b>Texto 3</b>              | Educação musical na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins            | Ana Roseli Paes<br>Aparecida de Jesus Soares Pereira<br>Waldir Pereira da Silva<br>Wilson Rogério dos Santos | XXV CONGRESSO NACIONAL 2021                  |
| <b>Texto 4</b>              | A Educação Musical na Educação do Campo: trajetória, desafios e enfrentamentos                        | Waldir Pereira da Silva<br>Aparecida de Jesus Soares Pereira                                                 | XXV CONGRESSO NACIONAL 2021                  |
| <b>Texto 5</b>              | Considerações sobre o perfil do aluno no curso de Educação do Campo, com habilitação em Artes Visuais | Wilson Rogério dos Santos<br>Ana Roseli Paes dos Santos                                                      | XXV CONGRESSO NACIONAL 2021                  |

|                |                                                                                                                                                                                      |                                                                               |                                       |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
|                | e Música, na Universidade Federal do Tocantins (UFT)                                                                                                                                 |                                                                               |                                       |
| <b>Texto 6</b> | Iniciando a prática docente campesina: desafios e dilemas vivenciados no estágio curricular supervisionado em música                                                                 | Aparecida de Jesus Soares Pereira<br>Waldir Pereira da Silva                  | XXV CONGRESSO NACIONAL<br>2021        |
| <b>Texto 7</b> | Residência Pedagógica – o ensino da música como itinerário formativo na Educação do Campo                                                                                            | Ana Roseli Paes dos Santos<br>Wilson Rogério dos Santos                       | XXV CONGRESSO NACIONAL<br>2021        |
| <b>Texto 8</b> | Música na educação do campo: superando estereótipos e aprimorando a escuta musical por meio da criação de playlists                                                                  | Luana Oliveira                                                                | Revista MEB<br>Vol.10 / N. 12 - 2020  |
| <b>Texto 9</b> | “Pega de boi no mato” na Festa do Vaqueiro: Atividades de apreciação musical, paisagem sonora, criação e performance a partir do Aboio e da Toada nas vaquejadas do Sertão Sergipano | Priscila Harder<br>Adelson Brito<br>Felipe Harder Annunziato<br>Rejane Harder | Revista MEB<br>Vol.11 / N. 13/14 2022 |

Fonte: Site da ABEM

Verifica-se que esses textos apresentam reflexões importantes para a concretização do ensino e da aprendizagem da música no espaço rural, em meio às políticas afirmativas em defesa da Educação do Campo. Defendem práticas musicais criativas relacionadas com a cultura rural, com a formação humanizadora por meio da música, e trabalham com ações que buscam viabilizar o convívio social igualitário.

Refletir acerca das práticas docentes no ensino superior “a partir das idiossincrasias da Educação do Campo, procurando estabelecer relações entre as orientações ideológicas que norteiam esta Licenciatura” (PEREIRA, 2015, p. 1), com base nas práticas pedagógicas em Educação Musical propostas pela autora, é a proposição apresentada no texto 1. O texto 2 busca compreender as possíveis contribuições de práticas pedagógico-musicais vivenciadas em uma comunidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que oportunizam a formação musical e humana dos envolvidos (CHAGAS; JOLY, 2019, p. 1). O ponto principal dos textos 3 ao 7 é o conjunto de ações realizadas na Universidade Federal do Tocantins, em especial, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Artes Visuais e Música. Esses trabalhos foram apresentados em forma de simpósio, pois havia interesses afins quanto ao tema. Buscam refletir a respeito da relação da Educação do Campo com a Arte e, para tanto, abriram algumas frentes de discussão:

Uma, referente a adesão nacional advogando em prol da educação musical nas escolas públicas, outra para mostrar que a música faz parte da formação humana, portanto deve integrar todo o sistema educativo e por fim, mostrar que a educação no campo em nada deveria diferir da educação urbana no que

diz respeito à oferta da disciplina música e na qualidade do ensino (PAES et al., 2021, p. 1).

Os textos 8 e 9, publicações da Revista MEB, validam elementos característicos da cultura rural. O texto 8 busca construir ações pedagógicas-musicais para que o professor possa interagir com os “estudantes de escolas do campo, superando possíveis preconceitos e estereótipos a respeito desta população”. (OLIVEIRA, 2020, p.1). O texto 9 trata do envolvimento dos estudantes em atividades musicais, considerando as questões da cultura local: “o Aboio e a Toada, cantos dos vaqueiros do Sertão Sergipano que envolvem práticas musicais como o cantar em uníssono, em terças, a improvisação, o repente, entre outras” (HARDER et al., 2022, p.1). Desta forma, constata-se que, tanto o texto 8 quanto o texto 9, efetuam formas interessantes para a validação da Educação Musical no contexto das escolas do campo. A partir desse exame, pode-se afirmar que os trabalhos categorizados como (B), – textos 1 ao 9 – investem em procedimentos que visam contribuir com a qualidade da aprendizagem musical no espaço rural e, também, expandi-la, em especial, no contexto das escolas do campo.

A partir dessa mesma categorização, constatou-se que, dos dezesseis trabalhos selecionados nas publicações da ANPPOM (catorze nos Anais e dois na Revista Opus), onze se enquadravam na categoria (A) e cinco na (B). Desses cinco, identificados como (B), todos são pertencentes aos Anais dos Congressos e Encontros.

A seguir, o quadro demonstrativo com as publicações da ANPPOM relacionadas com enfoque na categorização (B).

Quadro 7 – Demonstrativo com as publicações da ANPPOM

| CAMPO ORGANIZACIONAL | TÍTULO                                                                                                              | AUTOR(ES)                                  | PUBLICAÇÃO                         |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------|
| Texto 1              | O ensino de música nas escolas públicas municipais da área rural dos Barreiros/PE                                   | José Davison da Silva Júnior               | XXIII Congresso – UFRN/2013        |
| Texto 2              | Cultura, educação e música: caminho de construção da identidade cultural do sujeito do campo?                       | Leandro Drumond Marinho                    | XXV Congresso – UFES/2015          |
| Texto 3              | “Origem”, “localismo” e “autenticidade” na “música de Beiradão” amazonense: reflexões a partir do campo             | Rafael Branquinho<br>Abdala Norberto       | XXV Congresso – UFES/2015          |
| Texto 4              | A música e Educação do Campo: entre reflexões, questionamentos e ponderações para uma educação musical humanizadora | Marcus Facchin Bonilla<br>José Jarbas Ruas | XXVII Congresso – Campinas-SP/2017 |
| Texto 5              | Educação musical na escola: “ecologizando” saberes no espaço rural                                                  | Márlon Souza Vieira                        | XXX Congresso – Manaus-AM/2020     |

Fonte: Site da ANPPOM

Assinala-se, a partir dos objetivos apresentados pelos autores desses textos, a vontade em se buscar compreender as dinâmicas educacionais que ocorrem no contexto rural. De igual modo, procura-se evidenciar a importância de se conhecer esses elementos: a música, o campo, a educação e a cultura rural e fica claro que os autores trazem considerações fundamentais para a continuidade e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de música nesse espaço.

O texto 1, por exemplo, tem por objetivo “compreender o ensino de música nas escolas públicas municipais da zona rural” (JÚNIOR, 2013, p. 3). O texto 2, busca construir, entre os estudantes do campo,

[...] diálogo entre Música, Cultura e Educação, apontando as interfaces e convergências que potencializam as relações entre os diferentes campos do conhecimento. [...], tendo em vista a proposição da Educação Musical como fonte de desenvolvimento multidimensional dos sujeitos (MARINHO, 2015, p. 1).

Refletir, a partir de demandas que surgiram nas “observações e experiências vivenciadas no campo” (BRANQUINHO; NORBERTO, 2015, p. 1) é a proposta do texto 3. O texto 4, “discute ações relativas ao ensino de música na perspectiva da Educação do Campo” (BONILLA; RUAS, 2017, p.1), com vistas a propor a criação de um currículo que dialogue com essas duas áreas de conhecimento. O último trabalho encontrado nas publicações da ANPPOM (texto 5) propõe, no contexto das escolas localizadas em espaço rural, “refletir a respeito da Educação Musical caracterizada, em especial, por seu potencial criativo e transformador” (VIEIRA, 2020, p. 2).

Portanto, verificam-se nessas publicações, sólidas tentativas de se conceber uma Educação Musical humanizadora, apoiada em suas diferentes potencialidades, sejam de natureza pedagógica, cultural, performática ou estética. Da mesma forma, os autores buscam discutir e refletir acerca dessa série de questões, com a finalidade de encontrar caminhos dialógicos para a expansão da aprendizagem musical nas escolas do campo.

#### **2.2.4. Algumas considerações**

A expectativa deste pesquisador era que se encontrasse uma quantidade muito maior de produções relacionadas ao tema, tanto na ABEM quanto na ANPPOM. Contudo, não foi isso que ocorreu.

De maneira geral, a maior parte dos trabalhos que fizeram alusão ao espaço rural não teve como objetivo discutir ou refletir a relação da Educação Musical com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nesse espaço, mas o citaram, por ser, consequentemente, o *locus* de determinada ação cultural ou acontecimento histórico.

Podem-se destacar, nesse aspecto, os seguintes trabalhos da ABEM: ‘Orquestra Amigos Violeiros de São Carlos-SP: Memória’ e ‘Ensino da viola caipira’ (PEDRO, 2015), e ‘Folia de Reis da Serra: música, rituais e símbolos’ (ROCHA, 2012). Da ANPPOM destacam-se os trabalhos: ‘Da enxada à vitrola: representações do homem do campo na poesia da música caipira da década de 1940’ (VINHAL; CLÍMACO, 2013), e ‘Memória da música sertaneja: trabalho e política nos registros do centro de folclore de Piracicaba (1940-1950)’ (SIQUEIRA, 2014).

Tanto na ABEM quanto na ANPPOM, as publicações referentes à Educação do Campo – que também envolvem o contexto rural –, apresentadas como categoria ‘B’, mostraram-se preocupadas e atentas à qualidade e ao progresso do percurso pedagógico-musical, que atinge, não somente os espaços escolares, como, também, educadores e estudantes.

Diante do apresentado, observa-se que seria proveitosa a ampliação de pesquisas referentes à Educação Musical no contexto das escolas localizadas em espaço rural e de mais atenção às propostas deliberadas pelas políticas públicas relacionadas à Educação do Campo.

Igualmente, consolidar estudos correspondentes à temática em questão significa validar a realidade brasileira, dado que a Educação Musical tem alargado suas fronteiras para além das áreas urbanas. Da mesma maneira, é um tema que converge com questões culturais, políticas, econômicas e sociais, portanto, consideravelmente relevante.

### 2.3. A Cultura Rural de Seropédica

Nas planícies e nos vales  
Nas agulhas do tear  
Foi surgindo a nossa história  
Como um fuso a girar

Um casulo gigantesco  
Neste solo do Brasil  
Vai tecendo o progresso  
Com orgulho varonil

Sobre campos verdejantes  
A ciência vem buscar  
Apurar conhecimentos  
da cultura milenar.

Solo fértil hospitaleiro  
Com o povo a trabalhar  
vislumbrando o sucesso  
Com o futuro a conquistar

Primeiras estrofes do Hino de Seropédica  
(Autores Roberto de Salles Guerra e Antônio Figueira Gomes)

Ao ler os versos que constituem as primeiras estrofes do Hino de Seropédica, nas expressões ‘Nas planícies e nos vales’, ‘Casulo gigantesco’, ‘Campos verdejantes’, ‘Solo fértil’, ficam evidentes os traços da cultura rural no qual o município se ergueu. Igualmente, ao observar os nomes de alguns bairros da cidade: ‘Ecologia’, ‘Fazenda Caxias’, ‘Campo Lindo’, ‘Inkra’, ‘Jardins’ e ‘Piranema’<sup>8</sup>, percebe-se que os elementos rurais que influenciaram a constituição desses lugares da cidade foram intensos e reais.

O município de Seropédica encontra-se distante cerca de 70 km do centro do Rio de Janeiro, capital do Estado. Com isso, está situado em sua região metropolitana. Sua emancipação ocorreu somente em 1995, por meio da Lei Nº 2.446; assim, Seropédica se desprende do município de Itaguaí, o qual detinha sua territorialidade anteriormente. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ano base 2022, Seropédica possui uma população estimada em 80.596 habitantes e sua área territorial é de 265,189km². Sua densidade demográfica é de aproximadamente 303 habitantes por km².

É um dos municípios mais jovens do Brasil. Localizado na região da baixada fluminense (Figura 1), completou em 2023, vinte e sete anos de idade. É cortado pelas rodovias Presidente Dutra, BR-465 – antiga rodovia Rio-São Paulo – e ainda pelo Arco Metropolitano. Os municípios limítrofes são: Itaguaí, Japeri, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados e Rio de Janeiro (Figura 2). A cidade é conhecida por acolher a UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Quanto ao relevo e às formas da superfície, a cidade conta com duas geomorfologias com biodiversidade: a Serra do Mar (que gera as encostas) e a baixada da Bacia de Sepetiba/RJ (que gera uma grande planície). A área das encostas é, em grande parte, constituída por florestas, enquanto a área da planície é formada, em sua maior parte, por pântanos e areais. Na Serra do Mar, também existem alguns maciços de rochas isolados. Na grande planície, rios e

---

<sup>8</sup> A palavra "Piranema" se forma pela junção dos termos *pirá* (peixe) e *nem* (fedorento) do dialeto Tupi e significa "peixe fedorento".



córregos cortam a região e ajudam a formar a bacia hidrográfica do Guandu<sup>9</sup>. Ainda nessa planície, a vegetação é baixa e, com isso, ocorre o predomínio de atividades agropastoris.

De acordo com o Instituto Estadual do Patrimônio Cultural – INEPAC<sup>10</sup>, o nome “Seropédica” é um neologismo formado por duas palavras de origens diferentes, *sericeo* ou *serico*, de origem latina, que significa seda, e *pais* ou *paidós*, de origem grega, que significa tratar ou consertar. Um local, portanto, onde se cuida ou se fabrica seda. O nome dado à cidade de Seropédica deve-se ao fato de que, por volta de 1875, na fazenda ‘Seropédica do Bananal de Itaguaí’ (nome dessa região àquela época), do proprietário Luiz de Resende, eram produzidos cerca de 50 mil casulos de Bichos-da-seda por dia, ou seja, ocorria a prática da sericultura<sup>11</sup>.

A própria gênese do município se relaciona às questões das ruralidades – como descrito no histórico do município e exposto na página oficial da cidade<sup>12</sup> segundo o qual, no século XIX, o lugar desfrutou de “fortes atividades rurais”.

Figura 1 – Localização do município de Seropédica no Estado do Rio de Janeiro



Fonte: Site Seropédica Online

<sup>9</sup> Através da Empresa de Tratamento de Água localizada em município vizinho, a Bacia Hidrográfica do Guandu abastece cerca de nove milhões de habitantes do Estado do Rio de Janeiro. (ALCANTARA, 2014).

<sup>10</sup> O Instituto Estadual do Patrimônio Cultural foi criado em 1975, dedica-se à preservação do patrimônio cultural do Estado do Rio de Janeiro e é composto por uma equipe multidisciplinar das áreas de arquitetura, história, ciências sociais, museologia, e outras áreas do conhecimento. Consulte-se - <http://www.inepac.rj.gov.br/index.php>. Acesso em: 06/02/2022

<sup>11</sup> Consulte-se os dados em: <https://www.seropedicaonline.com/seropedica/a-historia-de-seropedica/a-historia-de-seropedica/>. Acesso em: 06/02/2022

<sup>12</sup> Publicação do histórico do município. Disponível em: <https://www.seropedica.rj.gov.br/a-cidade/historia/>. Acesso em: 12/11/2021

Figura 2 – Seropédica e os municípios limítrofes



Fonte: Site oficial da Emater

O fato de o município ser conhecido por abrigar unidades importantes de algumas instituições que têm por foco o desenvolvimento do campo, também, colabora para compreender seu caráter rural. A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), a Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro (PESAGRO-RIO), a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), a Fazendinha Agroecológica, a Floresta Nacional Mario Xavier – FLONA, o Sistema Integrado de Produção Agroecológica – SIPA, o Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) são instituições localizadas no município de Seropédica e se ‘fundem’ a ele.

A EMBRAPA<sup>13</sup> existe desde 1973 e hoje faz parte do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Tem como principal objetivo desenvolver um modelo de agricultura e pecuária tropical essencialmente brasileiro. Em Seropédica, localiza-se a Unidade Descentralizada de Agrobiologia (Figura 3), uma unidade pioneira no desenvolvimento de pesquisas em agricultura orgânica e recuperação de áreas degradadas, e referência em estudos na área de Fixação Biológica de Nitrogênio.

<sup>13</sup> Consulte-se <https://www.embrapa.br/>. Acesso em: 08/11/2021

Figura 3 – Prédio sede da Embrapa localizado em Seropédica/RJ - Unidade Descentralizada de Agrobiologia



Fonte: Site oficial da Embrapa

A PESAGRO-RIO<sup>14</sup> foi criada em 1976 e tem como objetivo buscar “a excelência técnico-científica para atender às demandas da pesquisa agropecuária e do desenvolvimento rural do Estado do Rio de Janeiro”. Por estabelecer parcerias com outras instituições, potencializa sua capacidade de prestadora de serviços públicos – o que amplia sua contribuição para o Governo do Estado do Rio de Janeiro. Dentre seus diversos objetivos, busca alcançar meios para melhorar o nível de renda dos produtores rurais. Em Seropédica, encontra-se a unidade de Agricultura Orgânica (Figura 4).

Figura 4 – Prédio sede da PESAGRO-RIO localizado em Seropédica/RJ



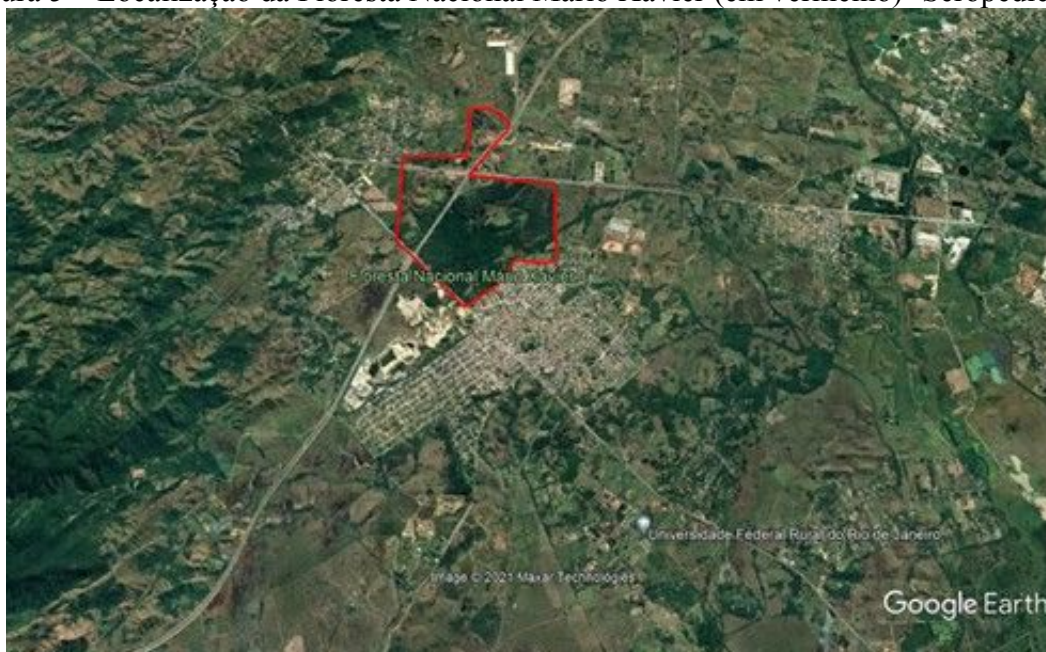
Fonte: Site Seropédica Online

<sup>14</sup> Consulte-se <http://www.pesagro.rj.gov.br/>. Acesso em: 08/11/2021

A EMATER<sup>15</sup>, é responsável pela assistência técnica e extensão rural no Estado do Rio de Janeiro. Das inúmeras atribuições que tem, destaca-se a de prestar serviços necessários à produção agropecuária, aos produtores rurais; defender a preservação do meio ambiente, visando o equilíbrio ecológico entre homens, plantas e animais; planejar, coordenar e executar programas de assistência técnica e extensão rural, visando à difusão de conhecimento de natureza técnica, econômica e social para aumento da produção e da produtividade agropecuária e a melhoria das condições de vida do meio rural. A unidade de Seropédica é uma das responsáveis pela assistência ecológica.

A FLONA<sup>16</sup>, criada em 1945, naquela época tinha o nome de Horto Florestal de Santa Cruz. Foi criado com a finalidade de possibilitar experimentos e demonstrações de práticas na área da silvicultura. A atividade de produção de mudas de árvores, em especial, de espécies nativas e exóticas, eram constantes e chegou ao quantitativo de 5 milhões de mudas por ano. Após a sua diplomação legal, por meio do Decreto Nº 93.369 de 1986, passou a se chamar Floresta Nacional Mario Xavier. Hoje, com **área de 495,99 hectares**, o município tem o privilégio de ter em seu território a única floresta nacional existente no estado do Rio de Janeiro (Figura 5).

Figura 5 – Localização da Floresta Nacional Mário Xavier (em vermelho) -Seropédica/RJ



Fonte: Modificado de Google Earth Pro (2021)

<sup>15</sup> Consulte-se <http://www.emater.rj.gov.br/>. Acesso em: 08/11/2021

<sup>16</sup> Consulte-se <http://amigosinstitutohistoricodec.com.br/wp-content/uploads/2020/08/Cartilha-Flona-Mario-Xavier-entre-historias-e-memorias.pdf>. Acesso em: 10/11/2021



O SIPA<sup>17</sup> é um centro de conhecimento científico e de experimentação em produção orgânica de reputação nacional. Localiza-se na BR-165 e é mais conhecido como Fazendinha Agroecológica. As ações se dão, tanto na produção animal, quanto na produção vegetal; prioriza-se, também, o trabalho com nutrientes, sistemas agrícolas e homeopatia veterinária, dentre outros. A Fazendinha Agroecológica é um lugar que se destaca pelo desenvolvimento dos elementos basilares de quem usufrui esse espaço e/ou trabalha com a terra, neste município (Figura 6).

Figura 6 – Prédio do SIPA - mais conhecido como Fazendinha Agroecológica Km 47 - Seropédica/RJ



Fonte: Site oficial da Embrapa

O CTUR<sup>18</sup> é o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Por estar ligado à Universidade Federal, faz parte da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Teve sua história iniciada com a implementação da aprendizagem agrícola, em 1943. Desde essa época, suas atividades são marcadas pelas relações com as atribuições do espaço rural, entre os quais se destacam os cursos técnicos em Agrimensura, Agroecologia, Hospedagem e Meio Ambiente. Nesse sentido, observa-se que Seropédica abriga uma das maiores forças formativas na área do desenvolvimento do trabalho, no e para o espaço rural (Figura 7).

---

<sup>17</sup> Consulte-se <https://www.embrapa.br/agrobiologia/fazendinha-agroecologica>. Acesso em: 10/11/2021

<sup>18</sup> Consulte-se <http://ctur.ufrrj.br/>. Acesso em: 10/11/2021

Figura 7 – Prédio sede do CTUR - Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



Fonte: Site oficial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

A UFRRJ<sup>19</sup>, passou a ter esse nome, somente no ano de 1963, pois, durante muitos anos, ela era conhecida apenas como Universidade Rural. Sua criação se remete ao ano de 1910, pelo Decreto Nº 8.319, com o objetivo de o país ter uma Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária. Com isso, em outubro de 2020, comemoraram-se 110 anos de sua criação. No entanto, foi apenas em 1948 que se iniciou o processo para que a sua atual sede se fixasse em Seropédica (Figura 8). Em 1970, após a aprovação de seu estatuto, a UFRRJ ampliou as áreas de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, existem *campi* em outros municípios e cursos em todas as áreas de conhecimento, ainda assim, sua existência se conecta às necessidades próprias dos conhecimentos demandados pelo espaço rural.

Figura 8 – Prédio principal da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Seropédica/RJ



Fonte: Site oficial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

<sup>19</sup> Consulte-se <https://institucional.ufrrj.br/ccs/historia-da-ufrrj/>. Acesso em: 10/11/2021

A apresentação dessas instituições tem como objetivo enfatizar que existe um entrelaçamento entre o município de Seropédica e uma estrutura geradora de atmosfera que, a todo momento, se remete à ruralidade. Essas estruturas foram propositalmente construídas e encontraram em Seropédica características inerentes à realidade que o seu território apresenta. Igualmente, por meio de um olhar abrangente, percebe-se que essas instituições disparam elementos de formação cultural e agregam conhecimento a diferentes gerações, pois, além de configurarem uma vasta tecnologia científica no âmbito da ruralidade, norteiam e influenciam pessoas envolvidas nesse contexto.

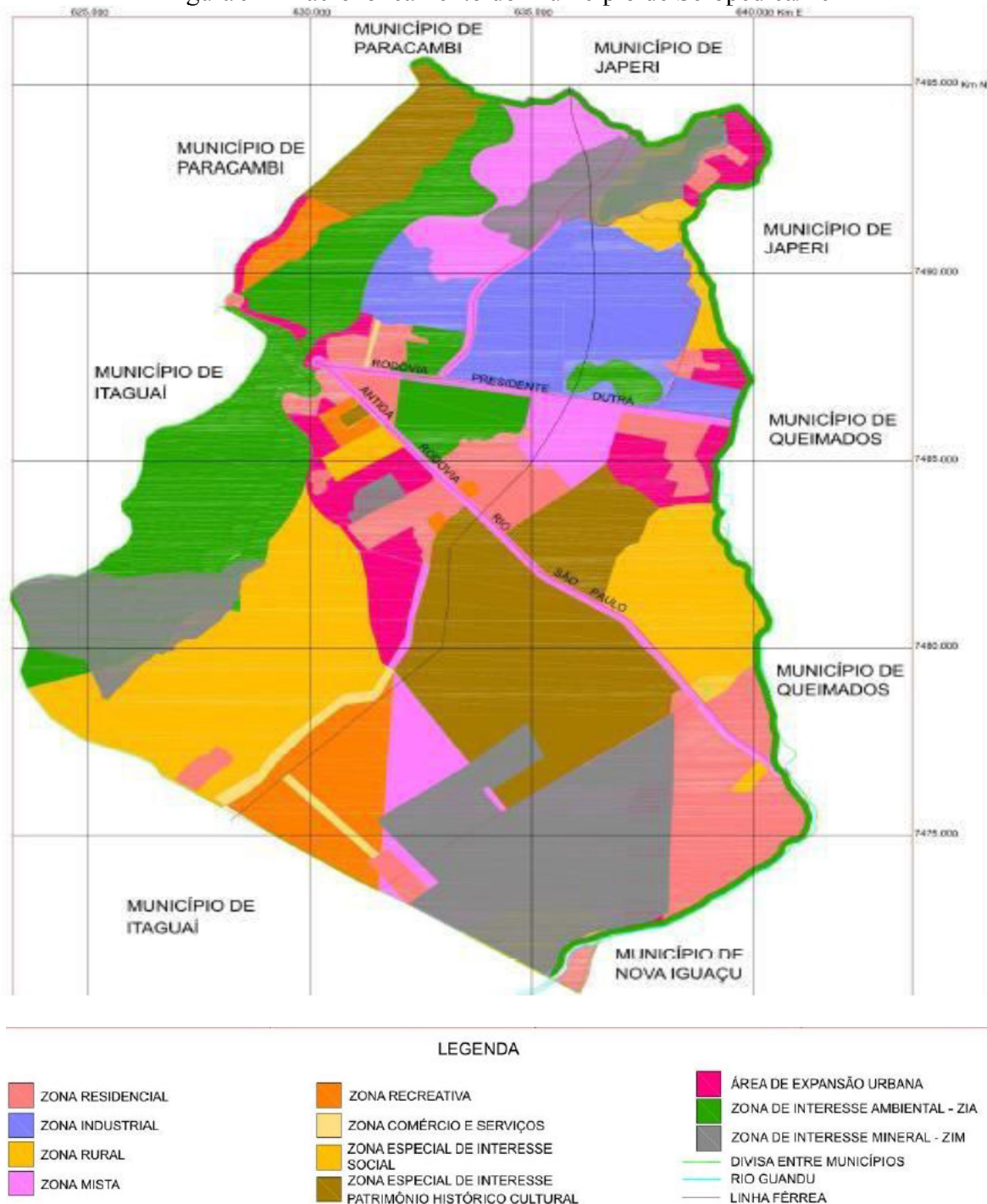
Ao continuar as investigações a respeito das bases que formam a cultura rural de Seropédica, encontra-se a redação do Plano Diretor do município<sup>20</sup> (SEROPÉDICA, 2006). Nesse documento, a palavra rural aparece 44 vezes. Ele traz, em sua redação, disposições que se remetem a produtor rural, meio rural, artesanato rural, desenvolvimento rural, população rural, família rural, turismo rural, dentre outros. Inclusive, esse mesmo Plano Diretor delibera a respeito de questões fundamentais acerca das ruralidades, como, por exemplo, o artigo 132, que define como “áreas rurais àquelas definidas pelos sítios rurais e áreas de cultivo existente (SEROPÉDICA, 2006); ou o artigo 134, ao proibir que na área rural haja “o uso residencial com finalidade de loteamento, chácaras de recreio e condomínios, salva quando se fizer necessário, devido à projeção populacional. (...)” (SEROPÉDICA, 2006, p. 86).

O Plano Diretor traz um macrozoneamento do Município (Figura 9) e, a partir de uma leitura superficial, é possível observar que a ZONA RURAL é maior que a ZONA INDUSTRIAL, que a ZONA MISTA, a ZONA RECREATIVA e a ÁREA DE EXPANSÃO URBANA. Ao somar a ZONA RURAL à ZONA DE INTERESSE AMBIENTAL, elas ganham significado no que diz respeito à representatividade do espaço territorial de Seropédica.

---

<sup>20</sup> Consulte-se o texto na íntegra em: <https://www.seropedicaonline.com/wp-content/uploads/2014/08/Plano-Diretor.pdf>. Acesso em: 18/02/2022.

Figura 9 – Macrozoneamento do Município de Seropédica/RJ



Fonte: Plano Diretor do Município de Seropédica

Ainda quanto às questões territoriais, Fagundes (2017) destaca que:

Percebe-se que praticamente um sexto do seu território é ocupado por instituições como a UFRRJ e a EMBRAPA, outro um sexto por áreas de interesse mineral, outro um sexto por zonas industriais, mais um sexto por zonas de interesse ambiental, outro por zonas rurais e finalizando mais um sexto por zonas urbanas (FAGUNDES, 2017, p. 32).



Esses dados nos ajudam a entender a dinâmica do município e a sua realidade com questões acerca do uso da terra, das atividades locais e de como se conectam à ruralidade. Observa-se que o próprio desenvolvimento territorial precisa ser pensado democraticamente, levando-se em conta, também, os elementos que cada ocupação expõe, no âmbito cultural, estético, educacional e funcional, para que haja equidade na construção social do território. Ainda acerca das questões referente às ocupações territoriais de Seropédica, Alcantara (2014) ressalta que

Mais de 85% do território do município ainda constitui-se de espaços livres de edificações. A ocupação urbana surge rarefeita e concentrada em poucos núcleos fragmentados, descontínuos, com baixa densidade construtiva (ALCANTARA, 2014, p. 9).

Desse modo, observa-se que Seropédica se configura como um grande campo. O fato de o município ser cortado por quatro rodovias, BR-116 (Via Dutra), BR-099 (Reta da Piranema), BR-465 (Antiga Estrada Rio-São Paulo) e BR-493 (Arco Metropolitano) permitiu que houvesse grande desenvolvimento urbano habitacional e comercial em locais próximos a essas rodovias, ampliando, assim, as distâncias e as dificuldades de quem precisa deslocar-se do espaço rural para os centros urbanos. É possível afirmar, então, que a fragmentação territorial também provoca desintegração estrutural.

As análises trazidas até aqui confirmam a percepção e as inquietudes deste pesquisador, de que Seropédica se encontra no cerne de um espaço, cuja explosão provocada pela experiência com os elementos rurais ocasiona dispositivos geradores de efetivas bases culturais, configurando-se, assim, como cultura rural. E compreende-se, também, que as questões apresentadas entremeiam a cultura. Portanto, o sucessivo emprego das substancialidades rurais constrói condições para que se estabeleça uma sociedade forte e menos desigual.

## **2.4. A Cultura Rural e o Ensino de Música em Seropédica**

Discussões que abrangem o ensino de música em diferentes espaços, neste caso, o da escola do campo, tem se destacado como lugar potencial, onde a atuação do professor de música e a aprendizagem musical do aluno têm se constituído como diferencial para a validação do saber nesse espaço (PEREIRA, 2016; OLIVEIRA, 2020; CRUZ, 2021).

É comum que se conceba a escola localizada no campo a partir de diferentes olhares. Provavelmente, isso ocorre pelas relações estabelecidas devido a informações compartilhadas

na grande mídia ou, até mesmo, pelo imaginário da população, idealizadas por grande parte da sociedade. Realmente, quando se fala de escola localizada no campo, o panorama é bem diferente do de uma escola urbana: a média de permanência dos alunos, a estrutura e os equipamentos, por vezes escassos, o espaço físico em tamanho reduzido e o fato de ser comum a existência de turmas multisseriadas<sup>21</sup> ampliam o distanciamento entre esses espaços escolares. Contudo, pretende-se destacar os aspectos positivos que, em Seropédica, constituem práticas plausíveis para uma escola do campo de qualidade.

O fato é que as ruralidades apresentadas pelo município são elementos que intensificam os modos pelos quais as pessoas exprimem diferentes formas de convivência cultural. Os processos e ações constituintes da realidade dos estudantes produzem elementos culturais que se refletem em distintos saberes, os quais precisam ser valorizados e reconhecidos, uma vez que interferem no percurso educativo, na socialização do aluno e, também, especificamente, na Educação Musical.

Esse percurso educativo ao qual se refere passa pela relação existente entre música, cultura e educação. A sala de aula, também, é lugar propício para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que apresentam particularidades sociais e culturais, muitas vezes determinadas a favor daquele que se mostra dominante.

Segundo Souza (2012, p.14), “Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa”.

Ainda acerca da relação entre arte, cultura e educação, Lima e Braz destacam que

[...] a arte é uma produção cultural que tem acompanhado os indivíduos desde sempre. Não priorizar sua função integradora e auxiliar para o desenvolvimento efetivo do indivíduo, traz para a educação alguns desacertos (LIMA; BRAZ, 2012, p.180).

Portanto, conhecer a formação da cultura rural de Seropédica e como ela dialoga com o ensino de música nas escolas do campo, reflete o estudo da própria realidade, e contribui para a compreensão de outras realidades similares.

Quanto aos aspectos relacionados à Rede Municipal de Educação em Seropédica e ao ensino de música, algumas questões sobressaem.

Ao sair do centro da cidade para chegar a algumas escolas, se faz necessário uma longa viagem. As distâncias entre algumas Unidades Escolares chegam a ser de 60 quilômetros.

---

<sup>21</sup> A multisseriação é uma forma de organização da escolarização previamente determinada pelos sistemas de ensino em que tempos de escola, tempos de formação/escolarização podem estar didaticamente divididos.

Muitos desses deslocamentos se tornam uma verdadeira aventura, ao passar por campos, pastos e longas planícies. A maior parte das escolas que contam com a atuação de um professor de música fica nas áreas rurais. (Figura 10 e 11).

Figura 10 – Estrada de acesso a uma das escolas municipais com atuação do professor de música em Seropédica/RJ



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 11 – Imagem do acesso a uma das escolas municipais com atuação do professor de música em Seropédica/RJ (a escola está ao final embaixo das árvores ao fundo)



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Observa-se que, no espaço rural, os modos de vida da escola e de como são conduzidas as ações que caracterizam sua trajetória, em especial, aquelas reveladas pelo lugar em que está estabelecida, configuram a predominância de condutas que intensificam a cultura surgida durante o processo. Ao levar em conta os alunos, o meio rural interfere significativamente nas condições de estabelecer relações com o aprendizado e, da mesma forma, nas concepções de como compreendem novos saberes.

Por outro lado, quando uma cultura sofre interferência de interesses de vontades dominantes, como a música de consumo, por exemplo, mostra-se preocupante a intervenção na manifestação dos próprios modos de vida, no ritmo e no rumo do desenvolvimento do estudante. Certamente, os conhecimentos são adquiridos pela interação com o outro e, também, na relação existente entre os elementos históricos e culturais que os cercam.

Desde sempre a música se apresenta como um importante elemento cultural, já que faz parte do modo da vida global de uma sociedade. Segundo Schafer (2011, p.175), “[...] a música é, sobretudo, nada mais que uma coleção dos mais excitantes sons concebidos e produzidos pelas sucessivas operações de pessoas [...]”.

Como a música é um fenômeno universal, presente na vida em sociedade desde a pré-história, é preciso esclarecer um aspecto essencial, pois, mesmo sendo um fenômeno universal, apresenta-se de forma diferenciada, de acordo com o momento histórico e a cultura de cada civilização. Cada grupo social seleciona o seu material sonoro, que está na base de sua

estruturação e organização. Assim, a música não se configura como uma linguagem universal, porém, traz consigo uma acepção ainda maior, pois os seus significados são variáveis em cada cultura. Isso é fundamentado por Penna quando afirma que:

[...] a música não é uma linguagem universal. É, sem dúvida, um fenômeno universal, mas como linguagem é culturalmente construída. Se a música fosse uma linguagem universal, seria sempre significativa – isto é, qualquer música seria significativa para qualquer pessoa –, independente da cultura, e desse modo a estranheza em relação à música do outro não existiria (PENNA, 2008, p. 22).

Nesse contexto, é possível verificar que surge um cenário híbrido com códigos e sinais pertencentes a determinados grupos que se apresentam em processos complexos a partir de formas culturais peculiares de diferentes sociedades construindo, assim, uma cultura musical. Nesse sentido, entende-se que a música como linguagem comunicativa é elemento fundamental no diálogo com as questões resultantes desses processos culturais: diferenças, diversidades, divergências e pluralidade.

Ao considerar, especificamente, a sociedade brasileira, é sabido que a diversidade é vasta.

De fato, diferentes estudos, provenientes de quaisquer das regiões ou estados, elaborados nas variadas áreas, nos apresentam um Brasil diverso, composto por muitos elementos culturais distintos. [...]. Somos o resultado de uma combinação de experiências, leituras, informações construídas e obtidas cotidianamente nos grupos sociais (GOBBI; NASCIMENTO, 2012, p. 11).

Dessa forma, a fim de conhecer as experiências causadoras de processos culturais no espaço rural de Seropédica, as escolas que receberam professores de música foram visitadas.

Algumas dessas visitas ocorreram por ocasião do Mestrado e resultou em uma Dissertação acerca da implementação do ensino de música em Seropédica. Neste contexto, serão apresentados de maneira resumida alguns processos que foram desenvolvidos naquele percurso e contribuíram para identificar questões específicas da educação musical daquele lugar.

Após conversar com diretores e professores de música, foi possível observar e conhecer algumas ações, diferentes dinâmicas, determinadas estruturas e interessantes relatos, os quais se passa a descrever.

Alguns diretores levantaram questionamentos referentes à presença da música no currículo. Ao entender melhor a questão, descobriu-se que o ensino da música na rede de Seropédica se apresentava de formas diferentes nas distintas escolas. Ainda segundo esses

diretores, para que se conseguisse integrar o professor de música à escola, foi preciso direcioná-los ao trabalho por “Projetos”, ou seja, nessas escolas, o professor de música não lecionava para todos os alunos da sala de aula, e em uma turma; ele poderia escolher o número desejado de alunos, levando em conta os interesses específicos deles. Com isso, o educador musical lecionava apenas para os alunos que desejassem ter aula de música, o que de certo modo, se refletia em um processo excludente.

Outra questão levantada por diretores, referia-se à influência da música religiosa<sup>22</sup> Gospel no cenário musical escolar. O relato de um dos diretores destacou que, quando foi realizado um festival de música popular na rede municipal, os participantes deveriam interpretar canções diversas e, todas as músicas classificadas pelo júri, que se tornaram finalistas do concurso, eram do gênero religioso Gospel. Esse fato deixou os organizadores atônitos. Para diversificar o repertório do concurso do ano posterior, eles tiveram que tematizar o festival.

Diretores refletiram, também, acerca da violência na escola e como isso foi observado pelo professor de música. Seropédica vem sofrendo grandes transformações sociais desde que tiveram início, no município do Rio de Janeiro, a implantação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP). Segundo os populares de Seropédica, com a ocupação das comunidades do Rio pela Segurança Pública, houve um deslocamento da criminalidade para as cidades mais próximas e limítrofes do Rio de Janeiro.

Especificamente na aula de música, observou-se que o repertório, aos poucos, foi se modificando. Letras subversivas e linguajar imoral passaram a refletir momentos de agressão verbal e moral – o respeito ao próximo e ao professor precisaram ser desenvolvidos com mais intensidade do que até então.

Entre os professores de música, foi unânime a fala de que o ensino de música na rede municipal de Seropédica tem sido um elemento transformador. Segundo eles, alunos com atitudes adversas em sala de aula e com dificuldade de se relacionar, melhoraram sua capacidade de convívio social e a postura estudantil para a aprendizagem. Uma coordenadora pedagógica que chegou a “desafiar” seu professor de música, por não acreditar no seu trabalho com alunos tidos como irrecuperáveis, disse ao professor: “se você conseguir recuperar esse aluno, voltarei meus olhos para a sua disciplina de uma forma especial, pois vejo que não há mais jeito”. Passados alguns meses, o aluno encontrava-se entre os mais envolvidos e interessados da escola. A coordenadora, então, tornou-se defensora do ensino de música e a maior incentivadora dessas aulas na escola.

---

<sup>22</sup> Duarte (2010), propõe classificação de repertório musical baseada na teoria das representações sociais, dentre as classificações, uma delas é a música religiosa.

Outra questão que chamou bastante atenção nas conversas com os professores, refere-se aos instrumentos musicais usados no dia a dia da sala de aula. Alguns relataram que todos os instrumentos utilizados fazem parte do programa do Governo Federal Mais Educação<sup>23</sup>, que investiu em uma política de educação em tempo integral. Quando o programa não atuava com intensidade, havia o compartilhamento dos instrumentos com as escolas do município. Esse procedimento parece indicar superação de desafios, quando se trata da falta de instrumentos musicais para a aula de música. Por outro lado, à medida que se divide a utilização de instrumentos provenientes de outro programa, se enfraquece a integralidade e a autonomia, pois nem todas as escolas têm esse projeto na grade curricular.

Ao serem interpelados acerca do como tem sido a receptividade dos alunos quanto ao ensino de música na escola, todos os diretores e professores sinalizaram positivamente. Tem-se, dessa forma, um panorama favorável para a elaboração e implantação de novos elementos didáticos-pedagógicos, isto é, de uma proposta curricular que respeite as condições existentes e abra espaço para outras, objeto desse trabalho. Se os alunos são receptivos quanto ao ensino de música, é necessário pensar em como melhorar a qualidade desse ensino, a fim de que se trabalhe em prol da receptividade dos novos alunos e da permanência dos que continuam. É o que destaca Penna (2008):

Persiste, portanto, o desafio de levar uma educação musical de qualidade para as escolas públicas de educação básica, que se encontram em fase de expansão, passando a atender grupos sociais que anteriormente não tinham acesso ao sistema de ensino (2008, p. 124).

Outro assunto muito ressaltado pelos professores foi o local onde o professor de música dá suas aulas. Alguns levantaram questões referentes ao tempo que se perde para movimentar mesas e cadeiras, a fim de deixar a sala em condições adequadas à aula. Alegaram que, para desenvolver propostas pedagógicas com turmas dos anos iniciais, que são fundamentados nos métodos ativos como Orff, Kodaly e Dalcroze, é imprescindível uma sala ambiente desocupada e própria para esse fim. Não havendo espaço físico com essas características, há que se contar com o tempo de reorientação da sala, tanto no início quanto no final da aula, pois ela deve ser entregue da maneira que foi encontrada.

---

<sup>23</sup> Criado pelo Ministério da Educação como estratégia para direcionar a construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, por meio de Portaria Interministerial em 2007 e regulamentado em 2010, amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, através de atividades optativas, dentre elas, encontram-se a cultura e artes.

De todas as escolas que têm professor de música, que são treze, apenas uma tem espaço adequado à aula de música, em toda a rede municipal de ensino de Seropédica. Assim, é urgente que a escola se prepare para ter uma sala de música, que leve em conta a criatividade, o uso de espaço externo, além de ambientes oferecidos pela própria natureza, que permitirão a potencialização dos estudos da Paisagem Sonora e de Ecologia Acústica. Esses são princípios que se considera essenciais para um currículo de música que dê identidade a um corpo já existente. O espaço rural já se encontra presente e se faz necessário apresentar ações indicativas para que a Educação Musical se estabeleça nesse lugar, formando, desse modo, um ensino de música voltado *para e na* escola do campo.

De modo geral, a partir das conversas mantidas com professores e diretores, percebe-se que a racionalização de processos educacionais na forma como habitualmente é encontrada, isto é, conteúdos, especificação de objetivos, métodos que buscam determinado saber, e outros, são resultados das construções culturais estabelecidas. Ao alinhar a cultura rural com eficientes práticas pedagógicas, é possível incidir sobre uma aprendizagem autônoma e relacionada com as manifestações de liberdade da própria cultura local e, principalmente, pensada nas relações que minimizem as desigualdades sociais.

A transitoriedade cultural é cada vez mais perceptível; as novas tecnologias e as diferentes formas de comunicação e informação resultam em troca cultural, o que também determina mudança social. Na situação atual das escolas observadas, enfraquece-se a história do corpo social mais antigo ou aquelas que estão em desenvolvimento, em detrimento da valorização de culturas dominantes, que se ampliam mediante estratégias centradas em diferentes discursos, o que se configura problemático.

Desse modo, ao conhecer a cultura rural de Seropédica e contemplar a sua realidade, reflete-se a respeito da necessidade de levar em consideração a sua cultura, sem deixar de transitar em outras. Com isso, concorda-se com Kramer, e interessa-nos que:

[...] crianças e adultos possam aprender com a cultura e a arte guardadas nos livros, com os textos, com a história, com a experiência acumulada. Ainda que ideologicamente marcados, tendo todos eles uma linguagem jamais isenta de preconceitos, a experiência com a produção cultural contribui de maneira básica na formação de crianças, jovens, e adultos, pois resgata trajetórias e relatos, provoca a discussão de valores, crenças e reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e, nela, do papel de cada um de nós (KRAMER, 2001, p.15).

Também se acrescenta o que Candau afirma:



No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (CANDAUI, 2011, p.2).

Assim, considera-se uma meta da pesquisa conhecer expressivamente a predominância do modelo cultural e rural dos alunos da rede municipal de Seropédica, apoiando-nos em reflexões acerca dos modelos estabelecidos e das práticas pedagógicas e metodológicas que possam, de forma democrática, dar acesso à arte e à cultura. Nesse contexto, essa escolha coaduna-se com Penna,

[...] deixemos para trás as práticas fixas da tradição, buscando construir alternativas que atendam às necessidades dos diferentes contextos em que a educação musical pode atuar, comprometendo-se sempre com um projeto de democratização do acesso à arte e à cultura (PENNA, 2008, p. 63).

Outra questão que merece destaque, em especial, nessa relação da cultura rural com os processos que envolvem a Educação Musical nas escolas do campo é a possibilidade de se alinhar estratégias educacionais a políticas públicas. Ao reforçar o significado do vínculo da arte-educação com a cultura em geral, a Lei Nº 12.287, de 13 de julho de 2010, que alterou o artigo 26 da LDB 9.394, afirma que o ensino de Arte deve “promover o desenvolvimento cultural do aluno” (BRASIL, 2010).

Portanto, se faz necessário impulsionar dispositivos para a continuidade desse processo, por meio da discussão de “estratégias de ensino”, pensadas especialmente para os “currículos escolares”. É preciso que esse procedimento esteja conectado com os estudos da realidade nacional e local, para que se promova uma Educação Musical transformadora. Importante, também, é buscar o debate a respeito do papel da música na escola, apontar questões valorativas da música e da Educação Musical, fazer o que Reimer (1970, *apud* FONTERRADA, 2008) indica: discutir para compreender os processos que envolvem a Educação Musical.

O que ele diz é de grande interesse para os brasileiros, pois a falta de discussão a respeito desses pontos torna difícil a compressão da problemática que cerca a educação musical e suas características, mesmo quanto aos objetivos, metas, conteúdos, materiais e estratégias de ensino, em cada curso e em cada nível de escolaridade, e até entre os que acreditam na necessidade da presença das artes em geral e da música, especificamente, nos currículos escolares (FONTERRADA, 2008, p. 105).

É preciso, agora, assumir compromissos, unir forças e garantir a continuidade do ensino de música na educação básica, além de estar atento aos diferentes panoramas sociais e espaços territoriais característicos da brasilidade rural.

Ao compreender os fenômenos que envolvem a Educação Musical nas Escolas do Campo de Seropédica, viu-se que é possível e urgente pensar em propostas que possam legitimar o ensino de música nesse espaço, pois os elementos predominantes de formação da identidade cultural e conceitos de subjetividade estão entremeados nas estruturas sociais dos próprios agentes envolvidos – alunos, professores e comunidade escolar. Os alunos, porque nasceram nesse lugar, são do *locus* territorial e detentores dos processos histórico-culturais que constituem o espaço rural em si. Os professores, porque se encontram nesse lugar e recebem disparadores que emanam da terra, na qual distintos saberes carregam competência e importância. Assim, professores têm oportunidade para transformar o processo educativo em prol de uma nova realidade e levar uma Educação Musical de qualidade para o campo.

Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas, a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais. [...] colocar suas atividades à serviço da sociedade: “O homem como objetivo da educação musical.” O humano, meus amigos, como objetivo da educação musical (KOELLREUTTER, 1998, p. 43-44).

O espaço rural é lugar de conhecimento e de oportunidades. A afirmação cultural é possível e a escola é o meio para que isso se concretize. Ao considerar a Educação Musical como modo de conduta nessa trama, percebe-se que refletir acerca do currículo é legítimo. Ao apresentar os elementos da ruralidade – que também estão presentes nos processos educacionais – pode-se constatar a potência que há nos legados da territorialidade, nas estruturas de aprendizagem, na bagagem cultural do aluno, na capacidade docente do professor, que pode ser transformadora. Concentra-se, então, nas questões relacionadas à interlocução entre as culturas e os saberes, em busca de uma representação educacional em que se minimize a injustiça social e se ampliem os alicerces da democracia. A validação de subsídios fundamentais para o currículo e pensadas para as escolas do campo torna-se, então, um exercício necessário e uma realização inadiável.

### 3. Concepções curriculares



Imagem deste pesquisador em frente a uma das Escolas do Campo do município de Seropédica/RJ

### 3.1. Conceituação e perspectivas

O que é currículo? Como definir este conceito de modo compreensível? Trata-se de uma árdua tarefa, já que existem diferentes variações em sua formulação conceitual. Nos dias atuais, o entendimento acerca do que vem a ser currículo tem recebido distintas chancelas. De acordo com as diferentes épocas, as questões sociais, as políticas públicas e, até mesmo, os sistemas educacionais, a ideia de currículo reúne múltiplas facetas. Portanto, neste trabalho, este pesquisador se limitará a abordar as perspectivas, as concepções e os discursos de cunho geral que possam nortear os enfoques que incidem no processo educativo, com contínuo destaque à Educação Musical e ao contexto das ruralidades.

Inicialmente, compreende-se que determinados juízos se devem não apenas a processos culturais ou construções históricas demandadas pela humanidade, mas, também, a elementos característicos e próprios do processo de aprendizagem. Tradicionalmente, o papel do currículo era o de organizar os conteúdos a serem ensinados. Segundo Sacristán,

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

Nesse sentido, além de carregar aspectos teóricos, o currículo é, ao mesmo tempo, sobrecarregado de experiências práticas, o que lhe permite ser pauta de discussões constantes na essência da academia e na construção das práticas pedagógicas. Assim, ao ser implementado, ele se torna instrumento capaz de subsidiar as práticas educativas, quase que as condicionando.

Pelo estudo etimológico do termo “currículo”, sabe-se que a origem desta palavra vem do termo latino *scurrere*, que significa correr, carro de corrida, referindo-se assim, ao curso que se desenvolve em determinado período. Goodson (2019, p.49) observa que “As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo deve ser entendido como um curso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado”. Nesse cenário, percebe-se que, desde a origem do termo, currículo pode ser assumido como o conteúdo visível a ser apresentado ou seguido para estudo. Nesse mesmo contexto, destaca-se a obra de Bernstein (1971), cujo enfoque teórico apresenta princípios para classificação de um currículo e a relação entre o conteúdo da matéria,

ou seja, diferentes áreas a ensinar, que ainda podem ser subdividas pelos conteúdos que estão em seu interior específico.

Por outro lado, mecanismos políticos e práticas sociais culturalmente construídas, igualmente, influenciam as práticas educativas, interferindo no processo da elaboração do currículo. Afinal, ele é um campo de batalha em que as esferas políticas, religiosas, econômicas, culturais, dentre outras, são estopins para outros intensos conflitos (APPLE, 2006).

Compreender as interferências culturais no currículo é reconhecer que não existe escola sem conteúdo. Pode-se considerar que ele “está longe de ser um fator neutro. A nossa própria construção social encontra-se no cerne do processo através do qual procedemos à educação dos nossos filhos” (GOODSON, 1997, p. 17). Igualmente, pode ser considerado reflexo do evento cultural, socialmente instituído, vivenciado na escola. Assim, a partir desses elementos, pode-se falar em conteúdo cultural, que é circunstancial à educação. Nesse sentido, entender como eles transitam na escola e como, neles, se concretiza o aprendizado, é perceber que o conceito de currículo pode ser transcendente à relação entre o professor e o aluno pois engloba demasiada complexidade. Com isso, vê-se a importância de se investigar outros territórios da educação, inclusive os externos a ela.

Encontra-se concordância nas palavras de Kemmis, quando afirma que

[...] o currículo deve ser visto como um problema de relação entre teoria e prática, de um lado, e entre educação e a sociedade, de outro. Afinal, o currículo, assim como a teoria que o explica, é uma construção histórica que se dá sob determinadas condições. Sua configuração e seu desenvolvimento envolvem práticas políticas, sociais, econômicas, de produção de meios didáticos, práticas administráveis, de controle ou supervisão do sistema educacional, etc (1986, p. 22, *apud* SACRISTÁN, 2013, p. 20).

Assimilar currículo como conceito é reconhecer que, desde tempos anteriores, ele está relacionado à representação dos conhecimentos e ao recorte do que se avalia ser necessário ensinar. Em um sentido amplo, pode-se afirmar que

[...] o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Para este trabalho, deseja-se alcançar um posicionamento quanto ao território curricular da Educação Musical e na particularidade das ruralidades em eventos que envolvem gestores, professores, familiares e alunos além de sistemas educacionais, escolas e comunidades. Contudo, para chegar a esse objetivo, precisa-se, primeiramente, ampliar o entendimento acerca do que é currículo – seu surgimento, seu convergir, sua trajetória e sua capacidade expansiva, isto é, saber de onde veio e tentar compreender para onde vai.

Ao considerar que, de algum modo, as concepções educacionais e pedagógicas também estão no campo do currículo, pondera-se que, desde a Antiguidade Clássica, passando pela Idade Média e pelo período Moderno, deliberações acerca dos modos operantes da construção curricular já aconteciam.

No contexto da Antiguidade Clássica, por exemplo, na Grécia, os sofistas já atuavam com postura pedagógica para educar os cidadãos da *pólis*. Nessa época, a ação desenvolvida pelos sofistas não designava “uma doutrina e sim um modo de ensinar” (CHAUÍ, 2002, p. 159-160). Igualmente, é necessário destacar o termo *paideia*, palavra que significa educação das crianças.

No decorrer da Idade Média, – que se estabeleceu com o declínio do Império Romano a partir do século III –, a Igreja Católica se fortaleceu e, no ocidente europeu, o processo educativo ficou aos cuidados da Igreja, principalmente, nos mosteiros. Assim, pensar o currículo desse período significa autenticar os dogmas da fé e condenar as heresias pagãs. Portanto, durante o período medieval, “Deus e Cristo são fontes explicadoras do mundo e servem de referência para a formação humana” (CHRISTOV, 2011, p. 29).

Ao adentrar o período moderno, pensadores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, dentre outros, já formavam as bases teóricas do currículo, tal como o conhecemos hoje.

Com o objetivo de propor a formação intelectual do homem, o projeto de educação estabelecido desde a Idade Média até a Idade Moderna é designado como a perspectiva Clássica do currículo. Configura-se como umas das primeiras tentativas de organização para aquilo que se aprende e se ensina. Constituído com base nos chamados *trivium* e *quadrivium*, este modelo priorizava o conhecimento das obras clássicas latinas e gregas em defesa dos valores e legados dessas sociedades. O *trivium* abrangia os conceitos da gramática, retórica e dialética; já o *quadrivium*, os da astronomia, da geometria, da aritmética e da música. A concepção clássica do currículo estabeleceu-se como conjunto de saberes próprios dos domínios do conhecimento e apresentou o alcance do legado filosófico grego.

Na idade média, o currículo se compunha de uma classificação do conhecimento composta do *trivium* (três caminhos ou disciplinas: Gramática,

Retórica e Dialética), que hoje chamaríamos de disciplinas instrumentais, e o *cuadrivium* (quatro vias: Astronomia, Geometria, Aritmética e Música), que apresentava um caráter nitidamente mais prático. Essas sete artes constituíram uma primeira organização do conhecimento, que perdurou durante séculos nas universidades europeias (SACRISTÁN, 2013, p.17).

Nessa época, os aspectos da música relacionavam-se à educação do homem e à formação do seu caráter para a convivência na *pólis*. Uma das teorias musicais gregas estava cingida pelas

[...] doutrinas sobre a natureza da música, o seu lugar no cosmos, os seus efeitos e a forma conveniente de a usar na sociedade humana, [...]. A relação verbal sugere que entre os Gregos a música era concebida como algo comum a todas as actividades que diziam respeito à busca da beleza e da verdade (GROUT; PALISCA, 2007, p. 19).

Considera-se o século XVII uma ocasião de profundas transformações referentes aos processos de ensino e de aprendizagem. A obra *Didactica Magna* de Iohannis Amos Comenius inaugura um novo modelo de se pensar a educação, com o argumento de ensinar tudo a todos. Defensor da instrução religiosa e moralista que, segundo ele, achegava-se às pessoas pela natureza, entende que o ato de ensinar tudo a todos se daria também, a partir da observação da natureza (COMENIUS, 2002).

No que se refere à Educação e à Música, faz-se necessário destacar as transformações que ocorreram. O homem, antes preocupado com a sua salvação por meio da fé, começa constantemente a questionar a compreensão daquilo que se entendia como verdade, tornando-se protagonista no universo. Foi nesse período em que “a música alargou seus domínios, saindo dos conventos, igrejas e palácios e alcançando o povo. A instrução musical era bastante calcada na relação mestre/discípulo” (FONTERRADA, 2008, p.59). Portanto, foi um momento primordial para a sistematização do ensino de música, dado que as primeiras escolas estavam prestes a surgir.

Trezentos anos depois tem início a perspectiva Tradicional de currículo: o foco transfere-se à preparação para o trabalho, o que trouxe um maior distanciamento das propostas concebidas anteriormente pela perspectiva Clássica. Pela primeira vez, foi escrita uma obra específica relativa ao currículo como área de conhecimento: o livro *The curriculum*, por John Franklin Bobbitt, em 1918. A Revolução Industrial começou no final do século XVIII e seu auge foi no século XIX. Mesmo assim, nota-se que a obra de Bobbitt, mesmo já no século XX, recebeu forte influência do processo de industrialização. A obra reforçou ainda mais as questões a ele referentes e à preparação de mão de obra. Este trabalho recomendava às escolas o funcionamento como uma empresa industrial ou comercial.

Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, [...]. O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia (SILVA, 2010, p. 23).

O aprendizado, nesse caso, podia ser visto como a obtenção de habilidades: ler, escrever, calcular, resolver problemas e avaliar, por exemplo. Configurou-se uma visão direcionada e enquadrada em favor dos preceitos estabelecidos pelo processo industrial vigente. No que se refere ao ensino, passou-se a privilegiar conteúdos específicos e vinculados ao mesmo processo. Ao certo, essa veia racionalista recebeu as contribuições de Frederick Winslow Taylor<sup>24</sup> que, por sua vez, empenhava-se na busca da maior produtividade por meio do gerenciamento dos processos de produção, e da cientificidade quanto à administração do trabalho nas fábricas. Assim, a Revolução Industrial junto com as concepções tayloristas, exigiram a criação de novos métodos que dessem conta da necessidade da obtenção do custo-benefício mercadológico, expandindo as demandas acerca das questões escolares, como também, relativo ao currículo.

Significativamente similar, porém, mais progressistas, também surgiram, na época de Bobbitt, outros pensadores que igualmente levantavam questões referente aos aspectos curriculares. Destacam-se as ideias de John Dewey que, no ano de 1902, ao escrever a obra *The child and curriculum*, apresenta a sua inquietação mais com questões democráticas e menos com as econômicas. Dewey também considerava os preceitos do pragmatismo, isto é, um aprendizado interessado na experiência. No Brasil, Dewey alcançou significativo reconhecimento, em especial, entre os pedagogos e psicólogos humanistas, profissionais a quem muito influenciou.

Em 1949, Ralph Tyler elaborou um programa que ficou conhecido como os “Princípios de Tyler”. Publicado com o título: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, seus escritos têm impactos até os dias atuais, pois suas ideias pretendiam responder a algumas das questões que até hoje são objeto de conflitos para os agentes envolvidos na prática escolar (KLIEBARD, 2011). Algumas delas são: quais objetivos educacionais a escola deve alcançar? Quais experiências educacionais a escola pode oferecer para alcançar seus objetivos? Como organizar eficientemente essas experiências? Como saber se os objetivos são alcançados? Percebe-se que essas questões são basilares para a compreensão das ideias formuladas por Tyler.

Apesar de algumas ideias serem propositoras de reflexões para o desenvolvimento do processo educativo, de modo geral, para Bobbitt, e até para Tyler, o ensinar tinha como objetivo

---

<sup>24</sup> Natural da Filadélfia, Pensilvânia, nasceu em 20 de março de 1856 e morreu em 21 de março de 1915. Foi técnico em mecânica e operário, estudou engenharia mecânica enquanto trabalhava e formou-se engenheiro. Sua principal obra é *Princípios de administração científica*. Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Frederick\\_Taylor](http://pt.wikipedia.org/wiki/Frederick_Taylor)



final o preparo para o trabalho operativo. Foi nesse contexto que o Currículo Tradicional se firmou. Seguir essa compreensão exigia métodos ágeis e modelos padronizados, a fim de que os alunos estivessem aptos a cumprir suas tarefas quando chegasse o momento de desempenharem suas funções.

No contexto do ensino de música, a descrição se baseia no cenário brasileiro vivenciado a partir da década de 1930. Vivia-se a chegada de “uma política educacional nacionalista e autoritária que utilizou a música para desenvolver a “coletividade”, a “disciplina” e o “patriotismo”.” (MATEIRO, 2006, p. 115). Buscava-se desenvolver a disciplina social para fazer crescer um sentimento de nacionalidade. Era nítida a mecanização do ensino de música implementada por “rédeas” firmes de um governo déspota. Basta observar a descrição melódica e a letra da canção “Marcha Escolar -Ida ao Recreio” (Partitura 1), composta para duas vozes infantis, arranjada por Villa-Lobos em 1940.

**Partitura 1 – Marcha Escolar - Ida ao Recreio**

**Nº. 9** **Marcha Escolar** *Melodia e Letra de XXX*  
(Ida para o recreio) *Arr. de H. V. L.*

Voz 1  
Va - mos co - le - gis. I'n - do é o es - tu - do I's - que - ça - mos tu - do

Voz 2  
Va - mos co - le - gis.

V. 1  
Va - mos re - cre - ar To - dos em a - las Cu - mo buns sol -

V. 2  
I'n - do é o es - tu - do I's - que - ça - mos tu - do Va - mos re - cre -

V. 1  
da - dos bem per - fi - la - dos Já mar - char, mar - char!

V. 2  
ar To - dos em a - las Já mar - char, mar - char!

|                    |                    |
|--------------------|--------------------|
| “Todos em fila     | “Todos alerta      |
| De cabeça erguida  | Num alegre bando   |
| Posição correta    | À voz do comando   |
| Vamos dois a dois  | Marchemos assim!   |
| Em linha certa     | No campo aberto    |
| Todos apurados     | Como é bom a gente |
| E bem ritmados     | Ir livremente,     |
| Caminheemos pois!” | Recrear enfim!”    |

Encontra-se, a partir do exemplo acima, um objetivo: conduzir o grupo de alunos de modo que todos estivessem alinhados aos propósitos deliberados pelos ideais estabelecidos.

Observa-se, ainda, que as escolas de música e os conservatórios atuavam em conformidade com os processos estabelecidos pelas escolas públicas. Essas instituições buscavam afirmar experiências educacionais a partir de modelos conservadores e tradicionais.

O ensino público oficial e as escolas de música e conservatórios propugnavam a mesma postura conservadora, o primeiro, pela prática de cantos folclóricos brasileiros e hinos cívicos de cunho nacionalista, e os segundos, através de sua inserção em padrões tradicionais, ligados à produção musical dos séculos XVIII e XIX (FONTERRADA, 1993, p. 77).

Assim, tanto o canto orfeônico como as escolas de música e conservatórios ampliavam métodos, modelos e padrões que buscavam alcançar fins instaurados, às vezes, por vontades de terceiros, ou para reproduzir mecanismos pedagógicos passivos dos séculos anteriores – elementos explícitos da perspectiva curricular Tradicional.

A partir dos anos 1960, transformações econômicas, políticas, científicas, culturais e sociais mudaram o pensamento e os valores da humanidade, o que interferiu, inclusive, na educação. Arelado a essas transformações, surgiu a perspectiva Crítica curricular, marcada pelos arranjos sociais e pelo questionamento das formas dominantes de conhecimento nas intencionalidades das práticas escolares. Nesse contexto, despertam críticas de como o homem dialogava com as questões do mundo, sobretudo, aquelas relacionadas às desigualdades sociais. As investigações acerca da construção dessas condições, afinal, chegaram às escolas e, conseqüentemente, ao currículo. Questões como etnia, gênero, relação entre ricos e pobres, direitos entre homens e mulheres, dentre outros, passaram a ser objeto de estudos. A escola, então, começou a repensar o modo de ensinar – aspectos ligados à organização – e a revisar os conteúdos explícitos e implícitos, principalmente por estar preocupada com os processos de exclusão. Nesse contexto, a teoria Crítica do currículo promoveu “uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2010, p. 29). Esse momento da perspectiva Crítica ficou marcado pelas importantes contribuições de significativos pensadores, com obras que, até os dias atuais são reverenciadas e consagradas.

No Brasil, cite-se Paulo Freire, que desenvolveu reflexões a respeito daquilo que deveria ser ensinado. Com isso, suas discussões implicaram diretamente em uma teorização acerca do currículo. Dentre as suas produções, destacam-se seus livros ‘Educação como prática da Liberdade’ de 1967 e ‘Pedagogia do Oprimido’ de 1970. Em sua análise da construção social brasileira, discute a relação dialética entre o opressor e o oprimido.

No cenário internacional, o norte-americano Michael Apple destacou-se por ajudar a definir um programa de crítica e renovação curricular, em que busca, não apenas combater as desigualdades sociais, como, também, superá-las. Para Apple, a criticidade envolve as ações que vão além de indicar problemas; abrange entender as disputas de poder entremeadas em diferentes contextos históricos.

Fetzner (2009), situa a origem da perspectiva curricular crítica em dois grupos. O primeiro é o grupo norte-americano denominado ‘Movimento de Reconceitualização’, que, ao se mostrarem críticos às tendências behavioristas e empiristas que dominavam a educação americana, buscaram um novo conceito para as relações entre currículo, cultura, estrutura social, poder e ideologia. O segundo grupo é o inglês, denominado ‘Nova Sociologia da Educação’, que procurava entender as relações entre a estrutura de poder do contexto social inclusivo com a organização, a seleção e a distribuição dos conteúdos curriculares no ato de ensinar. Ao comentar acerca dos defensores deste currículo, vinculado ao pensamento moderno, Lopes diz:

Acreditávamos nos conteúdos básicos do currículo como saberes que poderiam garantir o projeto de sociedade com o qual sonhávamos. Esses conteúdos eram concebidos como o centro do currículo – seu *core* – e trabalhávamos pela formação de sujeitos – os cidadãos emancipados e críticos ou os intelectuais orgânicos gramscianos – capazes de atuar pelas mudanças sociais entendidas como de interesse da maioria da população de um país, ou mesmo da humanidade, e como garantidoras do projeto social pretendido (LOPES, 2013, p. 9).

Dessa maneira, fica explícito que a principal elaboração da perspectiva Crítica, fundamenta-se em denunciar, no escopo do debate curricular, aspectos culturais, ideológicos e políticos que proporcionem a exclusão social.

No âmbito do ensino de música, pode-se observar um movimento que vai em direção a uma construção social por meio de ação curricular, em exemplo que aconteceu na Inglaterra, na década de 1970. O pesquisador Vulliamy (1976, apud GOODSON, 2018, p. 42), investigou as “origens daquilo que serve para música escolar”. Nesse estudo, ele concluiu que a definição de música escolar como “matéria curricular” se limitava à “música erudita”. Vulliamy identificou um claro conjunto de “prioridades sociopolíticas” que, sem dúvidas, induziram a essa escolha e provocou interferências nas ações pedagógicas do espaço escolar. O próprio Vulliamy questionou se a “música erudita” poderia ser o conhecimento representativo da cultura musical da escola, posto que existe o conhecimento do cotidiano que se achega como “música popular” e que, segundo ele, se define como a cultura musical de grande parte dos

estudantes. Ele considerou que, nesta dicotomia, é nítido o distanciamento entre os conhecimentos que perpassam os conceitos de “música erudita”, quando comparados ao de “música popular”. Portanto, Vulliamy afirma que há uma “estratificação rígida” de conhecimento musical. Ivor Goodson, ao comentar o caso, reflete:

Assim, na elaboração do currículo musical, o conflito entre música erudita e música popular resultou numa vitória nítida em favor da primeira. [...]. Que tipo de educação de massa está sendo visado quando o popular é não somente ignorado, mas positivamente desvalorizado? É aconselhável analisar o que se pratica em sala de aula sem levar em consideração esta prévia batalha crítica sobre definição e construção de currículo? (GOODSON, 2018, p. 43).

Percebe-se que conjecturas e interesses do escopo social, além de influenciarem a elaboração do currículo, podem causar, irremediavelmente, o cerceamento de demais saberes e a estagnação de outros tipos de conhecimento, esquemas complexos que a perspectiva curricular Crítica se esforça para dismantelar. A importância dessa perspectiva curricular para o contexto escolar está, pontualmente, no projeto educacional a ser desenvolvido *com e para* os alunos. Dessa forma, pode-se adequar e equilibrar valores e interesses sociais conforme um projeto cultural idealizado para a realidade que é estabelecida ao se observar o comportamento humano e as relações sociais.

Será que se pode criticar algo consideravelmente já criticado? Veremos que sim. Se a perspectiva Crítica curricular se organiza pela notificação dos processos de exclusão social, buscando minimizá-lo, a perspectiva curricular Pós-crítica refletirá acerca da exclusão no processo de exclusão, ou seja, o processo estará direcionado atentamente aos pressupostos que criticam a perspectiva Crítica. Assim, ampliam-se os estudos dos desafios e das questões que velam a capacidade de aprendizado dos sujeitos que estão na escola, mergulhada em processos ideológicos e culturais, muitas vezes, excluídos socialmente pelos favorecimentos e privilégios do grupo social dominante. No mundo contemporâneo, tornou-se “lugar-comum destacar a diversidade das formas culturais” (SILVA, 2010, p.85). No entanto, é interessante observar como a diversidade cultural é cancelada pela homogeneização dos veículos de comunicação em massa, principalmente, a que reflete em um modo operante essencialmente dicotômico. Nas palavras de Lopes (2013), fica bem nítida a complexa ambiguidade que é o pensamento Pós-moderno – período em que se assenta a perspectiva curricular Pós-crítica. Segundo ele, as características pós-modernas dos dias atuais podem ser descritas como

Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutro lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares. Antigos projetos de uma sociedade sem poder, sem classes, sem conflitos, reconciliada consigo mesma, são abandonados e novos projetos utópicos não parecem ser construídos como substitutos. [...]. Somos construções falidas, não controlamos plenamente os sentidos do que dizemos e muito menos sabemos o que somos, pois o que somos depende do outro, do contexto. Nem o eu, nem o outro, nem o contexto são identidades *a priori*. O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. Seres linguageiros, cindidos e precários. Nem a ciência, nem Deus, nem um partido, nem a dialética, nem a formalidade matemática, nem as regras administrativas servem mais – se é que um dia serviram – de porto seguro para nos constituir como sujeitos, balizar os nossos projetos e para a resolução dos conflitos em torno de diferentes opções de leitura do mundo (LOPES, 2013, p. 8).

No âmbito educacional, as mesmas características prevalecem e se mostram alinhadas às práticas escolares, tornando-se comum a conversão delas em representações da realidade e, por isso, reflexos de condução da própria vida. Assim, sentimentos, valores e vivências se transformam em práticas escolares discursivas. Na perspectiva curricular Pós-crítica, o discurso tem papel significativo, pois as discussões no âmbito curricular o tomam como objeto de análise, a fim de averiguar como ocorre a relação entre a produção de identidades e como se percebem as diferenças.

A perspectiva Curricular Pós-crítica entende a ideia de currículo como uma produção discursiva, entremeada aos valores políticos, econômicos e sociais, em torno do conhecimento humano. Do mesmo modo, anuncia-se como “Crítica da Crítica”, além de desaprovar as substancialidades apresentadas pela teoria crítica, que centraliza suas intervenções à desigualdade social e, da mesma forma, encontra excessiva confiabilidade em resolver questões do currículo (FETZNER, 2009).

As representações discursivas se organizam e se originam da essência dos movimentos sociais e das erudições intelectuais reunidas à diversidade da contemporaneidade, nas quais se destacam mulheres, lésbicas, homossexuais, diferentes etnias ou raças, distintas culturas não hegemônicas, dentre outros. Nesse sentido, fundam-se diversas abordagens de discussão no campo da perspectiva curricular Pós-crítica: o multiculturalismo, a pedagogia feminista, a Teoria *Queer*, o Pós-modernismo, a crítica pós-estruturalista, a teoria pós-colonialista, os

estudos culturais, dentre outras. Essas abordagens são teorias Pós-críticas que desenvolvem conceitos como alteridade, diferença, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, sexualidade, significação, subjetividade, etnia e assim por diante (SILVA, 2010). Portanto, trazem uma base de fundamentação teórica concentrada, que possibilita problematizar, por meio do discurso, a compreensão da relação dos alunos com o currículo escolar.

No panorama da Educação Musical, podem-se destacar duas publicações que apresentam exemplos de representações discursivas relacionadas ao currículo. A primeira delas é um ensaio teórico intitulado “Educação musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica”, de Leonardo Moraes Batista, publicado em 2018 na Revista Orfeu, do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC<sup>25</sup>. Por ser uma comunicação que busca problematizar as relações étnico-raciais para além de um conteúdo dos componentes curriculares, apontando tensões, perspectivas e interações acerca da decoloneidade para o campo da Educação Musical, observa-se representação discursiva, quando o próprio autor descreve os emudecimentos e invisibilidades provocados “pelos epistemicídios presentes nos currículos e práticas pedagógico-musicais causados por um negrocídio” (BATISTA, 2018, p. 112).

A segunda, refere-se a um artigo publicado na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, a ABEM, em 2020, intitulado “*Enviadescer a Educação Musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para pensar fazer um Currículo Queer*”<sup>26</sup>, de Wenderson Silva Oliveira e Isabel Maria Sabino de Farias. Nesse trabalho, os autores afirmam que, embora o colonialismo mostre-se presente às práticas pedagógico-musicais da atualidade, outros movimentos, apesar de constantemente suprimidos, surgem como tentativas da decolonialidade. Neste trabalho, eles buscam

[...] problematizar currículos da/na educação musical escolar, partindo do entendimento de que as tessituras curriculares são vivas e em trânsito, os currículos são *práticas políticas* tecidas no cotidiano vivido por uma comunidade que rodeia os prédios, em um movimento permanente *dentrofora* das escolas (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 139).

<sup>25</sup> Para saber mais: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018111>

<sup>26</sup> Para saber mais:  
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/903>

Nesses dois exemplos, é possível observar que a perspectiva curricular Pós-crítica se apresenta como alternativa epistemológica para se repensar os caminhos do que e de como se ensina na escola, ou seja, intercâmbios curriculares para uma ação pedagógica – em Educação Musical neste caso –, no qual se emprega o campo teórico pujante da Pós-modernidade e em que as diferentes vozes e seus discursos, são ações hegemônicas e estruturantes desse processo.

Em suma, tentou-se apresentar, resumidamente, os principais estudos acerca das diferentes perspectivas curriculares. Observou-se que a trajetória histórica, política e social se encontra imbricada com as ideias fundantes dessas perspectivas. A partir do quadro abaixo, é possível visualizar os principais autores e suas áreas de atuação nas particularidades das perspectivas curriculares aqui mencionadas.

Quadro 8 – Organização das perspectivas curriculares, principais autores e suas particularidades

| <b>PERSPECTIVA CURRICULAR</b> | <b>PRINCIPAIS AUTORES</b>                                                    | <b>PARTICULARIDADES</b>                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Clássica                      | Os Sofistas e outros pensadores gregos como Platão e Aristóteles.            | Defende os valores provenientes dos preceitos clássicos. Busca-se a formação intelectual por meio do estudo das obras clássicas gregas e latinas, como também, o estudo das línguas originária dessas sociedades, pois assim, se formariam pessoas inteligentes. |
| Tradicional                   | Comenius; Bobbit; Tyler.                                                     | Privilegia os elementos técnicos e metodológicos, para isso, preocupa-se com os conhecimentos selecionados. Reproduz modelos com a finalidade de condicionar para o alcance de objetivos estabelecidos.                                                          |
| Crítica                       | Young; Giroux; Forquin; Apple; Bernstein; Libâneo; Saviani; Goodson; Freire; | Preocupa-se com as questões sociais, políticas e econômicas. Discute posicionamento ideológicos e cultural. Questiona criticamente as produções que geram desigualdades sociais.                                                                                 |
| Pós-crítica                   | Silva; Neira; Moreira; Sacristàn; Giroux; McLaren.                           | Faz a crítica da crítica. Amplia as questões que ultrapassam as fronteiras políticas e econômicas. Pela força do discurso, questiona a construção da identidade, influenciada por questões como gênero, etnia, cultura, dentre outros.                           |

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Portanto, ao identificar as diferentes teorias curriculares, o pesquisador apropria-se de base conceitual de cada linha, para refletir a respeito da realidade atual do processo educativo

e escolher a que mais se adequa ao seu projeto pedagógico. Amplia-se, assim, a possibilidade de discussão, principalmente quando ela diz respeito àquelas teorias relacionadas ao ensino de música e ao contexto rural.

A história das perspectivas curriculares revela que, desde sua origem, pretende-se considerar as relações complexas entre o que se aprende – o que posteriormente chama-se de espaço escolar – e a sociedade. Logo, apresenta-se como o aprendizado encaminha ou desvia conhecimentos que devem ser considerados válidos para essa ou aquela cultura social. Para tanto, a fim de entender os processos acerca do currículo, no tocante ao ensino de música no escopo da cultura social brasileira, torna-se imprescindível conhecer as ações que edificaram esse trajeto.

### **3.2. O ensino de Música no Currículo da Educação Básica**

A presença da música no contexto curricular brasileiro, ao longo dos anos, recebeu distintos entendimentos. Embora ultimamente existam esforços para que o processo do ensino de música esteja no currículo, verifica-se que nem sempre foi assim e que propostas efetivas ainda são muito raras.

Primeiramente, é preciso reconhecer que o Brasil é um país com expressiva diversidade cultural, construção social heterogênea e superfície territorial muito ampla, com fronteiras longínquas. Por isso, embora, eventualmente, tivesse havido movimentos relacionados ao ensino de música, eles ocorriam em contexto micro, em estados ou municípios, mas, dificilmente abrangeram todo o país. À medida que ficou clara a necessidade de se ter uma visão macro, decidiu-se, neste estudo compreender como se deu o ensino de música no cenário nacional em diferentes momentos da história brasileira.

Desse modo, a fim de conhecer a trajetória das constantes e significativas mudanças no currículo das escolas do país, optou-se por uma breve investigação histórico-normativa.

A preocupação em relação à presença da música na educação teve início com a Escola dos Jesuítas. Na realidade, o objetivo principal dessa Ordem Religiosa era apresentar os princípios cristãos aos nativos, na terra recém-descoberta. Nesse cenário, entendeu-se que a utilização dos elementos musicais era fundamental para a conversão dos indígenas. Fonterrada (1993, p.70) destaca que “As manifestações da cultura indígena eram pouco consideradas; ensinava-se os índios a cantar em português ou latim e a tocar instrumentos europeus formando, inclusive, pequenas orquestras e coros, [...]”. O fazer musical era primordial e, nessa conjuntura,



por alguns anos, essa aprendizagem musical foi uma questão processual, sobretudo, para a manutenção da inserção de novos fiéis ao cristianismo.

No início do século XIX, em 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, o país começou a perder seus aspectos de Brasil colonial, e passou a conviver com os ares do neoclassicismo. Paulatinamente, ampliaram-se os elementos culturais e artísticos neoclássicos na sociedade urbana.

No âmbito do ensino de música, a validação desse processo estava relacionada à inauguração da Capela Real. O Padre José Maurício, importante músico brasileiro dessa época, foi nomeado Mestre de Capela e, assim, foi-lhe outorgada a função de compor melodias, atuar como músico, conduzir orquestra e ensinar música. Fonterrada (1993, p.71) destaca que “Era atribuição do cargo lecionar música gratuitamente, em troca da participação dos estudantes no serviço da Igreja”.

Deve-se destacar outra influência de origem rural, existente no mesmo período e concomitante a ele: “os batuques realizados em lugares ermos pelos escravos das roças” (TINHORÃO, 2010, p. 103). Essa sonoridade característica das senzalas influenciou, definitivamente, a música popular brasileira, sobretudo, a partir do Lundu.

Ainda no século XIX, em uma regulamentação deliberada por parte do poder público, a primeira vez que se veem líderes do país manifestarem alguma vontade de incentivar o ensino da música nas escolas brasileiras, se deu por meio do decreto 1331-A de 17 de fevereiro de 1854<sup>27</sup> (BRASIL, 1854). Naquela época, enfatizava-se a leitura musical e o uso da voz, conforme diz o Art. 47: “O ensino primario nas escolas publicas comprehende: A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercícios de canto, [...]” (BRASIL, DECRETO 9.494, 1854, grifo nosso).

No final do mesmo século, o artigo 75 do decreto 981, de 8 de novembro de 1890<sup>28</sup> (BRASIL, 1890), descreveria em suas cláusulas, dentre outras questões, as orientações acerca da formação dos professores. A norma deixa claro que, caso não “existirem diplomados”, as aulas seriam “dirigidas por pessoas idoneas”. Nesse contexto, para se ensinar música na escola, somente era preciso ter experiência em grupos ou em conjuntos musicais, tais como corais, bandas ou orquestras, ou dar provas de idoneidade, o que era considerado fundamental.

---

<sup>27</sup> Consulte-se o texto na íntegra: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 20/02/2022.

<sup>28</sup> Consulte-se o texto na íntegra: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html>. Acesso em: 20/02/2022.

Passados mais de quarenta anos, somente na primeira metade do século XX, por meio do artigo 3 do decreto 19.890 de 1931<sup>29</sup>, ocorreram mudanças no ensino de música no currículo brasileiro e implantou-se no Brasil o Canto Orfeônico. Após ter alcançado visibilidade nacional por intermédio de Heitor Villa-Lobos, novos elementos ligados à Educação Musical e artística no Brasil se desenvolveram. De acordo com Paz (2000 p. 13), os primeiros passos de Villa-Lobos foram:

[...] a criação do curso de pedagogia e canto orfeônico, cursos de especialização e aperfeiçoamento, além de cursos de reciclagem intensivos, [...] a seleção e preparação de material para servir de base de formatação de uma consciência musical e, como não podia deixar de ser, o folclore brasileiro foi o esteio principal (PAZ, 2000, p. 13).

Há de destacar a política educacional de Getúlio Vargas, que tinha uma proposta de valorização do sentimento nacional<sup>30</sup>, e que interferiu diretamente no ensino de música no país. “Essa nova concepção de educação musical para despertar a “consciência nacional” exige novas formas de trabalho, novas funções e novos currículos” (SOUZA, 2007, p. 14).

Em 1942, por meio do Decreto-Lei 4.993<sup>31</sup>, foi instituído o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (BRASIL, 1942). Em 1946, foi decretada a Lei Orgânica do Ensino do Canto Orfeônico, cujo objetivo era “Formar professores de canto orfeônico”, como se pode ler, nesse documento, acerca de seus propósitos; “Proporcionar aos estudiosos os meios de aquisição de cultura musical, especializada, de canto orfeônico”; e “Incentivar a mentalidade cívico-musical dos educadores” (BRASIL, DECRETO-LEI 9.494, 1946).

Com isso, um novo cenário educacional brasileiro se estabelecia no país. Entre 1930 e 1945, fase estadonovista<sup>32</sup>, reformas curriculares conduziram o ensino de música a uma proposta operante e funcional.

---

<sup>29</sup> Consulte-se o texto na íntegra: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 20/02/2022.

<sup>30</sup> A professora Jussamara Souza concluiu em seus estudos que “O discurso nacionalista oficial é incorporado nas discussões músico-pedagógicas, numa tentativa de adaptação à política oficial.” (2007, p. 16).

<sup>31</sup> Consulte-se o texto na íntegra: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20/02/2022.

<sup>32</sup> Em 1937, por meio de um golpe de Estado, implantou-se no Brasil o Estado Novo, com uma maneira de governar centralizadora e com os preceitos do Autoritarismo. Nesse período, a educação assumiu a observância ideológica que sustentava o projeto educacional em voga. (MARTINS, 2007).

Na década de 1960, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, mas poucas mudanças de ordem prática foram observadas.

Ao contrário da reforma anterior, a segunda metade do século XX foi marcada por significativas mudanças no cenário curricular. Em 1967, por meio do Decreto 61.400<sup>33</sup>, surgiram, em uma norma no âmbito educacional nacional, os termos “Educação Musical”, “Escola de Educação Musical” e “Professor de Educação Musical” (BRASIL, 1967). Essa norma trouxe nova denominação para o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que passou a se chamar Instituto Villa-Lobos.

Na década seguinte, publicou-se outra Lei que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, a Lei Nº 5.692, de 1971<sup>34</sup>. Ela também trouxe importantes modificações curriculares, entretanto, para o ensino de música, não tão acertadas, pois ele perdeu “seu espaço na escola, pois a citada lei extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade da educação artística.” (FONTERRADA, 2008, p. 218).

Destaque-se a obrigatoriedade de incluir a Educação Artística no 1º e no 2º grau. A Educação Artística englobava Artes Cênicas, Artes Plásticas, Música e Desenho Geométrico.

Esse caminho curricular que tinha adotado o chamado “modelo polivalente”, mantinha a música na escola como parte da Educação Artística. Esse tipo de organização recebeu duras críticas por parte de educadores musicais, músicos e alunos, pois o espaço dedicado à música foi reduzido ou, mesmo, eliminado, se não na Lei, na prática adotada pelas escolas. Com isso, difundiu-se a necessidade de se repensarem os conhecimentos específicos de cada linguagem artística.

Assim, na década de 1990, foi publicada a atual LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394 de 1996<sup>35</sup>, que trouxe a obrigatoriedade do ensino de Arte.

No ano seguinte ao da promulgação da LDB 9.394, publicaram-se os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>36</sup>. Os PCNs contribuíram com o ensino e aprendizagem da

---

<sup>33</sup> Consulte-se o texto na íntegra em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D61400.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D61400.htm). Acesso em: 24/02/2022.

<sup>34</sup> Consulte-se o texto na íntegra em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

<sup>35</sup> Consulte-se o texto na íntegra em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

<sup>36</sup> Consulte-se o texto na íntegra em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

Arte, pela inserção das quatro linguagens artísticas como componentes curriculares de uma única disciplina: Arte, que era composta por quatro subáreas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Esse novo modelo, embora não explicitasse isso em nenhum momento, continuava o modelo polivalente, tão criticado, existente na Lei anterior. Essa nova proposta, delineada para a Educação Básica, desencadeou, mais uma vez, grandes debates acerca do ensino da música no currículo escolar.

Doze anos após a publicação dessa Lei, o ensino específico de música tornou-se obrigatório no currículo da Educação Básica brasileiro. Este ato foi um marco histórico, com a Lei Nº 11.769<sup>37</sup>, de 18 de agosto de 2008, que alterou o Art. 26 da Lei anterior, o qual passou a ter a seguinte redação: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008).

Os sistemas de ensino tiveram três anos para se adequarem às exigências dessa lei; no entanto, na prática, viu-se que, efetivamente, a presença da música nas escolas brasileiras ainda não existia de fato.

Dois anos depois da publicação dessa Lei, uma nova normativa, a Lei Nº 12.287<sup>38</sup>, de 13 de julho de 2010, alterou novamente o Art.26 da LDB 9.394/96, que incluiu a sentença “expressões regionais” em seu §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).

Todas essas ações, certamente, contribuíram para a continuidade da implementação do ensino de música no país. Mas, no caso dessa última normativa, abriram-se possibilidades para o desenvolvimento de ações que dialogam com as expressões regionais. As diferentes ruralidades do país encontram-se nessa conjuntura. Os diferentes contextos sociológicos que detêm seus sentimentos e seus valores protagonizados por uma circunstância geográfica e cultural diferenciada foram acolhidos – um avanço significativo para a democratização dos saberes.

Ainda quanto à implementação da Lei Nº 11.769, gradativamente, por meio de municípios e estados, iniciativas isoladas aconteceram<sup>39</sup>. Todavia, esses pequenos episódios,

---

<sup>37</sup> Consulte-se o texto na íntegra em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm). Acesso em: 24/02/2022.

<sup>38</sup> Consulte-se o texto na íntegra em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112287.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112287.htm). Acesso em: 25/02/2022.

<sup>39</sup> Alguns anos após a publicação da Lei 11.768 de 2008, alguns municípios próximos à residência deste autor realizaram concursos para professor de música. Editais encontrados: Itaguaí/RJ 2011 – 1 vaga; Pinheiral/RJ 2011

mesmo ao serem ampliadas as diferentes perspectivas, elas não foram capazes de proporcionar a presença do ensino da música em grande parte das escolas brasileiras, entre outras razões, pelo fato de o número de professores habilitados em Música/Educação Musical ser, ainda, muito inferior à demanda.

Nesse sentido, pesquisadores e educadores musicais de todo Brasil, organizados pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), deram início a um processo de encontros e conversas com o Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC), com vistas à promoção de encontros, debates e reflexões com a intenção de construir propostas para a efetivação da Lei Nº 11.769. Foi a partir dessas intervenções que, no dia 4 de dezembro de 2013, publicou-se o PARECER CNE/CEB Nº 12/2013<sup>40</sup> a respeito das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica, mais uma investida para se solidificar sua presença no currículo das escolas brasileiras.

Homologadas no dia 10 de maio de 2016, as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica<sup>41</sup> estabelecem condutas para cinco instâncias: Escolas, Instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, Secretarias de Educação, Conselhos de Educação e Ministério da Educação. O documento se destaca pelo objetivo de

[...] orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades (CNE/CEB, 2016).

Apresentaram-se, também, por meio das Diretrizes para a Operacionalização do Ensino de Música, elementos que possibilitariam a presença da Educação Musical na Educação Básica com parâmetros positivos, procedimentos adequados e propriedades favoráveis. O trajeto

---

– 3 vagas; Resende/RJ 2012 – 1 vaga; Mesquita/RJ 2012 – 5 vagas; Volta Redonda/RJ 2013 – 2 vagas. Seropédica/RJ 2013 – 20 vagas.

<sup>40</sup> Consulte-se o texto na íntegra em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN122013.pdf?query=Ensino%20B%C3%AAsico](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN122013.pdf?query=Ensino%20B%C3%AAsico)

<sup>41</sup> Consulte-se o texto na íntegra em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520046/do1-2016-05-11-resolucao-n-2-de-10-de-maio-de-2016-21519942](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520046/do1-2016-05-11-resolucao-n-2-de-10-de-maio-de-2016-21519942). Acesso em: 24/02/2022.

proposto figurava ser o caminho indicado pelas discussões realizadas pelas tantas instituições em defesa da música no currículo escolar.

Todavia, no mesmo mês de maio de 2016, o entusiasmo promovido pelos significativos esforços foi contestado. Em mais uma alteração na redação do Art. 26 da LDB 9.394/96, deliberada pela Lei Nº 13.278<sup>42</sup>, texto e contexto do Art. 26 foram modificados, o que promoveu novas incertezas e hesitações: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016).

A Lei Nº 13.278, que alterou a LDB em seu artigo 26, retirou a expressão “A música deverá ser conteúdo obrigatório” e inseriu “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular” (grifo nosso). De certo modo, ainda se busca compreender o que desejou o legislador: concretizar o ensino individualizado e específico das diferentes linguagens na Educação Básica? Ou reimplantar os pressupostos da polivalência para o ensino de arte vivenciado nos anos 1970, tão duramente criticados? Afinal, o que se deseja comunicar com as expressões: “mudanças decorrentes e necessárias”? Hoje, um ano após ter findado o prazo de cinco anos para esses “ajustes”, em que todos tentam compreender a atual situação, busca-se, ainda, conviver com uma nova regulamentação, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC<sup>43</sup>.

Homologada em dezembro de 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, pela Portaria Nº 1.570, e em dezembro de 2018, para o Ensino Médio, pela Portaria 1.432, ambas do Ministério da Educação – MEC, a BNCC vem configurando um novo momento para a educação brasileira. Com um cronograma de implementação desde 2019, ela ainda tem sido um desafio para todos os agentes que lidam com a educação no país.

A BNCC é um documento que deve ser seguido tanto por escolas públicas quanto por escolas privadas. Define os conteúdos, as competências e as habilidades fundamentais aos alunos, independentemente de onde moram ou estudam, durante as diferentes etapas da Educação Básica. Com isso, tem por objetivo assegurar que alunos de todo o país, de norte a sul, tenham o direito de estudar o mesmo conjunto de conhecimentos. Com isso, busca-se diminuir as desigualdades educacionais e melhorar a qualidade do ensino no país.

A BNCC não deve ser compreendida como currículo, mas como norteador que poderá, a partir de um conjunto de orientações, colaborar com a elaboração de currículos locais.

---

<sup>42</sup> Consulte-se o texto na íntegra em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm). Acesso em: 24/02/2022.

<sup>43</sup> Consulte-se o texto na íntegra em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Dividida em duas partes – a comum e a diversificada – permite, por meio da segunda, introduzir novos conteúdos curriculares, conforme a realidade local de cada espaço escolar, o que a faz um complemento enriquecedor.

Com relação à música, a BNCC expressa o seguinte:

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 (BNCC, 2018, p. 196).

Com o objetivo de organizar por áreas o desempenho de cada esfera do saber, a BNCC inseriu o ensino de música no componente curricular Arte, e na área de “Linguagens e suas Tecnologias”. Com isso, o documento propõe que o componente Arte

[...] articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural (BNCC, 2018, p. 194).

Essas dimensões do conhecimento são: *Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão*. Orienta-se que não haja hierarquia entre as dimensões, muito menos, ordenamento pedagógico para a experiencição das diferentes linguagens. Outro aspecto que deve ser destacado é a descrição definida das “*Unidades Temáticas*”, dos “*Objetos de conhecimento*” e das “*Habilidades*”.

Nessa trajetória, a BNCC trouxe significativos avanços para que a música se concretizasse no currículo das escolas brasileiras, ainda que inserida no componente curricular Arte. Ao implementar as diferentes “Unidades Temáticas”, dentre elas, a da Música, fortaleceu-se a sua presença no currículo e deu nitidez ao que se deve desenvolver em sala de aula, ou seja, intensificaram-se os processos de ensino de música no espaço escolar. Por reafirmar a compreensão da música como “expressão artística que se materializa pelo som”, ampliam-se as possibilidades do fazer musical na escola, expandindo os “porquês” de a música estar nos currículos das escolas brasileiras.

Contudo, cabe a reflexão a respeito desses avanços, pois eles precisam ultrapassar as fronteiras documentais para que se possa, verdadeiramente, afetar a realidade. Sabe-se que, no cotidiano, de fato, ainda permanece fixada a polivalência, mesmo que a Lei vigente não explicita isso. Um modelo de ensino de Arte em que as quatro linguagens estão introduzidas,

mas, frequentemente, com um professor com formação em apenas uma das quatro subáreas conduz a disciplina. Ou seja, em geral, um único professor – de uma das linguagens –, vê-se obrigado a dar conta das outras, para as quais não tem formação, o que enfraquece ou, mesmo, inviabiliza o domínio e a experiência direta com as outras formas de Arte.

Ao final desta exposição, é importante destacar que pesquisar aspectos histórico-normativos de ensino e aprendizagem de música possibilitou conhecer e compreender os fatos que interferiram – e ainda interferem – diretamente na sua inclusão no currículo. Entende-se que, neste tempo, deve-se buscar alternativas para superar e romper as dificuldades postas pelas constantes mudanças no cenário das políticas públicas para o ensino de música no Brasil.

Além disso, aprecia-se que todo esse processo normativo quanto ao ensino de música deve ser favorável a uma nação multicultural, em que os espaços urbanos, as reservas indígenas, as comunidades quilombolas e as zonas rurais, dentre outras, fazem parte da diversidade cultural brasileira, os quais requerem significativa atenção no processo educativo.

No que se refere, especificamente, à música, é preciso dizer que, embora essas conquistas sejam importantes e que se perceba claramente de que modo a ideia de se ter música na escola para toda a população escolar brasileira vem conseguindo ganhar espaço, embora lentamente, é preciso ter consciência de que **o que** e como trabalhar essa arte na escola ainda tem sido pouco discutido, o que atrasa bastante a real conquista de se ter uma população de estudantes que canta, faz e **cria** música. É essa questão que se pretende discutir no último capítulo desta tese.

### **3.3. O ensino de Música no Currículo na escola do campo em Seropédica/RJ**

Como se viu na seção anterior, na década de 1970, o ensino de música estava inserido nos cursos de Educação Artística e era afetado pelos reflexos do chamado “modelo polivalente”. Foi nesse momento – devido ao esvaziamento pedagógico – que duras críticas passaram a fazer parte de discussões para a necessidade de se estabelecer os conhecimentos específicos em cada linguagem artística. As normativas LDB Nº 9394 de 1996, os PCNs e a Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, buscaram dar maior autonomia para o ensino de música nas escolas. Propuseram o desmembramento das linguagens, para o fortalecimento do ensino de música no país. Contudo, não foi o que aconteceu na prática. Além de não haver professores em número



suficiente (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014), observa-se que em grande parte das redes de ensino, o professor de Arte continua a ter que dar conta das quatro linguagens.

Apesar desse cenário, alguns municípios resolveram iniciar a implementação do ensino de música em suas grades curriculares e se destacaram por serem exceções, dentre eles, o de Seropédica, no estado do Rio de Janeiro.

Seropédica é marcado por seus atributos rurais. É também um dos municípios mais jovens do país. Considera-se que a implementação curricular na rede municipal de Seropédica teve início, oficialmente, no ano de 2013, data em que foi realizado o primeiro concurso público para professores de música. No entanto, os processos que levaram a esse acontecimento, se iniciaram um pouco antes, com ações que foram fundamentais nesse percurso e que se passa a apresentar.

A primeira ação para se conhecer como se deu a implementação do ensino de música no currículo de Seropédica foi investigar os atos e as condutas – principalmente as normativas – que antecederam o fato em si. Assim, ao pesquisar por leis, projetos de leis, decretos e editais relacionados à implementação, deparou-se, primeiramente, com a Lei Nº 199<sup>44</sup> de junho de 2003. Esta norma, além de ter reconhecido uma instituição musical da cidade como de utilidade pública, representou um significativo avanço para a implementação curricular no município, pois incentivou o ensino de música, quando expressou “objetivando ensinar música” e “incentivar a Educação musical”.

No ano de 2005, os gestores do município continuaram a investir nas questões culturais e artísticas. A Lei Municipal Nº 262<sup>45</sup> de 2005, criou cargos de chefia integrados à estrutura básica da Secretaria da Cultura: Diretor da Fanfarra, Diretor do Coral da Cidade, Coordenador de Projeto Cultural e Banda de Sucata. Observe-se que, além de contribuir com a organização e com o desenvolvimento de entidades musicais da cidade, esta lei foi uma normativa que priorizou elementos relacionados às práticas musicais e, indiretamente ao aprendizado musical.

No mesmo ano, considera-se que o município tomou a decisão mais acertada para o processo de inserção do ensino de música na grade curricular. Em 3 de outubro de 2005, por meio da Lei Municipal Nº 289<sup>46</sup>, incluiu-se no currículo do Ensino Fundamental da rede do município de Seropédica a “matéria música”.

Esse foi um grande progresso, sobretudo, quando se conhecem as dificuldades e os desafios para se fazer compreender o quão fundamental é para as crianças e para os adolescentes

---

<sup>44</sup> Ver redação da Lei Municipal Nº 199 no anexo.

<sup>45</sup> Ver redação da Lei Municipal Nº 262 no anexo.

<sup>46</sup> Ver redação da Lei Municipal Nº 289 no anexo.

experimentarem o fazer musical. No entanto, até aquele momento, se deparava com uma questão: quem seriam os professores de música que ministrariam as aulas para os alunos do Ensino Fundamental? O Art. 1º dessa lei deixou expresso que os ensinamentos estariam divididos em teóricos e práticos. No Art. 2º, indicou que os ensinamentos práticos, se necessário, ficariam a cargo de profissionais de entidades filantrópicas. E quanto aos ensinamentos teóricos? Como seriam?

Uma hipótese que justifica o porquê de a lei não indicar quem seriam os professores dos ensinamentos teóricos foi o fato de não haver profissionais habilitados para a função. Uma pesquisa realizada em 2010 pelo grupo de pesquisa Música e Educação – MUSE, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, revela que a maior parte dos alunos dos cursos de licenciaturas em Música no país não desejam ser professores na Educação Básica. Assim constata a investigação:

Outra resposta dos estudantes participantes demonstra o objetivo com relação ao ingresso em um curso de licenciatura. Nesta situação os estudantes indicaram seu grau de concordância para a afirmação: “eu entrei no curso porque queria ser professor de música”. As respostas apontam certa predominância com a concordância com a afirmação sobre ser professor de música. Chama à atenção a quantidade de respostas neutras, indicando que uma parcela significativa dos estudantes não tinha certeza sobre frequentarem um curso que forma professores de música, embora um número significativo de alunos (81%) tem experiência como professor ou professora de música. Em outra questão os estudantes responderam à afirmação: “estou entusiasmado com a possibilidade de ensinar em uma escola pública”. Os resultados evidenciam uma quantidade de respostas semelhante em todas as opções. Há estudantes que concordam plenamente com esta afirmação, mas há os que discordam totalmente, além daqueles que concordam ou discordam parcialmente ou que são neutros com relação a este tópico. Do total de participantes da pesquisa, apenas 28% pretende ensinar música na escola pública (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 58).

Ainda no que se refere à Lei Nº 289 de 2005, verifica-se a possibilidade de sua publicação ser uma resposta à tentativa de amenizar problemas educacionais vivenciados pelo município de Seropédica no início dos anos 2000. Estudos revelam uma situação preocupante e alarmante nesses anos.

Observando apenas o quesito educação, Seropédica apresenta uma situação calamitosa. Dados apurados na década passada mostram que a taxa de distorção série-idade, causada por repetidas reprovações e por evasão dos alunos, ultrapassaram 30% dos alunos das turmas do Ensino Fundamental, entre os anos de 2001 e 2006 (CRUZ, 2011, p. 31).

Esse mesmo estudo propõe, para a superação desses desafios, a inserção de novas e diferentes propostas educacionais.

[...] o ensino, proposto nas escolas pertencentes ao município de Seropédica, necessita de diferentes tipos de estratégias e que sejam eficazes. [...] é preciso realizar uma intervenção nos Ensinos Fundamental e Médio, tornando o ensino mais atrativo (CRUZ, 2011, p. 35 – grifo nosso).

O que poderia ser tão atrativo quanto à presença da música na escola? Certamente, tem-se algumas outras opções como resposta a essa pergunta, mas há de se concordar que a música na escola “é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa” (PENNA, 2008, p. 25), o que a torna, efetivamente, atrativa.

No final do ano de 2005, uma terceira lei, relativa aos eventos musicais foi sancionada. A Lei Municipal Nº 314<sup>47</sup> de 2005, além de alterar a Lei Municipal Nº 262 de 2005, criou os cargos de Diretor e Coordenador de Fanfarra, e extinguiu a função de Diretor do Coral da Cidade. Importante observar que, até aquele momento e por alguns anos seguintes, não havia notícia de se criar o cargo ou função de Diretor ou Coordenador de Educação Musical.

Portanto, pode-se afirmar que o ensino de música na grade curricular de Seropédica começou a ser implementado a partir das leis sancionadas no ano de 2005, principalmente, a Lei Municipal Nº 289.

Depois de sete anos da inclusão da “matéria música” na grade curricular das escolas municipais de Seropédica, foi aprovada a Lei Municipal Nº 425<sup>48</sup> de 02 de janeiro de 2012. Esta norma abordou a criação de cargos para professor de música na estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação.

A sanção dessa lei foi um marco para o município de Seropédica, não somente por inserir o professor especialista em Educação Musical, mas por definir para este professor os elementos norteadores próprios do processo pedagógico.

Promover o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem da criança e do adolescente, visando à formação integral do cidadão, dentro de sua área de atuação; participar do processo de construção coletiva do projeto político pedagógico da unidade escolar, elaborar planos de aula, manter atualizado o diário de classe, no aspecto de frequência e registro de desempenho e conteúdo dos alunos; participar de cursos de treinamento, aperfeiçoamento, atualização e outros promovidos pela Secretaria municipal de educação (SEROPÉDICA, 2012).

---

<sup>47</sup> Ver redação da Lei Municipal Nº 314 no anexo.

<sup>48</sup> Ver redação da Lei Municipal Nº 425 no anexo.

Além disso, a lei definiu a formação necessária, a carga horária, a remuneração e o número de vagas, deliberando que as vagas previstas seriam preenchidas por meio de concurso público. Todos esses procedimentos preencheram as lacunas existentes nas leis promulgadas anteriormente, não somente aquelas relativas ao professor de música, mas também a sistematização inicial do processo organizacional escolar.

Essa lei que inseriu o professor de música na estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica, Lei Nº 425 de 12, foi alterada pela Lei Nº 450 de 12 de dezembro de 2012, apesar disso, em nada alterou as informações quanto às questões musicais.

No mês de dezembro de 2012, especificamente no dia 28, foi sancionada a Lei Municipal Nº 465<sup>49</sup> que, além de complementar a Lei Municipal Nº 450, criou os cargos de gestores, de diretores e de coordenadores das linguagens de arte, dentre eles, os de música. Nesse contexto, organizou-se a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação, em especial, no âmbito do ensino de música.

A lei fez ajustes importantes a partir da criação de cargos como os de Diretor de Escola de Artes; Diretor de Ensino; Coordenador Pedagógico de Música; Gerente de Música; Gerente de Artes Cênicas; Gerente de Artes Visuais e o Gerente de Diversidade Cultural.

Em 2013, colocaram-se em prática as primeiras determinações das leis anteriores e realizou-se o primeiro concurso público para professores de música do município, em que foram ofertadas 20 vagas<sup>50</sup>.

A realização de concurso público, seguramente, foi fundamental para a implementação do ensino de música na grade curricular de Seropédica. Disciplinas de diferentes áreas foram contempladas com vagas, com o fim de complementar a falta de profissionais da área e o atendimento às novas escolas. Entretanto, no caso da Educação Musical, o processo foi mais além e com intervenções igualmente amplas: foi um marco histórico. Ao garantir o ensino de música na grade curricular e a atuação de professores de música nas salas de aulas em diferentes escolas da cidade, o concurso assegurou a possibilidade de novos rumos para a educação do município.

Em 2014, ano seguinte à realização do concurso, teve início a atuação dos professores de música em algumas escolas de Seropédica. No intuito de concorrer às 20 vagas oferecidas pelo concurso para o professor de música, houve 83 candidatos inscritos. Destes, apenas 28 alcançaram a nota mínima de 5,0 pontos para a classificação. Dos 20 convocados, alguns

---

<sup>49</sup> Ver redação da Lei Municipal Nº 465 no anexo.

<sup>50</sup> Ver Edital de Concurso Público no anexo.

desistiram pelas dificuldades enfrentadas – algumas inerentes às realidades rurais: distância entre as escolas, dificuldade de locomoção, desafio de trabalhar em salas multisseriadas, dentre outras. Hoje, das 45 escolas do município, apenas 14 têm ensino de música. São 14 professores que buscam superar os desafios enfrentados pela ausência de um projeto de educação fundamentado em um texto curricular<sup>51</sup> para o ensino de música no município.

Apesar disso, consideráveis transformações no cenário do ensino de música vêm ocorrendo desde que a música passou a ser uma realidade no espaço escolar. Assim verifica-se em dissertação de mestrado<sup>52</sup> deste autor, que investigou o processo de implementação do ensino de música em Seropédica/RJ. Em uma das partes da operacionalização da investigação realizou-se análise de como foi o processo de ensino-aprendizagem na relação que envolve diretores, professores e alunos no cenário da Educação Musical nos anos iniciais de implementação do ensino de música nas escolas da rede municipal de Seropédica. Esta etapa foi realizada por meio de coleta de dados respondidos por professores e diretores e por visita às escolas, observação e conversas *in loco*. (VIEIRA, 2016). Essas informações têm sido fundamentais para entender como o ensino de música vem se estabelecendo nas escolas da rede municipal de Seropédica.

Em geral, a maior parte dos profissionais disse que a chegada do ensino de música à escola foi um avanço para o município e que precisa ser ampliada para outras unidades de ensino.

Dentre todos os diretores, cinco levantaram questionamentos referentes à presença da música no currículo. Questionaram que, apesar de ter havido um concurso e, posteriormente, a chegada de professores às escolas, mesmo assim, a música como disciplina<sup>53</sup> ainda não estava contemplada em sua totalidade no currículo do município.

Apesar dos argumentos contrários à presença da música na escola, no que se refere aos relatos dos professores de música, foi unânime a fala de que o ensino de música na rede municipal de Seropédica tem sido um elemento transformador.

---

<sup>51</sup> Admite-se como “Texto Curricular” a mesma conceituação adotada por Sacristán (2013): O Texto Curricular agrega projetos a serem desenvolvidos e explicita os objetivos e os fins. Trata-se de um projeto educacional. Sacristán (2013, p.26) considera que na concepção curricular como processo e práxis, o Texto Curricular seria a primeira de cinco etapas. Nesse percurso, assume-se como segunda etapa a interpretação do currículo; como terceira a experiência com sujeitos concretos; como quarta a observação dos efeitos educacionais e como quinta e última os efeitos comprováveis e comprovados.

<sup>52</sup> Consulte-se o texto na íntegra em: <http://hdl.handle.net/11449/142828>. Acesso em: 25/02/2022.

<sup>53</sup> Entende-se aqui a vontade de se expressar equivalência aos processos operantes de outras áreas de conhecimento na escola, como matemática e geografia, por exemplo.

A partir da investigação, foi possível verificar que, de todas as escolas da rede municipal de Seropédica que têm professor de música, apenas em uma há espaço para se chamar de “sala de música”, ou seja, em toda rede municipal, encontrou-se apenas uma sala apropriada para as atividades de uma aula música. Contudo, recentemente, verificou-se que a “sala de música” já não existe mais. Será que esses fenômenos são próprios da realidade rural? Questiona-se isso, pois a maior parte das escolas em que os professores de música atuam são construções que lembram casas antigas, com dois ou três cômodos, cozinha pequena e banheiro, configurando, assim, uma arquitetura adaptada.

Figura 12 – Sala de música desativada em escola da Rede Municipal de Seropédica/RJ



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

As perguntas direcionadas aos diretores e aos professores de como os alunos estavam se envolvendo e se familiarizando com o ensino de música na escola, ou como estava sendo “essa novidade”; as respostas recebidas foram recorrentes: “é muito boa”, “são participativos”, “são bastantes receptivos” e “gostam muito de música”. Desta forma, constata-se que a receptividade vem sendo positiva por parte dos alunos; não houve entre as respostas nenhuma

consideração negativa. São dados que ajudam a incentivar que a Educação Musical seja ampliada para as demais escolas da rede municipal de Seropédica.

A respeito de o que os diretores e professores avaliam ser importante no ensino de música na escola – pergunta fundamental para se perceber o que esses profissionais entendem como melhor para um texto curricular –, as falas dos diretores, como “desenvolver os aspectos cognitivos” e “socializar e integrar” foram usuais. Dos professores, as vozes soaram em uníssono, ao destacar que “desenvolver habilidades musicais” e “contribuir na formação integral da criança” é o mais importante na presença da música na escola.

Chama a atenção, no que se refere à fala dos diretores, a indicação de que a música pode desenvolver aspectos cognitivos, assim como socializar e integrar. Como se sabe, esses são elementos intrínsecos ao ensino de música. No entanto, a música, como arte, é capaz de muito mais do que isso: sensibilizar as pessoas, isto é, torná-las sensíveis, capazes de sentir e expressar emoções.

Quanto ao que professores disseram, observa-se a capacidade diretiva de construir relações por meio de procedimentos pedagógicos, resultantes de práticas criativas e fecundas, que despertam o conhecimento musical.

Ao questionar diretores e professores acerca de quais têm sido os principais desafios e as essenciais necessidades nesse momento em que a música ocupa seu espaço na escola, as menções à ausência de espaço físico adequado e a dificuldade em adquirir instrumentos musicais para a escola foram reiteradas. Os professores relataram que o principal desafio é a falta de espaço físico e estruturado para as aulas de música e a inexistência de organização curricular, conteúdo programático a seguir e capacitação profissional.

Em síntese, se o objetivo determinante do poder público de Seropédica foi incluir o ensino de música no currículo de suas escolas municipais, verifica-se que esse propósito foi alcançado. Contudo, um expressivo número de escolas do município – mais da metade –, ainda não obteve o profissional de música.

Neste instante, aqueles que estão trabalhando, requerem adequado espaço físico para as aulas, instrumentos musicais como componente pedagógico, investimento em formação continuada e a organização de texto curricular composto de conteúdo programático para nortear o processo de ensino e aprendizagem.

Ao olhar para o espaço rural como lugar de múltiplas possibilidades, muitos desses elementos citados por professores e diretores deixam de ser essenciais a um trabalho criativo de música, o que gera um equívoco de concepção. Para que esta questão seja resolvida, uma

possibilidade é validar um currículo de Educação Musical aberto que se apoie em pesquisa, estudo e conhecimento.

Verifica-se que esses desafios precisam ser avaliados e superados. A legitimação de um currículo aberto para a realidade rural de Seropédica pode, igualmente, ser a necessidade de outras realidades que possuem características similares. Discutir e refletir acerca dessa continuidade, passa por compreender a cultura local e os aspectos relacionados às ruralidades, em que diferentes experiências e saberes se deparam em prol de um mesmo objetivo: a busca pelo conhecimento. Hoje a música se encontra no currículo escolar – o que configura fundamental conquista – contudo, um próximo passo precisa ser dado. Esse movimento transcorre da necessidade que passa pela efetivação de um conjunto de metas, objetivos, assuntos, premissas e ações que formulam e orientam o que deve ser ensinado: o currículo.

### **3.4. Por um currículo “ecologizador” de saberes**

Ao estudar a questão curricular, observa-se a tendência de conceber o currículo como um constructo fechado. Talvez, essa concepção seja produto das similares definições dadas ao termo por alguns consagrados estudiosos, ao longo dos anos. Pode-se constatar essa afirmação na definição do pesquisador canadense George S. Tonkins (1986, apud GOODSON, 2019), que considera o currículo como direcionador de curso, seja ele oficial ou aparente, constituído por documentos que exigem domínio de diferentes assuntos em diferentes níveis, construídos a partir de roteiros organizados, que indicam o que deve ser lecionado. Percebe-se nitidamente que termos como “documentos”, “exigem”, “assuntos”, “níveis” e “roteiros” são provocadores de um modelo curricular fechado.

Em concordância às afirmações acima, Sacristán destaca que

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

Outra característica comum, é a relação existente entre currículo e espaço escolar. Sabe-se que diferentes compreensões da aprendizagem escolar se refletem no entendimento do que é preciso saber e conhecer. Na ação de ensinar e no processo de aprender a escola se configura como mais um significativo elemento na trajetória da formação humana. “Todos sabem que não



é a mesma coisa aprender sobre um tema fora ou dentro do contexto escolar.” (SACRISTÁN, 2013, p. 21). As experiências escolares constroem a cultura escolar e, igualmente, cada escola encontra-se encrustada em uma comunidade que também tem a sua própria cultura. Essas formas de conhecimento devem-se unir a fim de que sejam realizados o desenvolvimento e a transformação da criança.

O professor Tomaz Tadeu da Silva, estudioso das questões curriculares, ao apresentar umas das obras de Ivor F. Goodson afirma que

[...] as categorias pelas quais vemos e construímos hoje o currículo educacional são resultados de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambiguidades (SILVA *in* GOODSON, 2018, p. 11).

Assim, considera-se fundamental reprocessar a escolarização e levar em conta o contexto que considera as demandas sociais e culturais. Desse modo, para a realidade social das escolas do campo, defende-se a ideia de um currículo de Educação Musical aberto, ou seja, que apresente direcionamentos que criem diferentes possibilidades para o aprendizado. Com isso, não se deseja que o professor fique sem norte, lançado à própria sorte, mas que amplie as potencialidades de recursos educacionais e musicais, capazes de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, as posições em relação ao currículo assumidas por Goodson (2018, p.18), de que currículo é “todo um conjunto de discursos, documentos, histórias e práticas que imprimem identidades nos indivíduos envolvidos no processo escolar”, são condizentes com a proposta curricular em Educação Musical pensada para as escolas do campo, por considerar a dimensão social e cultural da função da escola no contexto atual, uma vez que se afasta das concepções convencionais do currículo, que não consideram as diferentes culturas sociais.

Dessa forma, estabelecer subsídios que possam contribuir com a aprendizagem da música no espaço rural reflete-se na criação de outras direções e novos caminhos para o desenvolvimento educacional da criança. Insiste-se que a capacidade transformadora da educação não deve se limitar ao que está circunscrito nos conteúdos, ou estabelecido em disciplinas. Devido às novas dinâmicas sociais, entende-se que as tradições acumuladas devam ser revisitadas e reelaboradas. Nesse contexto, os subsídios curriculares que se defende para um currículo aberto de Educação Musical pensado para as escolas do campo são aqueles que poderão operar como sustentáculo, no transcurso do desenvolvimento da aprendizagem.

Defende-se um currículo que seja reflexo e expressão de um projeto educacional e cultural, pensado para a realidade das escolas do campo, em que interesses, valores, sociedade, comunidade, família e política sejam expressos por meio desse projeto. Assim, a “Ecologização de Saberes”, a Criatividade, a Ecologia Sonora e o Nomadismo são subsídios fundamentais e considerados para o desenvolvimento educacional no processo de aprendizagem das escolas do campo.

Discussões que abrangem a aprendizagem da música em diferentes espaços têm ganhado impulso e importância. Provavelmente, a pujança territorial e a ampla diversidade cultural do Brasil, relacionadas aos interesses pelas particularidades acerca de como a aprendizagem da música transcorre, sejam o principal motivo. Dentre esses territórios, destaca-se o espaço rural, como referência e lugar em potencial, onde seus elementos estruturais e formadores refletem-se e se convertem em subsídios fundamentais para uma aprendizagem significativa.

É comum que se conceba a escola do campo a partir de diferentes olhares. Provavelmente, isso ocorre pelas relações estabelecidas a partir de informações que perpassam a sociedade pela oralidade ou pela mídia. Realmente, quando se fala das escolas localizadas em território rural, o panorama é bem diferente do de uma escola urbana. A média de permanência dos estudantes nesses estabelecimentos de ensino é menor, por exemplo. Igualmente, a constante prática de turmas multisseriadas expande a dificuldade no processo de ensino-aprendizagem. (MARTINS; MORAIS, 2021). A estrutura, os equipamentos escassos, o espaço físico em tamanho reduzido e a condição dos transportes escolares, quase sempre precários, são fatos constantes e corriqueiros. Em estudo divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, os autores destacam que em municípios com ampla população rural

é necessário pensar em políticas públicas bem desenhadas para atender as necessidades das crianças, jovens e adultos que utilizam o sistema educacional – seja a unidade de ensino na localidade com estrutura adequada para atender os estudantes com equidade em relação aos estudantes das áreas urbanas, seja oferecer transporte adequado, regular e seguro, [...] (CASTRO; PEREIRA, 2021, p. 20).

No entanto, as diferenças que se deseja ressaltar são aquelas que envolvem o processo de vida do estudante, constituídas por saberes e experiências que se direcionam às construções culturais. São produções passíveis de validação. São vivências ancoradas em relações interpessoais. São todas as experiências sociais que produzem e reproduzem conhecimentos.

A moradia diferenciada, a condução que os leva para a escola, a variação linguística, a comida que os alimenta e a música do campo que ouvem são elementos de formação cultural que se refletem em distintos saberes e precisam ser valorizados e reconhecidos, uma vez que interferem no processo educativo, e, conseqüentemente, na Educação Musical.

A partir dessas questões, defende-se que o currículo de Educação Musical para as Escolas do Campo necessita ter como preceito, a fundamentação de validar os saberes que nascem no “chão dessa escola”. Precisa-se considerar, sobretudo, para a afirmação da cultura desses estudantes, a legitimação dos componentes constituintes da sua própria construção histórica. É nesse contexto que se defende o currículo “ecologizador” de saberes.

O conceito de “Ecologização de Saberes” refere-se a uma organização de pensamento fundamentado pelo professor Boaventura de Souza Santos (2007, 2010).

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SOUZA SANTOS, 2007, p.9).

Nesse cenário, para melhor compreensão deste conceito, se faz necessário entender as principais ideias fundantes nessa relação: as “Epistemologias do Sul”, e o “Pensamento Abissal”, ambas de Souza Santos (2007, 2009, 2019).

Ele revela uma realidade do pensamento a partir do mundo atual: “O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal” (SOUZA SANTOS, 2007, p1). Com isso, faz referência a uma prática construída para desvalorizar outras formas de conhecimento. Souza Santos afirma que essa realidade injusta é tão verdadeira hoje, como foi no período colonial.

Nessa estrutura, considera-se que existem sistemas distintos, afastados por linhas radicais que separam a realidade social em partes. Desse modo, o pensamento abissal incorre na entrega de monopólio do conhecimento à ciência moderna, determinando que esse lado da linha tenha caráter exclusivo e, até mesmo, controlador das epistemologias.

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade são postos em causa por práticas desumanas (SOUZA SANTOS, 2007, p.9).

O efeito resultante aparece do outro lado da linha, em que se desprezam outras formas de conhecimento, outros pontos de vistas, outras representações simbólicas e outros universos

significativos – que também possuem a sua importância epistemológica. Souza Santos explica que

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (SOUZA SANTOS, 2007, p. 4).

Assim, formas de conhecimento que deveriam ser respeitadas e consideradas desaparecem, por serem vistas como irrelevantes e incapazes de serem mensuradas, o que as coloca em situação de inércia e estagnação. Conhecimentos visíveis como os rurais, indígenas, leigos e populares tornam-se invisíveis, por estarem do outro lado da linha.

Como apresentado no capítulo 2, são os movimentos de grupos sociais do campo que protagonizam ações de luta, resistência e compreensão em favor da realidade do povo do campo. A consolidação dos direitos dos sujeitos, saberes e cultura entranhados no campesinato resultam em ações que convergem aos argumentos de Souza Santos quanto à “Epistemologia do Sul”.

As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça (SOUZA SANTOS, 2019, p.13).

Com isso, políticas públicas como PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO configuram-se epistemologias, isto é, possibilidades concedidas aos grupos sociais – que por muitos anos foram rechaçados – de, atualmente, exprimirem suas peculiaridades e seus conhecimentos, emanados de sua essência.

O objetivo das epistemologias do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos apresentem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com as suas próprias aspirações (SOUZA SANTOS, 2019, p.13).

Da mesma forma, os elementos musicais que nascem no campo também são epistemologias, dado que elas se definem como “toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as

condições do que conta como conhecimento válido”. (SOUZA SANTOS, 2009, p.9). Assim, ao entender que a música, além de fazer parte das relações sociais, constrói experiências sociais, compreende-se que ela possa dar origem a outras e diferentes epistemologias.

É preciso considerar que toda relação social também é cultural – tanto intercultural quanto intracultural; com isso, todo conhecimento legítimo está contextualizado em relação às realizações constituídas pelos atores sociais participantes do processo. Assim, é imprescindível que um currículo de Educação Musical para as Escolas do Campo seja desenvolvedor de epistemologias. Para que isso se concretize, esse currículo deve ter como essência a responsabilidade de ser “ecologizador” de saberes.

A ecologia de saberes é um conceito que visa promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais pelos que nela intervêm. [...], a ecologia de saberes é um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social (CARNEIRO *et al.*, 2014, p. 332).

Nesse contexto, para se estabelecer uma Educação Musical que confronte o mundo que permanece mergulhado no pensamento abissal, desvaloriza e desconsidera outras formas de conhecimentos, faz-se necessário mudanças de postura: uma ruptura no modo de agir e pensar. É preciso romper barreiras e prosseguir em condutas que visem minimizar a injustiça cognitiva global. Para a efetivação desse processo, é preciso trazer outros conhecimentos e experiências ao reduto do conhecimento científico e acadêmico, e construir diversificadas maneiras de fazer ciência. Desse modo, torna-se urgente reconhecer e dar notoriedade aos diferentes contextos, elementos fundamentais para fazer ciência, incentivando ações que pretendam romper com as linhas abissais, amplificar vozes de sentidos plurais com elementos pluriculturais e diversos. E, também, com intervenções que possibilitem maneiras de promover a dialogicidade entre saberes. Pardo explica que

[...] a ecologia de saberes estaria relacionada à diversidade e intertextualidade de saberes existentes no mundo, os quais se cruzam e se manifestam de formas diferentes, e muitas vezes semelhantes, em diversas partes do globo de acordo com as narrativas dos povos e suas perspectivas locais específicas, as quais sozinhas não conseguem dar conta de captar toda a pluralidade de conhecimentos que se apresentam no mundo, uma vez que estariam deslocados para fora de seus contextos sócio-históricos de produção, mas que ao mesmo tempo fazem referência aos saberes do outro para compreenderem a si mesmos (PARDO, 2015, p. 19).

Do mesmo modo, defende-se a interação entre os múltiplos saberes, como o das crianças que estudam em diferentes contextos sociais e culturais. Assim, lhes será permitida a afirmação cultural, no presente estudo, pelas ações do professor de música em sala de aula, que promoverá uma Educação Musical efetiva, democratizante e “ecologizadora” de saberes.

O conceito da “Ecologia de Saberes” propõe legitimar conhecimentos autênticos que fazem parte intensamente da vida das pessoas; entretanto, pela sua invisibilidade, esses conhecimentos nem sempre acessam outros patamares educativos, tais como universidades, academias e sistemas educacionais. De igual modo, avalia-se que dificilmente eles chegarão aos sistemas de ensino e aos currículos.

Nessa perspectiva, ao conduzir os personagens envolvidos no percurso educativo à mudança de paradigma, reelabora-se, por meio da mediação cultural, não apenas a ação pedagógica que parte do educador, mas, também, a sistematização da trajetória que o estudante percorre durante a vida escolar, isto é, o currículo. Isso será ainda mais significativo, se for possível validar conscientemente essa ação como ponto de partida, quando se propõe caminhar pela educação.

### **3.4.1. A Legitimação da Educação Musical no “contexto do Sul”**

Se por meio de “linhas abissais” (2007) divide-se o conhecimento, valorizando o acadêmico em detrimento do popular, admite-se que propor mudanças se faz necessidade imediata, em especial, quando os elementos predominantes de formação da identidade cultural permanecem entremeados nos confrontos das estruturas sociais. Assim, para estabelecer transformação no processo da Educação Musical das escolas do campo, faz-se necessário pensar em um currículo que busque legitimá-la no “contexto do Sul”.

O professor Souza Santos (2014),

formulou um pensamento denominado ‘Epistemologias do Sul’, a partir do qual se constata que os domínios desses modelos de desenvolvimento passam também pela ciência, que serve para reforçar todo o processo de invisibilidade e opressão que essas populações vêm sofrendo. Como uma das propostas para romper com essa monocultura de um só saber está a Ecologia de Saberes, que valoriza os outros saberes produzidos pela luta dos oprimidos a esse modelo (CARNEIRO *et al.*, 2014, p.331).

Com isso, confluir o conceito de “Ecologias de Saberes” às práticas em Educação Musical como possibilidade de novas intervenções constitui-se em ação importante para

legitimá-la no “contexto do Sul” e, conseqüentemente, para se efetivar a aprendizagem musical no espaço rural, a partir de ações transformadoras.

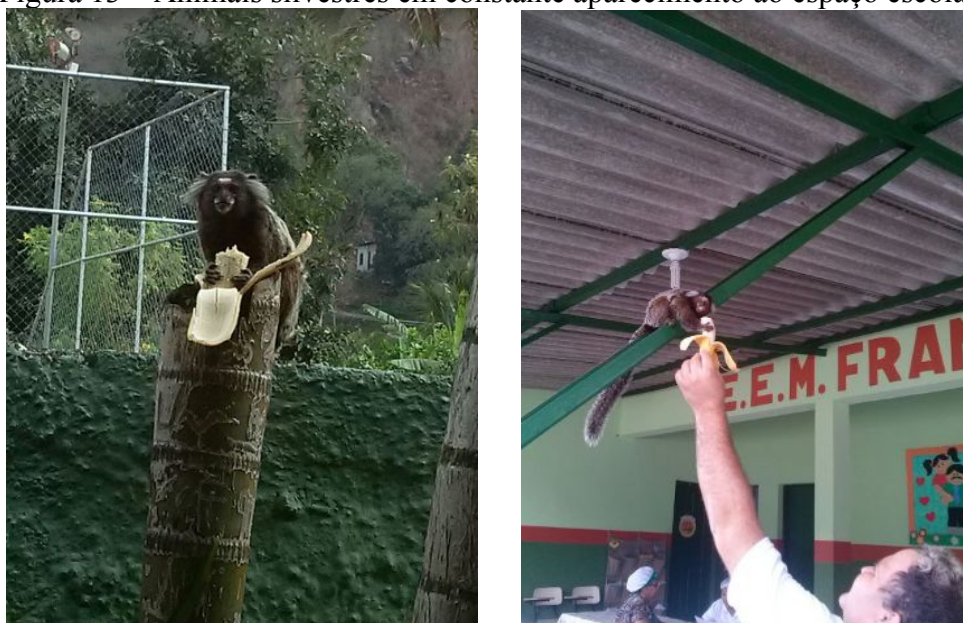
A partir de Souza Santos (2010), é possível compreender que os contextos culturais do “Sul” são construídos no mesmo lado da linha, isto é, entende-se que os saberes e os conceitos específicos que formam a cultura no espaço rural, também, são constituídos no “Sul”. De igual modo, por interferência de saberes que advêm do “outro lado da linha”, alguns elementos típicos da ruralidade, como a oralidade, a comida típica, a música, sua cultura, em geral, têm perdido os seus referenciais e suas premissas.

Essa representatividade que está desaparecendo tem relação próxima com as ações pertinentes ao próprio desenvolvimento do campesinato – o manejo da terra, o modo de vida, a forma de pensar e, também, a sua musicalidade. Portanto, entende-se ser necessário promover a reintegração da devida natureza desses elementos, para que se legitime o conhecimento que flui na essência do espaço rural. Ao considerar as escolas do campo pensando nas potencialidades da cultura musical, possivelmente, se verão, também, estudantes da ruralidade com potencial criador e transformador, capazes de se conectar com sua natureza, com sua realidade, com sua cultura e com seus saberes.

Por meio desse percurso cuja ruralidade dispara subsídios que conduzem estudantes a conceberem sua própria existência, seja no aspecto material, seja no espiritual, na ação, na sensibilidade ou no pensamento, pode-se afirmar que esses saberes legítimos fornecem elementos dialógicos que servem de ponte entre os saberes populares (do “Sul”) e os acadêmicos.

Como exemplo, pode-se destacar o que ocorre semanalmente em uma das escolas de Seropédica/RJ: animais silvestres comuns ao espaço rural assumem lugar de coadjuvantes no cotidiano dos estudantes. Neste caso, um pequeno sagui come banana na hora do recreio, no pátio da escola (Figura 13). Possivelmente, a intermediação e a provocação desse processo geram símbolos e signos culturalmente construídos, pois representam a experiência essencial da própria realidade. Esses símbolos e signos constituídos requerem atenção – o seu reconhecimento contribuirá para a formação cultural e para a consolidação de saberes que legitimam as “Epistemologias do Sul.”

Figura 13 – Animais silvestres em constante aparecimento ao espaço escolar



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Discutir a Educação Musical a partir da escola do campo é promover modos de libertação dos saberes constituídos em seu próprio espaço natural – o “Sul” – com intuito de deferi-los, legitimá-los e colocá-los em equivalência em relação a outros saberes. Nesse sentido, se fortalece o corpo social local em relação às culturas dominantes que se ampliam, mediante estratégias centradas nas que estão do outro lado da linha.

Levar um tipo de Educação Musical para a sala de aula, que colabore com as manifestações dos próprios modos de vida, no ritmo e no rumo do desenvolvimento do estudante, pode significar a provocação de uma “revolução” cultural significativa. Os saberes adquiridos pela interação com o outro e pela relação existente entre os elementos culturais que cercam os alunos e o ambiente escolar são disparadores da construção de conhecimento. Por conseguinte, com o propósito de colaborar com os processos próprios do percurso escolar, torna-se indispensável conhecer os saberes e a cultura musical dos estudantes que vivem na ruralidade. Logo, considera-se possível “virar a chave”, isto é, converter prerrogativas chanceladas como sem valor pelo outro lado da linha em ações ativas e dinâmicas, para que se constitua um tipo de Educação Musical imparcial, menos excludente e fortalecedora do contexto do Sul. Superar desafios, afirmar os saberes constituídos pelas ruralidades e buscar instrumentos para que se desenvolva um caminho a partir da cultura musical é considerar as “Epistemologias do Sul”.

Outra questão fundamental para que haja a legitimação da Educação Musical no contexto do “Sul” é a atuação do professor de música. Nos diferentes contextos sociais, busca-



se o conhecimento de como se ensina e aprende. A relação de ensino e aprendizagem se estabelece em tempos de constantes transformações, em que modelos e métodos são colocados à prova. A Educação Musical, inserida nessa trajetória, busca alinhar-se às escolas do espaço rural.

A professora Fonterrada, ao refletir acerca dessas transformações, considera que:

Desde há algum tempo, a princípio de forma difusa e depois mais enfaticamente, profundas mudanças vêm se impondo, e obrigam a buscar outras matrizes de pensamento, capazes de dar conta dessas alterações. Esse conjunto de mudanças rápidas alcança o homem, a sociedade, e afeta as ações e o próprio modo de ser de cada um pedindo por reajustes e solução. [...]. Os campos da música e da educação musical são, também, afetados por esse estado de coisas, e as alterações que se apresentam a cada dia tornam difícil encontrar caminhos estáveis e adequados (FONTERRADA, 2008, p. 280).

Com isso, ao atentar para os movimentos que fluem da atuação do educador musical no espaço escolar, percebe-se que, primeiramente, é preciso compreender e reconhecer as insuficiências quanto aos diferentes saberes construídos pela humanidade. Souza Santos (2010) chamará essa competência de “douta ignorância”, isto é, a capacidade de admitir que não se conhecem todos os saberes. O professor de música, ao reconhecer a existência de outros saberes, fica apto a reconhecer e respeitar os conhecimentos que se achegam a ele. Poderá utilizá-los como elementos de intervenção cultural, promovendo a legitimação do contexto do “Sul”, e ampliando sua bagagem de experiências, bem como as do aprendiz.

Não desprezar ou excluir o saber do outro – nesse caso, o dos estudantes das escolas do campo – é afirmar a igualdade de saberes, isto é, “ecologizar” saberes. Igualmente, é propor a construção de conhecimento musical na escola, ou seja, legitimar a Educação Musical no contexto do “Sul”.

### **3.4.2. A criatividade no currículo**

Ao pensar em currículo de Educação Musical para diferentes contextos, talvez, seja possível que algumas prerrogativas conceituais pertinentes a essa construção possam variar. Contudo, se há no ensino e aprendizagem de música um subsídio vital e indispensável para se estabelecer qualquer base curricular, este é a criatividade.

A educação é mediação entre o sujeito e a sociedade, sendo que, a escola tem seu papel na educação e especialmente a musicalização participa no processo do desenvolvimento da personalidade e do amadurecimento do caráter, pois

as correntes pedagógicas inovadoras do ensino da Música evidenciam a espontaneidade e a criatividade musical (TOZETTO et al, 2007, p. 3).

No caso da construção curricular de Educação Musical para as escolas do campo, considera-se fundamental que as práticas musicais sejam experiências criativas e expressivas.

No Brasil ampliam-se as pesquisas que buscam entender como a criatividade e as práticas criativas vinculam-se à Educação Musical. Igualmente, ressalta-se a relevância desses processos no percurso de aprendizagem do estudante no contexto escolar (FONTERRADA, 2015, p. 14).

Mas afinal, o que é criatividade? Pesquisadores trazem diferentes abordagens a partir de diferentes perspectivas.

Alguns a compreendem como um dom divino, atribuído a pessoas específicas: o que impediria a possibilidade de aprendizagem dos não escolhidos. (BEINEKE, 2009, p. 20). Por outro lado, há os que a compreendem como elemento que desperta a imaginação e concede iniciativa para atitudes decisórias, com a finalidade de solucionar questões com possibilidade de processo reflexivo, a fim de valorizar o aprendiz como responsável por seu próprio percurso em direção ao conhecimento. (PELIZZON; BEINEKE 2019, p.9).

Ao entender esta última definição como a mais pertinente – dado que é a que aceita a criatividade no campo teórico e engloba diferentes áreas do conhecimento –, compreende-se que ela seja inerente ao ser humano.

Pelizzon destaca que

Ser criativo não significa apenas criar algo novo (inovar). Agir criativamente também implica em encontrar novas formas de pensar, (re)conhecer e realizar o que já se conhece. Implica imaginar, planejar e buscar viver com mais plenitude diante das possibilidades e decisões da vida (PELIZZON, 2019, p.19).

Respeitar a capacidade de cada um de livremente planejar, imaginar, expressar e criar com a música é propiciar caminhos para autonomia, nova experiência estética e desenvolvimento cognitivo. Por isso, o importante é que a vivência musical, por meio de suas ações “contribua para a criatividade, para a inovação, para a emergência de novos aspectos na criação/interpretação/fruição musical” (RODRIGUES, 2005, p. 3).

A experiência musical criativa desempenha conduta fundamental no desencadear da imaginação e no desenvolvimento das experiências musicais dos estudantes. Brito (2015)

reflete que, a partir de processos criativos promovem-se, por meio da Educação Musical, o desenvolvimento humano e a validação de identidades individuais e coletivas.

Estimulando a criação, a ampliação de possibilidades para fazer música, integrando fazer e pensar, em planos que, inclusive, buscam transformar as relações entre toda a comunidade envolvida, torna-se possível fazer da experiência musical nos territórios da educação, um jogo de transformação humana essencial (BRITO, 2015, p. 22).

Nesse contexto, permitir que a criatividade aconteça nos processos educativos resulta em agregar enfoques que abranjam temas sociais, culturais, históricos e políticos, em suas mais amplas dimensões. Portanto, para as escolas do campo, é fundamental que a criatividade encontre lugar frutífero e proveitoso, pois ela é subsídio fundamental para a vida. Dessa forma, compreende-se a defesa de Craft (2010), quando argumenta que, ao se dar oportunidade para a expressão criativa pela educação desde os primeiros anos escolares, os estudantes são capacitados a solucionar, criativamente, os problemas que poderão encontrar no transcorrer da vida.

Outra questão fundamental a ser pensada refere-se à importância de se considerar as práticas criativas como elemento transformador do processo educativo. Em aulas de música, comumente, as resultantes desse processo são expostas em diversas atividades, que podem ser consideradas em relação a três aspectos: as dirigidas ao professor, as dirigidas ao aluno e aquelas que põem ênfase na relação professor-aluno. A professora Viviane Beineke destaca que

O ensino criativo consiste no uso de abordagens imaginativas que tornem a aprendizagem mais interessante e efetiva, focalizando a atuação do professor. O ensino para a criatividade, por outro lado, analisa o desenvolvimento do pensamento criativo dos estudantes, focalizando os alunos. A aprendizagem criativa é um enfoque mais recente, que procura capturar tanto a perspectiva do professor como a dos alunos (BEINEKE, 2012, p. 49).

Assim, as práticas criativas que buscam uma trajetória cuja ações são predominantemente inventivas, mergulhadas na imaginação e em esferas repletas de descobertas, refletem suas propostas em deliberações criativas que transformam o processo educativo.

Igualmente, em um contexto no qual as práticas criativas são desenvolvidas com estudantes de diferentes idades, a partir da improvisação e da composição aberta, por exemplo, multiplicam-se as possibilidades de iniciar um caminho de descobertas e interações, que favorecem o desenvolvimento humano e o potencial criativo.

Para que as práticas criativas possam ser efetivas, torna-se fundamental o preparo da consciência auditiva, a fim de que se experiencie o processo a partir da experiência do sujeito. A pesquisadora Marisa Fonterrada, em sua obra sobre Práticas Criativas, observa que

Os procedimentos em geral utilizados nas práticas criativas e na Improvisação Livre incentivam a escuta, a tomada de decisões, o desenvolvimento da autonomia, o reconhecimento de si e do outro, por meio de propostas que priorizam a invenção musical e o improviso; além disso, seu caráter prático e musical atrai os participantes que, em geral, se atemorizam quando se defrontam com o caráter tecnicista encontrado em muitas aulas de música (FONTERRADA, 2015, p. 19).

A partir dos “Métodos Ativos de Educação Musical”, é possível pensar na construção de um currículo aberto de Educação Musical com práticas de ensino e aprendizagem envolvente e interativo com o estudante do espaço rural. Esses “Métodos” caracterizam-se por integrarem um movimento de renovação que começou na Europa e rapidamente se espalhou para outros países, dentre eles, o Brasil. A professora Marisa Fonterrada destaca a particularidade mais importante dos “Métodos Ativos”:

todas elas descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida”. (FONTERRADA, 2008, p. 177).

Sabe-se que os autores da primeira e da segunda geração das metodologias ativas já foram consideravelmente estudados, resultando em ampla literatura acerca desses teóricos. No Brasil, destacam-se nomes como os de Sá Pereira, Liddy Mignone, Koellreutter – pioneiros dessas abordagens no contexto brasileiro, que já foram substancialmente visitados e revisitados. A ele acrescentem-se outros educadores musicais até a atualidade que, cada qual a seu modo, continuam a trabalhar em prol das abordagens ativas e das abordagens criativas, além de importantes associações de classe, como a ABEM e o Fladem Brasil. Todas essas pessoas e organizações deram e têm dado importantes contribuições à Educação Musical. No entanto, a Educação Musical no espaço rural ainda necessita de mais estudos e aprofundamento.

Em suma, quando a aprendizagem ocorre por meio da criatividade, as ações resultantes permitem contribuir na faculdade de conhecer e de aprender, levando o sujeito ao estímulo do novo, adaptando-se para novas provocações que podem ocorrer a partir de um ciclo contínuo.

### 3.4.3. Educação Musical e Ecologia Sonora

Para defender a ideia de um currículo pensado para as escolas do campo, é preciso se estar fundamentado na Ecologia Sonora. No caso desta pesquisa, utiliza-se o contexto rural de Seropédica/RJ como referência e lugar em potencial. Avalia-se que, em algumas escolas desse lugar, as sonoridades do ambiente sejam elementos fundamentais para a atuação do professor de música junto a seus estudantes. Compreende-se que os sons são evidentes neste espaço dominado pelas ruralidades e, além de serem essenciais para a validação dos saberes, podem, igualmente, ser utilizados em aulas de música, de modo, dinâmico, ativo e criativo. Ou seja, como caminho a ser percorrido na presente pesquisa, concebe-se os conceitos deste trabalho: um currículo “Ecologizador de Saberes”, alicerçado em Práticas Criativas e envolvido com a Ecologia Sonora e com o Nomadismo.

Apoiando-se nas fundamentações do educador canadense Murray Schafer (2011a, 2011b), pode-se afirmar que a Ecologia Sonora, também conhecida como “Ecologia Acústica”, tem relação com a ecologia universal. Entender o que é Ecologia Sonora passa por compreender, também, o conceito de “Paisagem Sonora”, o estudo dos sons de determinado ambiente acústico, ouvidos em dado lugar, hora e tempo (SCHAFFER, 2011a, 2011b).

As pessoas apreendem nos diversos ambientes em que transitam por seus diferentes sentidos. Quando a ênfase é posta no sentido da audição, esses ambientes constituem uma paisagem sonora.

A paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como *paisagens sonoras*. [...]. Uma paisagem sonora consiste em eventos ouvidos e não em objetos vistos. [...]. Podemos saber exatamente quantos edifícios foram construídos numa determinada área ao longo de uma década ou qual foi o crescimento da população, mas não sabemos dizer em quantos decibéis o nível de ruído ambiental pode ter aumentado em um período de tempo comparável. Mais que isso: os sons podem ser alterados ou desaparecer e merecer apenas poucos comentários, mesmo por parte do mais sensível dos historiadores (SCHAFFER, 2011a, p. 23-24).

Nesse contexto, os ruídos e barulhos que se percebe; a imensa quantidade de sons que se consegue diferenciar; os inúmeros timbres que se pode distinguir, desde os fenômenos da natureza como: o vento, a chuva, os animais, a respiração humana ou os objetos do cotidiano que nos cercam, como máquinas, utensílios domésticos, dentre outros, cabem na definição de Paisagem Sonora citada acima. O pesquisador da paisagem sonora busca investigar o universo sonoro, ou parte dele.

Um currículo de Educação Musical no espaço rural deve estar especificamente comprometido com a qualidade da escuta, pois o ambiente acústico desse espaço é carregado por elementos da natureza e eventos típicos, que formam paisagens sonoras singulares. Nesse território, a riqueza da paisagem sonora rural sobressai em relação à menor quantidade de sons tecnológicos e outros, comuns aos centros urbanos. Assim, a ideia é reconhecer o recebimento da oferta da natureza, da gratuita matéria-prima, que pode gerar o desenvolvimento de aulas de músicas criativas, dinâmicas e atentas aos fazeres compreendidos como “educação sonora”. Entende-se que as águas dos rios, os ventos dos vales, a farfalha da folhagem e outros diferentes cenários das ruralidades são eventos sonoros propícios ao desenvolvimento da conscientização desse pertencimento a esse ambiente acústico como legítimo. Desse modo, essa sonoridade desperta a capacidade de escuta e potencializa a sonoridade existente nesse espaço.

Valorizar a Ecologia Acústica do espaço rural resulta em dar visibilidade a outros conhecimentos e experiências que colaboram significativamente para o desenvolvimento do bem-estar de quem lá habita. Igualmente, ter uma alternativa pedagógico-musical para a sala de aula que colabore com as manifestações dos próprios modos de vida por meio da relação da ação educacional auditiva com o reconhecimento da Paisagem Sonora do espaço rural, significa provocar uma mudança na condição da vida dos estudantes.

Ao levar em conta o ritmo e o rumo do desenvolvimento do aprendiz, provoca-se uma mudança educacional auditiva que se refletirá, também, na comunidade local a que esses estudantes pertencem; assim, levam-se em conta, também, as contribuições necessárias para a diminuição e o controle dos ruídos ambientais indesejáveis.

A partir do momento em que se passa a valorizar a Paisagem Sonora peculiar do espaço rural, considerando que ela pertence aos elementos básicos da Educação Musical, passa a ser fundamental a atuação do professor de música, que, por meio de práticas criativas, pode chegar à “ecologização” dos saberes. Essa atitude pedagógica trata, justamente, de ações de conscientização e promoção da escuta atenta e consciente do universo sonoro. Nesse contexto, Schafer afirma que atividades musicais devem

[...] voltar aos exercícios simples, básicos, de audição, para que a capacidade auditiva, tão prejudicada pelo aumento indiscriminado de ruídos e pelas condições da vida moderna, recupere a sua plena capacidade (SCHAFFER, 1991, *in* FONTERRADA, 2008, p. 196).

Um exemplo das condições de vida do meio rural é o do estudante de uma das escolas do campo de Seropédica que, semanalmente, mostra-se ativo nas aulas de música e que, ao sair da escola ao fim da aula, retorna a sua casa para brincar. Imagina-se – com os olhos de quem

vive na urbanidade – que ele vai utilizar seu *smartphone* ou seu *videogame*; no entanto, seu brinquedo é um cavalo, com o qual passeia tranquilamente pelas redondezas da escola (Figura 14).

Figura 14 – O mesmo estudante que participa ativamente das aulas de música nas horas vagas tem como brincadeira passear com seu cavalo.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Certamente, a Educação Musical inserida nesse cenário recebe os efeitos advindos dessa realidade. A paisagem sonora desse lugar torna-se primordial para a formação desses estudantes e o professor beneficia-se desses elementos e, com eles, expande possibilidades criativas de vivência musical.

Nessa mesma escola, outro fenômeno sonoro singular surpreende os professores, que vêm dos centros urbanos para dar aulas: a cantoria dos pássaros que circundam a escola. Esse acontecimento acústico mostra-se tão especial, que mereceu um espaço único e particular de audição para esse momento, em manhãs em que acontece um verdadeiro “recital de gorjeios”. (Áudio 1)<sup>54</sup>. Aqui neste ponto, recorde-se o que diz Schafer (2011a, p. 56): “Cada território da Terra terá sua própria sinfonia de pássaros, produzindo um som fundamental nativo – tão característico quanto a língua dos homens que vivem nesse lugar”.

<sup>54</sup> Após escanear o *QRCode* com a câmera do celular, é preciso realizar o *download* (baixar) para ouvir os áudios.

Áudio 1 - “Recital de gorjeios” nas proximidades da escola



Fonte: Arquivo do pesquisador

Ao utilizar as sonoridades dos pássaros como elementos colaborativos para o desenvolvimento musical, promove-se a validação de componentes e referências próprias da cultura dos estudantes que vivem nesse espaço, cuja paisagem sonora, colhida em diferentes momentos do dia, é mostrada a seguir.

Áudio 2 – Paisagem Sonora em diferentes momentos do dia<sup>55</sup>

|                                                                                     |                                                                                     |                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |
| Paisagem Sonora às 6h                                                               | Paisagem Sonora às 14h                                                              | Paisagem Sonora às 22h                                                               |

Fonte: Arquivo do pesquisador

A partir de observação resultante de escuta ativa, encontram-se caminhos relevantes para que se promova a Educação Sonora. Verificam-se diferentes possibilidades de propor aos estudantes práticas pedagógicas criativas em Educação Musical com conteúdo diversificado e essencial para o desenvolvimento do aprendiz.

No âmbito da ecologia acústica, destacam-se, na presente proposta, as seguintes possibilidades criativas de atividades pedagógico-musicais:

<sup>55</sup> Após escanear o *QRCode* com a câmera do celular, é preciso realizar o *download* (baixar) para ouvir os áudios.



- . sensibilização para o mundo dos sons; exploração sonora;
- . identificação de altura; imitação, invenção e reprodução;
- . improvisações livres;
- . percepção sonora;
- . vivência corporal;
- . formas de expressão através dos sons;
- . canto;
- . organização dos sons e silêncios na linguagem musical;
- . noção de repetição, sequência, e encadeamento de elementos sonoros e criação musical.

Quanto à expressão vocal e à improvisação, fazem parte da proposta:

- . jogos com timbres;
- . identificação de altura;
- . imitação, invenção e reprodução;
- . improvisações livres;
- . vivência corporal;
- . expressão através dos sons;
- . fundamentos do canto.

A ecologia acústica associada à expressão vocal permite que se crie um percurso em que os sons ouvidos sejam imitados pelos estudantes, servindo de mote para atividades e jogos com foco na improvisação. Os estudantes podem se expressar vocalmente, e, também, reproduzindo os sons ouvidos com objetos sonoros. A eles, alinham-se os movimentos corporais.

Nesse caso, a Ecologia Sonora se integra a ações criativas, para validar conhecimentos em Educação Musical – com intervenções fundadas colaborativamente em sala de aula –, a partir da Paisagem Sonora com a qual o estudante já está habituado, legitimando a importância da Educação Sonora para um currículo pensado para as escolas do campo.

#### **3.4.4. Educação Musical e Nomadismo**

O conhecimento dessa concepção, por parte deste autor, se deu a partir da leitura da obra *‘Improvisación Libre: la composición en movimiento*, publicada em 2008. Relacionada à realidade da música contemporânea, às práticas de improvisação livre e às experiências

criativas, o Nomadismo é um conceito adotado pela musicista, improvisadora e compositora espanhola Chefa Alonso.

Geralmente, o termo ‘Nômade’ está vinculado às pessoas que não possuem residência fixa e, por isso, vivem mudando de um lugar para o outro. Chefa Alonso se apropria desta concepção e transfere alguns dos princípios desse conceito, relacionando-os à música, criando, assim, uma inteligente metáfora teórica.

Dessa forma, se na performance musical, comumente, existem padrões estabelecidos, sistemas dominantes e obediência às regras concebidas, no Nomadismo de Alonso ocorre o contrário: prescreve-se a liberdade expressiva, o autoconhecimento, o impulso criativo e a comunicação coletiva.

Assim, se no âmbito da Educação Musical, há modelos de ensino estáticos, com processos pedagógicos “duros”, fundamentados na repetição e na recorrência fiel de estruturas pré-estabelecidas, ao trazer os princípios do Nomadismo, poder-se-á pensar em um ensino de música fundamentado no dinamismo e na contínua mudança que resulta em aprendizagem ativa e disposta ao novo, estimulante e aberta à criatividade.

Para compreender melhor o que Alonso propõe a partir dessa ideia de Nomadismo, faz-se necessário conhecer como a autora apresenta as suas bases. Nesse contexto, torna-se primordial inteirar-se da relação que ela estabelece entre o “Nomadismo Antropológico” e o “Nomadismo Intelectual”.

Referindo-se ao “Nomadismo Antropológico”, Chefa Alonso (2008, p.22-23), destaca que um dos processos naturais da vida foi se perdendo no mundo ocidental: a facilidade de migrar, isto é, mover-se livremente de um lugar para o outro. Contudo, o modelo atual de migração mundial tem as suas especificidades. Compulsoriamente, as pessoas se deslocam e mudam de suas casas pela sobrevivência, isto é, trocam de emprego e vão de um lugar para o outro para uma melhor qualidade de vida. Entretanto, os danos causados por esses processos podem ser minimizados, “em parte, graças ao avião, ou na facilidade de contato pela internet” (ALONSO, 2008, p. 22, tradução nossa).

O “Nomadismo Intelectual” se estabelece a partir da busca contínua daquilo que se avalia ser essencial para a vida. Implica manter esforços para descobrir o desconhecido e contestar procedimentos padronizados e estabelecidos. Alonso afirma que

[...] para além destes nomadismos antropológico e virtual, há um nomadismo intelectual ou estético, um nomadismo do sentimento, que está relacionado com a busca sentida como algo essencial, a curiosidade pelo desconhecido e o questionamento das convenções estabelecidas. É uma atividade diante da

vida, que se traduz por uma atração pelos limites, pelo que está mais além (ALONSO, 2008, p. 22 – tradução nossa).

Segundo a autora, do antigo espírito nômade e seu modo livre de viver, restaram apenas alguns fragmentos que aparecem aqui e ali em nossas vidas, como a ilusão de viajar, a alegria de acampar à beira mar, e com a emoção de ter amigos de outros países.

Ao correlacionar os princípios de Chefa Alonso à aprendizagem musical firmada em práticas criativas, constata-se estreita relação entre este procedimento pedagógico e o Nomadismo Intelectual. Ambos os fenômenos precisam de liberdade, “novas paisagens”, resultados inesperados e caminhos inéditos. As ideias concebidas por Alonso se opõem ao ensino musical aprisionado pelo estatismo, dado que é semelhante à vida sedentária. Esse tipo de ensino é refém de uma música pré-fixada, com operações passivas e modelos padronizados. Já a aprendizagem musical consentida pelo nomadismo promove o autoconhecimento e coloca os aprendizes em pleno protagonismo, visto que suas próprias descobertas são traduzidas em experiências significativas – terreno fértil para o desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, para o aprendizado musical nas escolas do campo, defende-se um projeto pedagógico fundamentado na ideia de Nomadismo intelectual, aqui trazida, que proponha atividades dinâmicas, com o objetivo de impulsionar a curiosidade e de conduzir à criança a ter foco e, ao mesmo tempo, a busca pelo novo e pelo inesperado. No contexto do Nomadismo, não há respostas corretas ou incorretas, mas, sim, a experiência, e por meio dela, ocorrem o aprendizado e a produção de conhecimento.

O Nomadismo Intelectual tem relação com tomadas de posição e mudança de postura para a própria existência e, nessa conjuntura, é também uma filosofia de vida. Ele é vinculado à ininterrupta procura daquilo que é percebido como algo essencial e, pela curiosidade, do que é considerado desconhecido.

Outra questão importante é que o Nomadismo adere às transformações estéticas e conceituais ocorridas a partir do início do século XX, nas diversas linguagens artísticas.

Alonso (2008, p.85) destaca que, se há mobilidade social, essa transitoriedade também se refletirá na arte e na cultura. Os artistas desse período, continuamente, se manifestaram em favor da mobilidade estética e em oposição ao estatismo constituído aos longos dos anos. Eles defendiam uma arte transitória e dinâmica, com mobilidade provocativa e cativante.

Os limites entre as artes tornam-se mais fluidas e desaparecem. [...] O mundo e os tempos atuais são marcados pela mobilidade, no sentido mais amplo do termo, [...]. Os artistas precisam se movimentar para continuar criando (ALONSO, 2008, p. 86, tradução nossa).

No âmbito musical, essas mudanças se acentuam a partir dos anos 1940, e ganham características marcadas pelo pluralismo estilístico, como o minimalismo, o atonalismo, o serialismo, o pós-modernismo, a música concreta, a música eletrônica, a música experimental, dentre outras. Desse modo, mais do que como o significado musical, o Nomadismo dialoga com a experiência estética resultante da multiplicidade de materiais sonoros, que correspondem às sensibilidades dos sujeitos envolvidos.

Essa característica do Nomadismo pode ser considerada muito importante nas aulas de música nas escolas do campo. Isso, porque a experiência aludida encontra-se, também, presente nesse espaço de ensino e aprendizagem, e avalia-se como o mais aconselhado para as aulas de música ministradas nas escolas do campo, pois o Nomadismo é um processo que se preocupa com a sensibilidade dos estudantes. As paisagens sonoras desse lugar geram pluralidade sonora e, numa possível atividade musical de escuta à natureza, por exemplo, para que haja aproveitamento e resultados positivos, é necessário que a sensibilidade auditiva dos estudantes seja ativada. Assim, a experiência estética se tornaria mais relevante do que o significado musical, ou seja, o processo seria mais significativo do que o resultado.

Outra questão exposta por Alonso está relacionada ao modelo de vida sedentário. Essa autora evidencia que, apesar dessa forma de vida estar se tornando comum, não quer dizer que o desejo de se movimentar esteja extinto. Portanto, na essência da humanidade, continua existindo o interesse por mudanças e a atração pelo novo.

Neste cenário, admite-se que a própria natureza desta tese está enraizada no Nomadismo. Buscam-se novas formas de aprendizagem para os estudantes do espaço rural, de modo tal, que eles possam desenvolver a própria autonomia e o senso de iniciativa. Considera-se importante encontrar renovados caminhos pedagógicos para as escolas do campo, de forma que os aprendizes possam alcançar o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. Valorizam-se, também, nesse contexto, as ações que promovam mudanças de postura, para se obter, democraticamente, acesso ao saber e às novas formas de alcançar o conhecimento. Por tudo que foi dito a respeito desse aspecto do Nomadismo e de seu possível aproveitamento na escola rural, defende-se que se repensem algumas propostas curriculares, destinadas à ampliação e ao desenvolvimento da Educação Musical.

Na visão de Chefa Alonso, um nômade não representa a falta de um lugar para morar, ou um deslocamento realizado coercitivamente, mas a representação de alguém que decide renunciar a todas as ideias fixadas e estabelecidas. Portanto, refere-se àquele que pretende cruzar fronteiras, a partir de sucessivos deslocamentos, com mudanças coordenadas e independentes do destino.

Ao pensar em aulas de música com crianças em que o professor não tenha preocupação de “dar conta” dos limites determinados, quando elas praticam alguma atividade, possivelmente, as experiências musicais vivenciadas no processo, se dariam sem a ideia de um território fixo. Dentro dessa ideia de Nomadismo, muda-se o foco que, a partir de então, passa a estar envolvido com o percurso, no qual várias etapas colaboram para a aquisição do conhecimento por parte do aluno, e não com determinado resultado; realmente, não se almeja somente o resultado e o desfecho da trajetória, dado que se abrem possibilidades para a valorização do aprendizado que ocorre, também, no processo, por meio de uma pedagogia aberta e coordenada pela liberdade de alcançar novos conhecimentos.

Ao relacionar metaforicamente o conceito de ‘viagem’, com a efetivação do Nomadismo intelectual e, apoiado na valorização do processo, Alonso (2008, p.88, tradução nossa) comenta: “o que tem valor é a própria atividade de viajar: tocar com outras pessoas, relacionar a expressão e a linguagem de cada músico, procurar a novidade, deixar-se surpreender, aprender com os outros”.

A partir dessa perspectiva, atividades musicais fundamentadas no Nomadismo podem se tornar intrigantes aventuras – repletas de surpresas e desafios – com a renovação de muitos aspectos da vida, novos ares, idiomas, sotaques e abertura da mente para o novo – elementos ativos que podem ser vivenciados por quem constantemente viaja.

Da mesma forma, o que é mais comum em viajantes é o rompimento de fronteiras. Assim, fundamentando-se no Nomadismo, o professor de música no espaço rural seria aquele integrante da tribo que valoriza a tradição oral e o imaginário dos estudantes que vivem nesse lugar. Esse professor seria, também, um “guia de viagem”, que resgata e considera a história individual e coletiva dos estudantes, em um espaço em que não há fronteiras e nem limites para que seus saberes sejam validados e reconhecidos.

Outra questão importante que deve ser levada em consideração é a relação do Nomadismo com aspectos sociais. A concretização de uma postura nômade implica mobilidade social, que, também, é intelectual e espacial, porque eles não são sujeitos isolados, mas, de modo geral, formam sociedades complexas, que seguem caminhos similares e interagem com os contextos problemáticos por que passam. É nessa circunstância que ocorre a interculturalidade, a interação com diferentes contextos, os vínculos coletivos e a aprendizagem.

As aulas de música, de igual modo, devem promover a interação e a integração entre os sujeitos de diferentes contextos sociais. Inclusive, a música, por ser um fenômeno universal, pois não há sociedade humana que não tenha seus modos de fazer/ouvir música, embora ela

adquira formas diferentes em cada grupo social, é uma das mais eficazes ferramentas para a consolidação do processo de convivência e cidadania. A música institui, naturalmente, o acesso às diferentes culturas e a confiança no ser humano a partir das relações espontâneas, construídas livremente.

Dessa forma, ao se alinhar aos princípios do Nomadismo intelectual, de que fala Alonso, a Educação Musical assumirá o compromisso de promover mobilidade, isto é, transformação social, por meio do fortalecimento dos valores fundamentais para a formação da cidadania.

Portanto, para as aulas de música nas escolas do campo, o Nomadismo mostra-se um importante subsídio. Ele se orienta pela liberdade expressiva, pela criatividade, gera autoconhecimento e contribui com a comunicação coletiva. É comprometido com ações dinâmicas e ativas, e, consequentemente, com posturas que levem à aprendizagem significativa, aberta ao novo, com contínua estimulação à inventividade. No âmbito social, busca modificar os agentes envolvidos e objetiva torná-los cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Isso posto, no modo de entender deste pesquisador, o Nomadismo é indispensável para as aulas de música no processo educativo das escolas do campo.

#### 4. Experiências Ativas em uma Escola do Campo



Estudantes de Escola do Campo em momento de experiência ativa no espaço rural

Neste capítulo farei o relato em primeira pessoa. Por ser este o momento em que descreverei os processos nos quais interagi diretamente com os meus alunos, não adotarei o caráter impessoal utilizado nos capítulos anteriores.

As experiências que serão aqui relatadas envolveram estudantes da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 4 e 12 anos, isto é, todos os alunos matriculados na Escola Estadual Municipalizada Francisco Rodrigues Cabral – escola do campo do município de Seropédica/RJ.

A respeito do título deste capítulo, busquei termos que pudessem expressar os processos que estariam por vir: experiências ativas; exercícios de escuta; estudantes; escola do campo.

Diferentes acontecimentos transcorrem no cotidiano das pessoas. A esses, comumente, dá-se o nome de experiências, dado que no decorrer da vida, continuamente, o homem interage com o ambiente e o modifica. Contudo, experiências podem ser potencializadas, desde que afetem significativamente a realidade. Elas podem provocar reações inquietantes e até perturbadoras, tanto por promoverem sensações aguardadas, quanto inesperadas.

Assim, quando experiências passam a ser percebidas atentamente e promovem mudanças profundas, elas se distanciam de uma experiência comum e passiva e aproximam-se de uma experiência intelectual e ativa. Essa diferenciação é apontada por Dewey (2010, p. 115), que, ao se referir à experiência comum, observa que decerto, “trata-se de uma atividade suficientemente ‘prática’, [...] com a consistência permitida pelas circunstâncias”. Ao se reportar à questão da experiência ativa, esse autor destaca que

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos (DEWEY, 2010, p.83).

Logo, uma experiência ativa também deve ser intelectual e constituída por uma qualidade ímpar, visto que é traçada pelo anseio de resultados, pelos interesses encontrados na trajetória e pelas condições que aceleram ou retardam o curso do processo.

Foi incentivada uma abordagem colaborativa, que permitiu que o conhecimento fosse construído de forma conjunta e comprometida com a realidade vivida pelos participantes.

As experiências são resultantes de atividades fundamentadas no “Nomadismo”, pautadas pelas práticas criativas e consideram os princípios da ecologia sonora, portanto, mostram-se “ecologizadoras de saberes”.



O “Nomadismo” promove movimento e dinamismo; contínua busca e troca de conhecimento; fluidez e flexibilidade na tomada de decisões; mobilidade social, cultural e artística. Desse modo, há intercâmbio de aprendizagens e, novas experiências (ALONSO, 2008, p. 83).

As práticas criativas possibilitam novas conexões de sentido; atuam na ampliação da memória; desenvolvem a capacidade de improvisar; expandem a capacidade inventiva.

A Ecologia Sonora permite refletir a respeito da relação do homem com o meio ambiente a partir da conscientização dos sons circundantes; implica na atenção ao que se pode ouvir e na percepção da paisagem sonora; colabora com a presença consciente da qualidade de vida no que diz respeito ao ambiente sonoro e ajuda a promover a sensibilização quanto ao conhecimento, à escuta e ao cuidado.

A “ecologização de saberes” promove o diálogo entre vários saberes; propõe validar conhecimentos quase sempre desprezados e valoriza saberes produzidos por distintos grupos sociais. Por isso, apresenta-se como um processo coletivo de produção de conhecimentos.

#### **4.1. Da metodologia e procedimentos**

Dada a natureza do objeto em foco, a pesquisa lançou mão de metodologia e de diferentes procedimentos estruturados e sistemáticos que compõem esse caminho.

Desse modo, pelas características desta investigação, encontrou-se na Pesquisa Qualitativa elementos condizentes com o seu desenvolvimento. Além de relatar as experiências vivenciadas, procurou-se compreender e interpretar as opiniões, percepções, valores e experiências das pessoas de um determinado local, o espaço rural, em relação à Educação Musical nas Escolas do Campo.

De acordo com Beatriz Ilari (2007, p. 37), a Pesquisa Qualitativa tem como principal característica o comportamento sistemático, “cujo objetivo principal é compreender as qualidades de um fenômeno específico, em determinado contexto”.

Dessa forma, o interesse em compreender o contexto educacional do espaço rural e suas características específicas levou à escolha do procedimento metodológico adotado, isto é, a abordagem qualitativa exploratória; como parte dela, desenvolvi experiências diversas com os estudantes de uma escola do campo, que serão relatadas nesta pesquisa.

O Relato de Experiência é uma metodologia de pesquisa que consiste na descrição e análise de experiências vividas pelo pesquisador. Este tipo de abordagem permite investigar um

fenômeno a partir de vivências, sentimentos e percepções, contribuindo para uma compreensão profunda do objeto de estudo. Possibilita captar nuances e aspectos subjetivos, e, desse modo, contribui para uma análise completa e aprofundada.

Ao considerar o Relato de Experiências como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento. O conhecimento humano está interligado ao saber escolarizado e aprendizagens advindas das experiências socioculturais (MUSSI *et al*, 2021, p. 63).

É importante ressaltar que a Pesquisa Qualitativa não tem como objetivo generalizar os resultados, como faz a Pesquisa Quantitativa. Em vez disso, valoriza as diferenças individuais e procura compreender os contextos e significados específicos.

De acordo com Chizzotti (2009, p. 81), a Pesquisa Qualitativa também é uma ferramenta relevante, pois

[...] pressupõe uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas (CHIZZOTTI, 2009, p. 81).

Para analisar o desenvolvimento de ferramentas que possam contribuir para a investigação, foi necessário examinar fenômenos que estivessem relacionados às questões encontradas. A identificação das condições em que a Educação Musical pudesse se desenvolver no contexto específico da escola e da turma de alunos com quem se trabalhou foi apresentada em ações dirigidas e pensadas por este pesquisador o que, por sua vez, resultou em adequação à pesquisa exploratória:

Em linhas gerais, a metodologia parece favorecer as pesquisas de natureza exploratória em que: (1) deseja-se gerar uma teoria, mais do que verificar; (2) deseja-se explicar um processo, ação ou interação; (3) se julga necessário um procedimento sistematizado passo a passo; (4) a pesquisa é orientada para os dados (GASQUE, 2017, p. 112).

Assim, para compreender, interpretar e analisar o material qualitativo, foi fundamental o aprofundamento nos procedimentos metodológicos da pesquisa exploratória e nas informações que os atores sociais trouxeram, como fragmentos de suas realidades. Para isso, utilizou-se como um dos procedimentos a análise dos dados, que se apoia no que Minayo afirma:

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. Esse conjunto analítico visa a dar consistência interna às operações (MINAYO apud GERHARDT et al, 2009, p.84).

Devido às características das experiências, foram adotados alguns procedimentos metodológicos, estabelecidos por Murray Schafer em sua obra *A Afinação do Mundo* (2011a).

A ação denominada *Limpeza de ouvidos* (2011a, p. 291) é composta por exercícios de respiração, relaxamento e concentração que conduzem os ouvintes a criar uma atmosfera de respeito em relação ao silêncio.

A segunda ação proposta foi o *Passeio Sonoro* (2011a, p. 297), uma atividade focada na escuta, realizada em uma área específica por um determinado grupo.

O procedimento conhecido como *Diário de Sons* (2011a, p. 295) é o registro de sons encontrados em diferentes ambientes. Os “Diários de Sons” foram elaborados pelos estudantes, a partir dos “passeios sonoros” realizados.

O quarto procedimento foi o de *Classificação de sons de acordo com aspectos referenciais* (2011a, p. 194) em que os sons ouvidos são escritos e organizados de acordo com determinadas categorias.

## **4.2. Diálogos entre Educação Musical, Ecologia Sonora e “Ecologia de Saberes”: primeiras experiências – Atividades com estudantes da Educação Infantil e dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental**

As atividades que serão aqui relatadas envolveram estudantes da Educação Infantil e dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com idade entre 4 e 9 anos.

Foram desenvolvidas com o objetivo de proporcionar às crianças contato com os elementos da cultura rural e despertar o interesse pela paisagem sonora desse ambiente. Para alcançar esse objetivo, a escuta atenta foi ferramenta fundamental.

As atividades musicais foram adaptadas à faixa etária, levando-se em consideração, além da idade, sua capacidade de atenção e seu desenvolvimento cognitivo, em que se procurou proporcionar experiências musicais acessíveis e prazerosas.

Ao focalizar a cultura rural, as atividades musicais foram realizadas de modo a explorar os sons típicos desse ambiente, como o canto dos pássaros, os sons dos animais, os ruídos da natureza, entre outros. O intuito foi fazer as crianças compreenderem a diversidade sonora e apreciarem as características desses sons.

Além disso, essas experiências também tiveram como princípio a preocupação em desenvolver nas crianças, senso de cuidado e zelo pela diversidade sonora. E de conscientizá-las de que é preciso haver uma relação equilibrada e harmoniosa entre os sons do ambiente e as ações do cotidiano. Isso significa que foram desenvolvidos conceitos acerca da sustentabilidade e do respeito à integridade dos sons naturais, fundamentos da ecologia sonora.

Dessa forma, as experiências tiveram como objetivo promover a consciência ambiental e o respeito pela integridade dos sons naturais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente e de sua sonoridade. Assim, elas se ocuparam com a importância de se ter um ambiente sonoro equilibrado e harmonioso, para o bem-estar coletivo.

Por meio dessa valorização da cultura rural e da paisagem sonora específica desse ambiente, procurou-se despertar nas crianças um olhar atento e respeitoso para o mundo sonoro ao seu redor.

Os sons emitidos por pássaros, animais terrestres, ventos em diferentes tipos de vegetação, riachos, lagos, cachoeiras e outros seres vivos criam uma paisagem sonora característica. Esses sons são considerados fundamentais em propostas baseadas na Ecologia Sonora, porque refletem a diversidade e a interação dos elementos naturais em um determinado ambiente. A Ecologia Sonora tem como fundamento o estudo da relação dos seres vivos e o ambiente sonoro em que vivem. Busca-se compreender como os sons influenciam o comportamento e a sobrevivência das espécies. Com isso, essa paisagem sonora torna-se importante para a identidade do lugar e para a percepção das pessoas acerca do ambiente onde estão inseridos.

A Ecologia Sonora também incentiva a refletir acerca de como nossas ações afetam o ambiente acústico. Por exemplo, o desenvolvimento urbano desordenado e o uso excessivo de tecnologias ruidosas podem contribuir para a degradação do meio ambiente sonoro afetando negativamente a qualidade de vida.

Ao adotar uma abordagem que tenha por meta tornar os participantes conscientes em relação ao som, é possível apreciar e valorizar a diversidade das sonoridades que estão no ambiente, o que inclui estar atento às diferentes paisagens sonoras lá presentes e buscar maneiras de preservá-las ou melhorá-las, além de criar ambientes dotados de equilíbrio sonoro saudável.

Dessa forma, na proposta aqui apresentada, não bastava apenas musicalizar as crianças, mas, também, despertar nelas consciência a respeito da importância do meio rural e incentivar um olhar e uma escuta sensíveis, além de ações responsáveis em relação ao ambiente.

As experiências foram planejadas de modo a integrar os elementos da natureza às atividades musicais. Ao longo das atividades, as crianças foram se familiarizando, cada vez mais, com a paisagem sonora local.

Essa abordagem "ecologizadora de saberes" trouxe resultados significativos. Os estudantes se tornaram mais conscientes da importância da preservação ambiental e passaram a valorizar e respeitar o espaço rural de modo significativo.

A "ecologização de saberes" propõe que o conhecimento científico não seja o único válido e legítimo; reconhece que outros tipos de conhecimento, como os rurais, também são fundamentais e podem trazer contribuições importantes. Isso significa que não se trata apenas de transferir conhecimentos, mas de construí-los coletivamente, com base na troca de experiências e em práticas e saberes.

#### **4.2.1. O Sapo na Lagoa – Atividade com estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental**

A primeira experiência foi vivenciada com as crianças do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e utilizou o sapo como símbolo principal.

Como ao lado da escola passa um pequeno riacho (Figura 15), propus uma atividade musical para os alunos, cujo tema é o sapo e seu simbolismo.

Figura 15 – Imagem do riacho e do local onde ele passa ao lado da escola



Fonte: Arquivo do pesquisador

Ao considerar que os alunos, vez ou outra, comentavam a respeito do coaxar dos sapos quando saíam da escola já em fim de tarde, considerei que a atividade musical “Sapo na Lagoa” seria propícia.

A partir da escolha do sapo como protagonista da atividade, seria estratégico desenvolver elementos musicais como a escuta atenta, o canto e a rítmica.

Assim, em um primeiro momento, o “dever de casa”, os alunos teriam como tarefa escutar sapos, à noite, nas proximidades da casa. Orientei-os para que fossem acompanhados dos responsáveis e que não haveria a necessidade de entrarem no mato, pois poderia ser perigoso. Eles deveriam diferenciar cantos e ritmos diferentes, e relataram tudo na aula seguinte.

No dia do relato da experiência, os alunos estavam apreensivos e ansiosos para contar o que tinham ouvido. Antes mesmo de entrar em sala, já me procuravam para dizer que ouviram o sapo ‘cantar’.

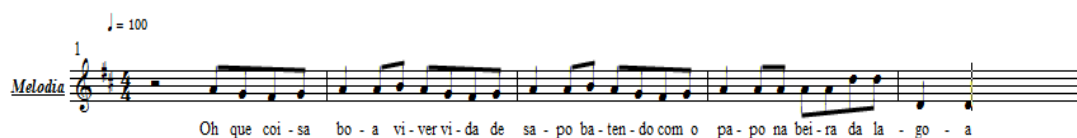
Quando efetivamente chegou o momento da aula, algumas crianças correram em minha direção para relatar como realizaram o “dever de casa”. Ouvi atentamente, cada um que narrava sua experiência. Tentavam reproduzir o som dos sapos, cantando como se fossem um deles. Foi uma aula produtiva, com muitas sonoridades.

Depois de ouvi-los, abordei a questão da importância daquela sonoridade, conscientizando-os de que o som do sapo é muito especial, visto que, em geral, é mais perceptível naquela região. E lhes mostrei que o lugar onde as crianças moram e estudam precisava ter a natureza preservada para que, também, aquela sonoridade continuasse a existir. Todos estavam atentos e sentiram-se responsáveis pelo cuidado com os sons.

Logo após essa conversa, apresentei-lhes a canção “Vida de Sapo”, uma melodia simples e de fácil fixação. (Partitura 2). Apesar de existirem diversas canções referentes ao sapo, esta, utilizada na atividade, era desconhecida pelas crianças.

Partitura 2 – Canção “Vida de Sapo” – Autor: Joaquim de Paula

**Oh que coisa boa  
Viver vida de sapo  
Batendo com o papo  
Na beira da lagoa**



Fonte: Jogos Musicais (PAULA, 2009, p.28)

Áudio 3 – Canção “Vida de Sapo – Voz e violão do pesquisador



Fonte: Arquivo do pesquisador

Após aprenderem a canção, a próxima etapa teve por finalidade desenvolver a compreensão rítmica por meio de movimentos corporais. Para isso, indiquei os tempos 1 e 3 do compasso, ou seja, os tempos forte e meio forte, e pedi que as crianças batessem palmas momentos em que ocorriam.

Depois de terem fixado esses tempos com palmas, uma das crianças pulou como um sapo. Vi ali uma oportunidade de desenvolver a atividade e pedi que imaginassem que o espaço em que estavam era o riacho localizado ao lado da escola. Então, orientei-os para que pulassem

como sapos, contudo, somente nos tempos 1 e 3. Para ajudá-los, bati palmas para que pudessem reconhecer os tempos, e pular no momento combinado.

A última fase da atividade proporcionou aos estudantes a possibilidade de desencadear um processo de criação por meio do imaginário e da espontaneidade de cada um, também, a de se conscientizarem acerca da importância de se preservar o ecossistema no qual vivem os sapos. Para mergulhar um pouco mais na questão, todos se deslocaram ao quadro e desenharam o seu próprio sapo. (Figura 16).

Figura 16 – Desenhos dos sapos realizados pelas crianças



Fonte: Arquivo do pesquisador

Foi assim que se constituiu essa atividade, que passou pela escuta atenta do meio ambiente natural. Foi divertida e propositiva e foi pensada como um modo de os alunos terem consciência de que a preservação dos sons da natureza é um fator que ajuda a se obter qualidade de vida no ambiente. Durante a mesma aula, houve a potencialização dos elementos voltados ao canto coletivo e individual. E, ainda, foram privilegiados os movimentos corporais auxiliares da compreensão rítmica e valorizados elementos do espaço rural.

#### **4.2.2. O Passeio na Fazenda - Atividade com estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental**

Essa experiência foi vivenciada com as crianças dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Nomeada “O Passeio na Fazenda”, para essa atividade musical, utilizou-se a sonoridade de alguns animais, comuns em chácaras e fazendas. Como são constantes os relatos de estudantes a respeito de seu cotidiano nesses lugares, a experiência promoveu a valorização dos símbolos de sua realidade presentes na paisagem sonora daquele lugar.



Inicialmente, perguntei às crianças se tinham o hábito de ouvir sons de animais no lugar onde moram. Elas responderam que sim, falaram os nomes e reproduziram os sons dos que estavam habituadas a ver e ouvir.

Durante esse processo, algumas crianças reproduziam sons de maneira estereotipada e por imitação. Dessa forma, como feito na experiência “Sapo na Lagoa”, propus um ‘dever de casa’: pedi que ouvissem atentamente os sons dos animais escolhidos por elas. Na proposta, foi enfatizado que, realmente, observassem o som produzido pelo animal. Eles deveriam se fixar em algumas características dos sons ouvidos: por exemplo, perceber se esses sons eram fortes, fracos, longos ou curtos, e apontar se haveria um único som, ou vários. Outra questão era pensarem como poderiam reproduzir da maneira mais próxima possível os sons que ouvissem? Essas questões foram lançadas para que se dedicassem à atividade e se envolvessem com alguns parâmetros sonoros importantes.

Na aula seguinte, perguntei-lhes acerca da tarefa, se a tinham realizado e quais sons haviam escutado. Responderam-me de diversas formas. Um dos alunos comentou que saiu com o pai para a parte de fora da casa, à noite, e escutou vários sons: grilos, sapos, cobras, dentre outros. Outro, acordou mais cedo para realizar a escuta atenta e distinguiu diferentes sons, de galos, pássaros e cachorros. Depois de ouvir todos os relatos dos estudantes, novamente, pedi para que reproduzissem os sons com a voz. Diferentemente da primeira vez, eles mudaram o modo de projetar os sons e buscaram representá-los conforme tinham ouvido: os sons reproduzidos já não estavam tão caricatos e estereotipados quanto antes.

Após essa etapa, prossegui com a atividade e contei a história de uma fazenda muito bonita e repleta de animais que viviam felizes e em plena harmonia. Em certo ponto da fábula, um personagem da história pergunta: “Qual é o barulho que o boi faz?”; ou, “Qual é o barulho que o pato faz?”. As perguntas e os tipos de animais foram se multiplicando conforme a quantidade de crianças na sala. Dessa forma, cada criança ficava com a representatividade de um animal. Por já ter conhecimento acerca dos animais que os alunos ouviram em casa, direcionei a história e fiz aparecerem os animais que cada um escutara.

Nessa mesma aula, ensinei-lhes a música “Passeio na Fazenda”. (Partitura 3). Assim, além de a criança ter que reproduzir o som do animal conforme designado pela pergunta da história, cantavam e batiam palmas para acompanhar a canção. Desse modo, a atividade envolveu questões de escuta, de voz, de canto e de ritmo.

## Partitura 3 – Canção “Passeio na Fazenda” – Autor não identificado

**Fui na fazenda passear,  
Lá eu encontrei uns animais  
Cantem, cantem, cantem animais,  
oi oi oi oi oi!  
E como é que ele faz?**



Fonte: Arquivo do pesquisador

## Áudio 4 – Canção “Passeio na Fazenda – voz e violão do pesquisador



Fonte: Arquivo do pesquisador

A fim de deixar atividade ainda mais lúdica e motivadora, utilizei máscaras de EVA<sup>56</sup> com a representação figurativa de animais (Figura 17 e 18).

<sup>56</sup> EVA é a sigla utilizada para designar o termo *etil vinil acetato*, que popularmente é conhecido como “material emborrachado”. Por sua capacidade flexível e por ser encontrado em diversas cores, é um material amplamente utilizado nas escolas para trabalhos artísticos e decorativos, para painéis, para festividades diversas, dentre outros.

Figura 17 – Máscaras de EVA representando os diferentes animais



Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 18 – Crianças com máscaras de EVA, representando animais diversos



Fonte: Arquivo do pesquisador

Em síntese, a atividade potencializou elementos da cultura rural e da realidade dos alunos, visto que eles se envolveram com sons de animais que conhecem de perto e que fazem para da realidade do campo. Assim, a atividade promoveu a valorização da cultura local, destacando a importância desses elementos para a natureza da comunidade rural. Além disso,

promoveu o respeito e a valorização da diversidade cultural e da identidade rural. Igualmente, estimulou a integração entre a escola e a comunidade rural, uma vez que os responsáveis pelos alunos também participaram.

A atividade, também, consistiu em ouvir atentamente os sons presentes na paisagem sonora do lugar onde vivem. Ao ouvir esses sons, alunos e responsáveis interagiram com a importância desses elementos da natureza e os reconheceram como presentes na paisagem sonora do local em que vivem.

#### **4.2.3. Voa, passarinho - Atividade com estudantes da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental**

A terceira experiência a ser relatada, foi desenvolvida com estudantes da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental e teve os pássaros como tema. Os principais motivos para desenvolver essa atividade com os alunos foram:

- a) As crianças são extremamente envolvidas com os pássaros. Seja na escola ou em suas residências, sempre comentam acerca dos cantos e dos tipos dos pássaros. Elas reconhecem a diversidade, são admiradores e, à maneira deles, valorizam ações de preservação.
- b) Os pássaros, no espaço rural, são muito comuns e variados. Eles desempenham um papel importante no ecossistema. Muitos pássaros migram para o espaço rural durante certas épocas do ano para aproveitar os recursos disponíveis, como alimentos e abrigo.
- c) No espaço rural, é comum encontrar espécies como: pardais, pombos, estorninhos, melros, tordos, andorinhões e corvos. Cada um deles tem características próprias e se adaptam de diferentes formas ao ambiente rural.
- d) Julga-se importante que as crianças saibam que os pássaros no espaço rural também sofrem ameaças, como a perda de habitat devido ao desmatamento e à urbanização, além do uso de pesticidas agrícolas. Essas ameaças levam à diminuição das populações de aves e ao declínio da diversidade.

e) Considera-se, também, importante apontar a potencialidade do estudo dos parâmetros sonoros, uma vez que, por meio da escuta dos sons dos pássaros, foi possível aos alunos conhecerem outros aspectos desses sons, sobretudo, a diferenciação entre sons graves e agudos e fortes e fracos.

Nesse contexto, a atividade foi iniciada com um momento de escuta. Nesse dia, iniciei os trabalhos por volta das oito da manhã. Enquanto fazia a chamada, escutava diversos pássaros cantarem. Foi então que pedi silêncio e sugeri que escutassem atentamente a sonoridade do ambiente. Orientei-os a se concentrarem nessa tarefa, procurando evitar interrupções e distrações com quaisquer outros estímulos.

Após a escuta, perguntei-lhes a respeito dos sons que haviam escutado. As crianças demonstraram, por meio de suas vozes e seus assobios, os vários sons percebidos. Nesse momento, comentei o quão agudo é o som dos passarinhos. Complementei explicando que os pássaros fazem sons agudos, mas os bois e os touros produzem sons graves. E alguns pássaros emitem som forte, entretanto, a maior parte deles sons “bem fraquinhos”, em especial, quando comparados aos de um “cachorro bravo”, complementei.

Algumas crianças levantaram a mão e disseram não ter ouvido o canto dos pássaros. Ao constatar essa situação, nos deslocamos imediatamente para fora da sala de aula e fomos para um espaço aberto, semelhante a um amplo quintal, na parte de trás da escola, que, sem dúvida, favoreceria essa atividade de escuta do ambiente.

Solicitei aos alunos que fizessem mais um momento de escuta atenta. Eles deveriam se concentrar e fazer silêncio. A cada canto de pássaro percebido, elas faziam gestos sinalizando terem localizado aquele som. Dessa vez, todas as crianças ouviram os sons dos pássaros, o que demonstra que, para ouvir conscientemente, é necessário ter foco.

Ao voltar para a sala de aula, perguntei-lhes a respeito daquele momento de escuta. As respostas soaram de forma positiva: “foi muito legal”, “vamos de novo, tio”, “muito bom, tio”. Em seguida, perguntei se conheciam as espécies dos pássaros que ouviram cantar durante a atividade.

Em meio àquele turbilhão de falas, os nomes de diversos pássaros foram citados: sabiá, bem-te-vi, coleiro, tiziu, garrincha.

Após esse momento, mostrei-lhes um vídeo do YouTube de diferentes tipos de pássaros – mais comuns no País – e os seus respectivos cantos<sup>57</sup>. Dessa forma, além de terem mais um

---

<sup>57</sup> Consulte-se o vídeo na íntegra: <https://www.youtube.com/watch?v=qjzxs8Y9Hk>. Acesso em: 05 Out 2023.

momento de escuta, puderam conferir se haviam acertado os nomes dos pássaros a partir da escuta desenvolvida na área externa da escola.

Em seguida, mais uma música foi inserida no repertório dos alunos, respeito aos pássaros, a canção “Voa passarinho” (Partitura 4), uma melodia simples e de fácil assimilação.

**Partitura 4 – Canção “Voa Passarinho” – Autor: Ronaldo Contrin**

**Passarinho está no ninho, com vontade de voar,**

**Voa, voa, passarinho, que bonito é voar;**

**Voa, voa, voa sem parar, voa, voa, que lindo é voar,**

**Voa, voa, voa sem parar, voa, voa, e volta pro lugar.**

*Melodia*

♩ = 100

1

Pas - sa - ri - nho \_es - tá no ni - nho com von - ta - de de vo - ar vo - a vo - a pas - sa - ri - nho que bo -

5

ni - to é vo - ar vo - a vo - a vo - a sem pa - rar vo - a vo - a que

9

lin - do é vo - ar vo - a vo - a vo - a sem pa - rar vo - a vo - a e vol - ta pro lu - gar

Fonte: Arquivo do pesquisador

**Áudio 5 – Canção “Voa Passarinho” – voz e violão do pesquisador**



Fonte: Arquivo do pesquisador

Após ter ensinado e cantado algumas vezes, fizemos uma atividade que é, também, uma brincadeira e resultou em um momento lúdico e descontraído.

A atividade se desenvolveu a partir da compreensão de que, enquanto o passarinho estava no ninho, da mesma maneira, a criança deveria ficar “sentadinha”.

A letra da canção indica essa conduta: “passarinho está no ninho, com vontade de voar”. Além de estarem sentadas durante a primeira parte da canção, as crianças também foram orientadas a bater palmas e a cantar a melodia.

Ao avançar da primeira para a segunda parte da canção, disparou-se a ação mais requerida pelas crianças: voar. A letra da canção conduz a esse comportamento: “voa, voa, voa sem parar; voa, voa, que lindo é voar”. Desse modo, quando as crianças – representando os passarinhos – saíam para voar, abriram-se as possibilidades de que, ao mesmo instante, cada uma voasse e cantasse imitando o pássaro com o qual mais tivessem se identificado. (Figura 19 e vídeo 1)

Figura 19 – Crianças voando como pássaros



Fonte: Arquivo do pesquisador

Vídeo 1 – Estudantes da Educação Infantil e do Primeiro Ano do Ensino Fundamental vivenciando a atividade “Voa Passarinho”



Fonte: Arquivo do pesquisador



No âmbito da aprendizagem musical, a atividade traz elementos importantes, como o canto, o ritmo, a noção de tempo forte e fraco e agudo e grave. Contudo, o foco da atividade é o trabalho com o processo de escuta atenta, em que se busca compreender a emissão sonora por meio da aplicação de alguns parâmetros da música, em especial, altura, duração e timbre – que mostram a capacidade de reconhecimento da fonte emissora.

Na esfera da Ecologia Sonora, a atividade articulou elementos específicos do ecossistema das proximidades da escola do campo com a escuta atenta das crianças. Dessa forma, desenvolveram-se caminhos essenciais para o progresso da aprendizagem musical. Nesse contexto, a atividade propiciou o estudo do ambiente sonoro e possibilitou que os estudantes tivessem contato com os seus sons. Eles puderam examinar e perceber como eles são produzidos, propagados e recebidos.

A atividade também validou a cultura rural, na medida em que privilegiou o estilo de vida das crianças que vivem na área rural próxima à escola e apresentou a relação de proximidade que elas têm com a natureza, em especial, com os pássaros, o que as habilita a identificar as espécies por meio dos respectivos cantos. Assim, mostrou-se, neste segmento, como é construída a identidade, a partir do cotidiano das pessoas que vivem nesse lugar.

#### **4.3. Passeios Sonoros, Parâmetros do Som e Questões de Escuta: outras experiências - Atividades com estudantes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental**

As experiências relatadas envolveram estudantes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com idades entre 9 e 12 anos, matriculados na Escola Estadual Municipalizada Francisco Rodrigues Cabral – escola do campo do município de Seropédica/RJ.

Serão mostradas ações práticas, pensadas para e com os estudantes. Durante a experiência, foram dinamizados trabalhos individuais e coletivos, simultaneamente com o direcionamento do professor/autor deste trabalho e a autonomia dos alunos. Tive o cuidado de criar um ambiente favorável ao diálogo, com ênfase na criatividade, na escuta, na improvisação e na composição. Pode-se dizer que se formou uma comunidade de aprendizes. São essas experiências ativas que começo a relatar.

Inúmeros estudiosos da ecologia sonora têm alertado para o aumento de som no meio ambiente. Em vista da constatação dessa afirmação, como professor de uma escola localizada



em espaço rural, decidi fazer uma experiência, por meio de um “Passeio Sonoro”, que levasse os alunos a distinguir os sons com mais precisão do que, em geral, fazem.

O Passeio Sonoro é uma experiência que tem por objetivo desenvolver a escuta atenta e espontânea do ambiente, enquanto se “passeia” por ele. É uma atividade silenciosa, em que o processo de escuta é dedicado e concentrado nos sons do ambiente. Com isso, cria-se um espaço de descobertas e sensações, a partir do que é percebido. O mais adequado é que ocorra fora da sala de aula, em um espaço ao ar-livre, repleto de possibilidades sonoras.

A atividade se constrói a partir da busca de um aperfeiçoamento da qualidade de ouvir, dado que parte considerável da sociedade atual não tem valorizado uma escuta de excelência.

No caso específico desta experiência, o Passeio Sonoro estava previsto para acontecer no início do ano letivo de 2023. Entretanto, o planejamento precisou ser reprogramado por duas vezes, o que frustrou a classe. O primeiro motivo foi devido a um estudante ter sido picado por uma cobra nas proximidades da escola, isso fez que fosse preciso esperar por sua recuperação, e que o mato fosse roçado, pois evitaria acidentes desse porte e diminuiria a preocupação das famílias.

Depois de algumas semanas, quando o panorama se mostrou ideal para que realizássemos a experiência, surgiu o segundo motivo: uma onda de notícias de ataques às escolas brasileiras. Difundidas em toda grande mídia, em especial, após um adolescente de 13 anos matar uma professora e ferir outras em uma escola de São Paulo, os sistemas educacionais ficaram em estado de alerta, após ameaças divulgadas em redes sociais e em outros aplicativos. A Secretaria de Educação de Seropédica, também, aderiu a esse estado de atenção e, por conta disto, enviou para as escolas ofício determinando que não ocorresse nenhum tipo de atividade externa. Os casos foram tão impactantes que, até as aulas de Educação Física passaram a ocorrer dentro das salas de aula. Enfim, devido a esse incidente, foi preciso esperar esse penoso episódio acabar.

#### **4.3.1. Passeio Sonoro – 1º Ato**

Afinal, chegou o tão esperado momento do Passeio Sonoro. O dia estava propício para a realização da experiência. O mato estava roçado; as questões acerca das invasões às escolas já estavam atenuadas e o tempo estava bom, isto é, sem previsão de chuva. Enfim, a sonoridade do ambiente parecia “cantarolar livremente”.

Era uma terça-feira ensolarada, dia 25 de abril de 2023, por volta das 12h15. Desde o dia anterior, já havia um clima especial, em que a ansiedade dos estudantes se misturava a um tipo de agitação e euforia; todos aguardavam esse momento. Naquele dia, formávamos um grupo de treze pessoas, onze estudantes, um monitor e eu.

O primeiro passo foi realizar uma atividade prévia em sala de aula. Era preciso que todos se aquietassem para realizarem uma boa escuta. Assim, nesse primeiro momento, propus uma atividade de respiração e concentração (Figura 20).

Figura 20 – Estudantes em momento de respiração e concentração



Fonte: Arquivo do pesquisador

A finalidade era diminuir a agitação dos alunos por conta da empolgação externada para realizar a atividade. Era necessário acalmá-los. Desse modo, ficaríamos prontos para compreender o processo que estava por vir. Como primeira atividade, solicitei que ficassem em pé e que relaxassem o corpo. Com os olhos fechados, fizemos um alongamento corporal e, novamente, trabalhamos a respiração (Figura 21).

Figura 21 – Estudantes em momento de alongamento e concentração



Fonte: Arquivo do pesquisador

Pedi que, os estudantes mantivessem o corpo relaxado e, com os olhos fechados, respirassem tranquilamente e procurassem se desprender dos pensamentos costumeiros. Era necessário dividir responsabilidades entre os membros do grupo e, também, dar orientação acerca dos processos de escuta atenta. Depois disso, expliquei a todos o que iríamos fazer.

Seria uma atividade silenciosa, sendo assim, no momento da experiência, não haveria espaço para conversas e esclarecimento de dúvidas. Reforcei a importância de não conversarem e nem fizessem perguntas durante a atividade, pois a tarefa seria, apenas, escutar, escutar e escutar – um passeio de escuta contínua. Pedi para que respirassem sempre e que, quando possível, que procurassem escutar com os olhos fechados. E acrescentei que, conforme fossem ouvindo, anotassem os sons percebidos. Cada estudante deveria levar seu caderno, lápis e borracha. Durante o passeio, se manteriam a uma distância de, pelo menos, dois metros um do outro, o que ajudaria no processo de escuta e evitaria qualquer tipo de conversa e/ou interrupções.

Depois dessas orientações, nos organizamos e nos preparamos para sair. Todos demonstraram estar preparados para aquele momento.

Ao sair da escola, reforçamos todos os pontos do que havia sido orientado anteriormente, em sala de aula. Mais uma vez, fizemos um trabalho silencioso de respiração e concentração (Figura 22).



Figura 22 – Estudantes em momento de escuta atenta, respiração e concentração



Fonte: Arquivo do pesquisador

Sáímos, então, em busca das sonoridades do ambiente. A intenção inicial era perceber o “silêncio” e, depois, o som que há nesse silêncio. Caminhamos por cerca de trezentos metros pela estrada que passa em frente à escola, uma rua de terra batida e sem saída. Esse percurso passa por algumas chácaras, riachos, plantações de bananeiras e espaços descampados com matagais ao redor. Foi um momento instigante. Muitos sons eram ouvidos e anotados pelos alunos.

Nessa parte da atividade, era preciso que os estudantes se concentrassem unicamente nas ações já explicadas a eles antes do início do passeio. Era importante que eles se mantivessem atentos aos sons do ambiente, para poder identificar quais eram, de onde vinham e quem os produzia. Pouco a pouco, todos caminhavam, ouviam e anotavam (Figura 23).

Figura 23 – Imagens dos estudantes no Passeio Sonoro





Fonte: Arquivo do pesquisador

Depois de alguns minutos, voltamos. Com isso, avançamos mais uns trezentos metros no lado oposto. Nesse local distinto, a possibilidade de se ouvir outros sons seria grande pois, nas proximidades, passa uma estrada pavimentada, que tem intenso tráfego de caminhões pesados, automóveis e motocicletas. Além disso, nessa área, a quantidade de casas é maior do que no lado explorado anteriormente. Desse modo, provavelmente, a paisagem sonora local deveria ser similar à dos espaços urbanos. Depois de uns quarenta minutos vivenciando a atividade de escuta espontânea, voltamos para a escola, verifiquei os cadernos em que os estudantes anotaram o que haviam escutado (Figura 24), e com isso, a tarefa daquele dia terminou.





vai ser hoje que vamos fazer o Passeio Sonoro de novo?” Outros alunos se juntaram à fala dele e começaram a perguntar: “É mesmo, tio, vai ser hoje?”

No entanto, antes de organizar novo Passeio Sonoro, era preciso tratar de outras questões. Após terem percebido os sons intensamente, anotado essas sonoridades e, conscientemente, perceber que os sons estão amplamente presentes na vida de cada um, chegara o momento de os estudantes apresentarem o que haviam encontrado. Era fundamental, também, verificar o número de vezes que esses sons tinham sido percebidos e assinalados. E, também, era importante, além da indicação dos sons percebidos, classificá-los quanto à procedência.

O resultado encontra-se anotado no Quadro abaixo, em que é possível averiguar quantos alunos assinalaram cada um desses sons.

Quadro 9 – Resultado dos sons ouvidos e da quantidade de estudantes que assinalaram cada som

| <b>Sons ouvidos</b>                  | <b>Quantidade de estudantes que assinalaram cada som</b> |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Caminhão/Carreta                     | 11 estudantes                                            |
| Rio/Água                             | 11 estudantes                                            |
| Cavalo                               | 11 estudantes                                            |
| Passarinho/Pássaro                   | 10 estudantes                                            |
| Caixa de Som/Música/Música Romântica | 10 estudantes                                            |
| Grilo                                | 10 estudantes                                            |
| Carro                                | 10 estudantes                                            |
| Folha caindo/Árvore balançando       | 10 estudantes                                            |
| Lava-jato                            | 9 estudantes                                             |
| Cachorro                             | 9 estudantes                                             |
| Martelo                              | 7 estudantes                                             |
| Portão                               | 7 estudantes                                             |
| Sapo                                 | 7 estudantes                                             |
| Vento                                | 7 estudantes                                             |
| Cigarra                              | 6 estudantes                                             |
| Passos                               | 6 estudantes                                             |
| Ônibus                               | 6 estudantes                                             |
| Bicicleta                            | 6 estudantes                                             |
| Voz/Conversa/Pessoa falando          | 6 estudantes                                             |
| Abelha                               | 5 estudantes                                             |
| Obra/Enxada                          | 5 estudantes                                             |
| Gavião                               | 4 estudantes                                             |
| Risada/Risos                         | 4 estudantes                                             |
| Galinha                              | 4 estudantes                                             |
| Porta                                | 4 estudantes                                             |
| Cobra/Cascavel                       | 3 estudantes                                             |
| Bem-te-vi                            | 2 estudantes                                             |
| Buzina                               | 2 estudantes                                             |
| Barulho de Silêncio                  | 1 estudante                                              |

|          |             |
|----------|-------------|
| Apito    | 1 estudante |
| Vespa    | 1 estudante |
| Mosquito | 1 estudante |

Fonte: Arquivo do pesquisador

Durante o processo, o bloco de onze estudantes havia ocupado uma extensão de aproximadamente 30 metros, entre o primeiro e o último aluno, cumprindo a orientação inicial de se manterem distantes uns dos outros. Com isso, a escuta das crianças ao longo da fila não era necessariamente a mesma, pois alguns sons não estariam mais presentes, enquanto outros poderiam surgir. Lembre-se de que a paisagem sonora se modifica o tempo todo.

No entanto, essa medida de dois metros entre os estudantes, para individualizar a escuta, nem sempre foi mantida e variou durante o trajeto. Por vezes, eles ficavam próximos uns dos outros e em outros momentos, mais distanciados.

Nessa mesma aula, foi construído um Quadro em que se assinalou a procedência dos sons ouvidos. Isso ajudaria os estudantes a se conscientizarem, tanto dos sons encontrados no decorrer do Passeio Sonoro, quanto da identificação de sua origem. Para essa etapa do trabalho, seguiu-se a classificação dos sons quanto à sua procedência, adaptado da proposta de Schafer (2011a, p. 197-202). Desse modo, constituíram-se os seguintes itens para essa classificação: sons de animais, sons de fenômenos da natureza, sons de objetos e máquinas e sons humanos.

Essa parte da atividade desenvolveu-se colaborativamente por meio de perguntas dirigidas e respostas espontâneas. Quando as respostas geravam comentários, os diálogos surgiam, de maneira livre e aberta. Após cada resposta dada, eu as organizava no Quadro, colocando-as na coluna adequada.

Em alguns sons anunciados pelos colegas, os outros se alvoraçavam, por diferentes motivos. Quase sempre isso ocorria, ou pelo fato de o som anunciado já ter sido anotado, ou por alguém falar um som inesperado.



Figura 25 – Descrição no quadro da sala de aula da classificação quanto à procedência dos sons encontrados



Fonte: Arquivo do pesquisador

Depois de todos os estudantes terem anunciado os sons ouvidos individualmente, que compuseram a tabela colocada na lousa, cada aluno fez a sua própria tabela, com os sons ouvidos. Essas tabelas individuais foram registradas nos seus cadernos, e se constituíram em Diários de Sons.

Ao inserir as anotações no Quadro, utilizei os mesmos termos grafados pelos alunos, respeitando a maneira como tinham registrado os sons ouvidos nos cadernos. Ao final, obtivemos o seguinte resultado no que se refere aos sons encontrados (Quadro 15).

Quadro 10 – Classificação quanto à procedência dos sons encontrados

| Sons de Animais                                                                                                                                                                                                       | Sons de Fenômenos da Natureza                                                                                                                                              | Sons de objetos e máquinas                                                                                                                                                                                                 | Sons humanos                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grilo</li> <li>- Cachorro</li> <li>- Abelha</li> <li>- Gavião</li> <li>- Cobra</li> <li>- Passarinho/Pássaro</li> <li>- Cigarra</li> <li>- Cavalo</li> <li>- Sapo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rio/Água</li> <li>- Vento</li> <li>- Água</li> <li>- Folha caindo</li> <li>- Mato</li> <li>- Árvores/Folhas Balançando</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caminhão/Carreta</li> <li>- Moto</li> <li>- Obra/Enxada</li> <li>- Lava-jato</li> <li>- Avião</li> <li>- Caixa de Som/Música/Música Romântica</li> <li>- Porta batendo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa</li> <li>- Choro</li> <li>- Passos</li> <li>- Risada/Risos</li> <li>-</li> <li>Voz/Conversa/Pessoa falando</li> </ul> |

|                                                                                                                                                            |  |                                                                                                                                                                                                                                      |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Águia</li> <li>- Bem-te-vi</li> <li>- Mosquito</li> <li>- Vespa</li> <li>- Cascavel</li> <li>- Galinha</li> </ul> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Martelo</li> <li>- Buzina</li> <li>- Bicicleta</li> <li>- Ônibus</li> <li>- Portão</li> <li>- Caixa de som</li> <li>- Celular</li> <li>- Carro</li> <li>- Porta</li> <li>- Apito</li> </ul> |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Fonte: Arquivo do pesquisador

Com esses Quadros prontos, e após verificarmos o resultado, examinamos cada som ouvido e classificado e tecemos considerações a respeito da imensa quantidade de sonoridades ouvidas no decorrer do passeio (Figura 26).

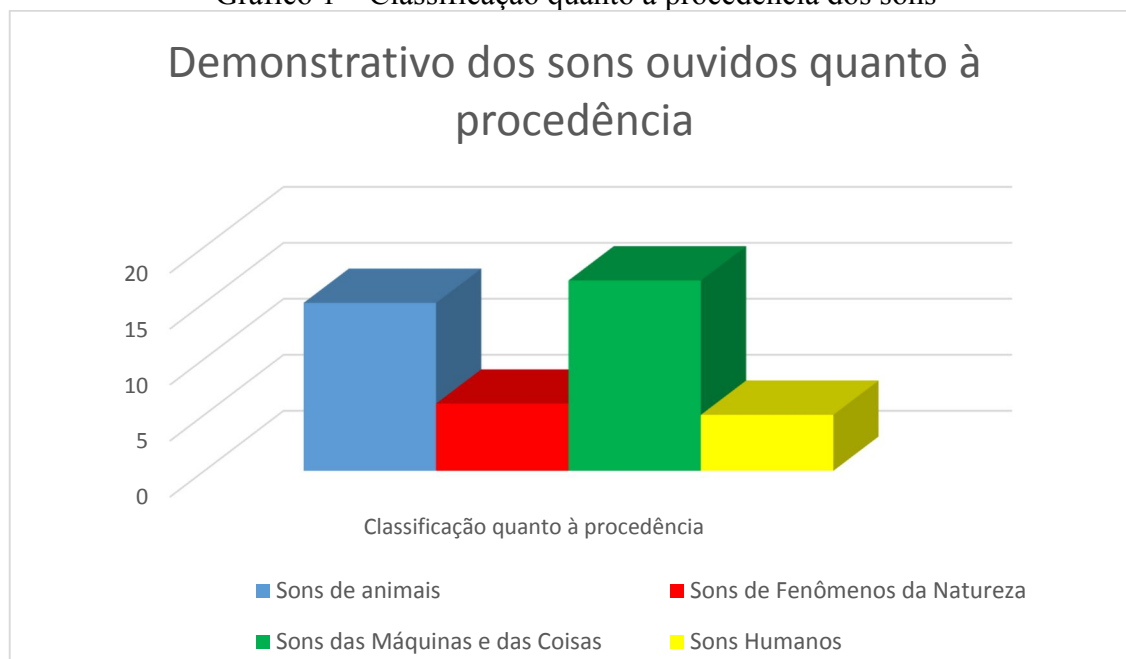
Figura 26 – Descrição no quadro da sala de aula da classificação quanto à procedência dos sons encontrados para análise



Fonte: Arquivo do pesquisador

Conforme o gráfico abaixo, descobrimos que os ‘Sons Humanos’ e os de Fenômenos da Natureza’ eram em menor quantidade em relação aos ‘Sons dos animais’ e aos ‘Sons de objetos e máquinas’.

Gráfico 1 – Classificação quanto a procedência dos sons



Fonte: Arquivo do pesquisador

Vimos, também, que, embora estivéssemos em um espaço rural, os sons de máquinas e objetos estão presentes e são, significativamente, evidentes. Refletimos que a tecnologia facilita o modo de vida e que, com ela, novos sons chegam e prevalecem. Foi observado, também, que, antes do passeio, os sons não eram percebidos da mesma maneira que ouviam agora. Também foi notado pelos alunos que alguns sons, como, por exemplo, o de um avião passando – o que aconteceu durante o Passeio Sonoro –, não são frequentes, mas ocorrem ocasionalmente. Outros, por serem constantes, constituem a paisagem sonora local.

A questão, então, colocada para os alunos foi: O que fazer com esses sons? Como lidar com eles? Quantos sons estão sumindo e quantos estão surgindo?

#### 4.3.3. Passeio Sonoro – 2º Ato

No dia 23 de maio, ocorreu o Segundo Passeio Sonoro. Como no primeiro, o dia também estava ensolarado e apropriado para a atividade. Dessa vez, o passeio foi realizado de manhã, diferentemente da primeira atividade, que havia ocorrido por volta das 12h20min. A mudança de horário para o passeio se deu porque queríamos saber se havia diferença na mesma paisagem sonora em dois diferentes períodos do dia – manhã e hora do almoço.

Assim que cheguei à escola, agilizei o momento do café. Quando o relógio marcou 8h20, já estavam todos em sala, prontos para iniciar a proposta. Os estudantes queriam muito refazer



a experiência e mostravam-se entusiasmados para repetir o processo de escuta espontânea. Pelo fato de ser uma repetição da mesma proposta todos já sabiam o que fazer e, assim que sinalizei, todos os alunos, de imediato, também ficaram em posição adequada para o alongamento.

As ações preparatórias executadas no início do primeiro passeio foram repetidas: alongamento, respiração, escuta, aconselhamento a respeito da importância da concentração no decorrer da atividade, manutenção de distância entre eles, além de outras orientações diversas e conselhos pontuais.

Às 8 horas e 35 minutos saímos da sala de aula e nos dirigimos à parte externa da escola. Após nos agruparmos em um ponto estratégico do lado de fora, repeti e reforcei as orientações. Fizemos mais um momento coletivo de escuta e respiração e partimos para o passeio (Figura 27).

Figura 27 – Estudantes em momento de escuta atenta, respiração e concentração para o Segundo Passeio Sonoro



Fonte: Arquivo do pesquisador

Dessa vez, havia catorze estudantes. Era esperado que uma nova paisagem sonora fosse percebida: novos ruídos, diferentes animais, outros fenômenos naturais, sons de distintas máquinas e objetos inusitados. Igualmente, em relação ao Primeiro Passeio, almejava-se que, neste segundo, a capacidade de escuta melhorasse. Era importante saber o que mudara e o que permanecera igual e identificar as diferenças entre um passeio e outro. O fundamental era

mostrar ao aluno que a paisagem sonora está presente todo tempo e que constantemente se modifica.

Lentamente, iniciamos o Passeio Sonoro, que teve o mesmo percurso da primeira atividade. Começamos pela estrada que passa em frente à escola, a rua de terra batida e sem saída. Depois nos dirigimos ao lado oposto, local com mais residências e próximo à estrada pavimentada.

Atentamente, os estudantes foram ouvindo e anotando. Com muita calma respiravam, se concentravam e, atenciosamente, iam escutando e registrando (Figura 28).

Figura 28 – Imagens dos estudantes no Segundo Passeio Sonoro



Fonte: Arquivo do pesquisador

Naquela manhã, diferentes pássaros e pequenos animais estavam em toda parte e o som de seu canto ecoava. As maritacas eram as que mais chamavam a atenção. Naquele dia, podiam ser ouvidos os fortes e estridentes chamados dos micos. Os estudantes seguiam e identificavam todos esses sons que não estavam presentes no Primeiro Passeio.

Ao terminar a atividade, voltamos todos para a sala, a fim de conhecer o resultado e, em especial, conversar a respeito da sonoridade ouvida. Antes que a atividade começasse e fosse colocado na lousa o resultado alcançado, conversei com as crianças a respeito da experiência,

mas, antes que eu perguntasse qualquer coisa, um estudante manifestou ter gostado muito da atividade. Aproveitei essa fala e quis saber a razão. Então, prontamente, ele respondeu: “Porque teve vários sons diferentes”. Um outro estudante disse: “Porque a gente andou e conheceu várias coisas”; eu quis saber que “coisas” eram essas, ao que ele mencionou “vários sons e mistérios”. Mais dois estudantes também disseram que haviam gostado muito da atividade, porque tinham percebido vários sons.

O que foi interessante é que, após essas respostas, outras falas surgiram. Nelas os estudantes manifestaram seu prazer em fazer atividade fora da escola, fora da sala de aula. As repostas foram anotadas e guardadas.

#### 4.3.4. Avaliação da proposta

A próxima tarefa foi verificar os sons que haviam sido ouvidos pelos estudantes no Segundo Passeio. Nesse contexto, cada aluno começou a falar os sons que havia anotado. O procedimento para organização deste Quadro foi igual ao do Primeiro Passeio Sonoro: em ordem decrescente em relação ao número de citações pelos estudantes. O resultado foi o seguinte:

Quadro 11 – Resultado dos sons ouvidos no Segundo Passeio Sonoro e da quantidade de estudantes que assinalaram cada som

| <b>Som que foi ouvido</b>             | <b>Quantidade de estudantes que assinalaram ter ouvido o som</b> |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Cachorro/Latido                       | 14 estudantes                                                    |
| Conversa/Pessoas Falando/Vozes/Risada | 14 estudantes                                                    |
| Caminhão                              | 12 estudantes                                                    |
| Carros                                | 12 estudantes                                                    |
| Grilo                                 | 12 estudantes                                                    |
| Árvores/Folhas mexendo/Balançando     | 11 estudantes                                                    |
| Rio/Água/Riacho/Cachoeira             | 10 estudantes                                                    |
| Pássaros                              | 10 estudantes                                                    |
| Galinha                               | 9 estudantes                                                     |
| Mico/Miquinho                         | 8 estudantes                                                     |
| Passos/Pessoas caminhando             | 8 estudantes                                                     |
| Música                                | 7 estudantes                                                     |
| Arara                                 | 7 estudantes                                                     |
| Bem-te-vi                             | 5 estudantes                                                     |
| Vento                                 | 5 estudantes                                                     |
| Choro                                 | 5 estudantes                                                     |
| Cobra                                 | 4 estudantes                                                     |
| Pá                                    | 4 estudantes                                                     |
| Motocicleta                           | 4 estudantes                                                     |

|                             |              |
|-----------------------------|--------------|
| Quero-quero                 | 3 estudantes |
| Gato                        | 3 estudantes |
| Papagaio                    | 3 estudantes |
| Esgoto/Valão                | 3 estudantes |
| Maritaca                    | 3 estudantes |
| Som de fruta/laranja caindo | 3 estudantes |
| Portão                      | 3 estudantes |
| Tucano                      | 3 estudantes |
| Buzina                      | 2 estudantes |
| Kombi                       | 2 estudantes |
| Martelo                     | 2 estudantes |
| Enxada                      | 2 estudantes |
| Cadeira arrastando          | 2 estudantes |
| Espiro                      | 2 estudantes |
| Avião                       | 2 estudantes |
| Gritos                      | 2 estudantes |
| Porta batendo               | 2 estudantes |
| Galo                        | 2 estudantes |
| Vassoura                    | 2 estudantes |
| Machado                     | 2 estudantes |
| Cigarra                     | 1 estudante  |
| Som desconhecido            | 1 estudante  |
| Som de pássaro desconhecido | 1 estudante  |
| Som do Heitor               | 1 estudante  |
| Beija-flor                  | 1 estudante  |
| Libélula                    | 1 estudante  |
| Pessoa limpando             | 1 estudante  |
| Som do Silêncio             | 1 estudante  |
| Jacu                        | 1 estudante  |
| Cachoeira                   | 1 estudante  |
| Faca amolando               | 1 estudante  |
| Pomba                       | 1 estudante  |
| Gavião                      | 1 estudante  |
| Assovio                     | 1 estudante  |
| Coleiro                     | 1 estudante  |

Fonte: Arquivo do pesquisador

A partir do Quadro acima, foi possível constatar que, coletivamente, houve mais variedade de sons escutados do que no Primeiro Passeio. Dessa vez, 54 sons foram ouvidos, 21 a mais do que no Primeiro Passeio. Os sons mais ouvidos foram os latidos de cachorro e de pessoas conversando – todos os estudantes que participaram do Passeio Sonoro escutaram esses sons. Os menos ouvidos foram, na maior parte, os de alguns pássaros específicos, como o coleiro, o jacu, o pombo, o gavião e o beija-flor.

Dessa vez, não registrei na mesma categoria os sons dos diferentes pássaros que apareceram, tal como ocorreu no Quadro relativo à experiência anterior, em que agrupei as



menções acerca do som da cascavel e o da cobra, pois os sons dos pássaros fazem parte da realidade dos estudantes. No cotidiano escolar, por vezes, ouço-os comentando acerca de diferentes tipos de pássaros que circundam suas residências, localizadas em chácaras e fazendas, que eles reconhecem pelo som, pois cada espécie de pássaro tem um chamado peculiar, que os alunos conseguem diferenciar com facilidade, pois eles lhes são familiares.

Quanto à habilidade de escuta, de modo geral, coletivamente, os estudantes ouviram mais sons do que no Primeiro Passeio, pois havia quantidade maior de sons identificados no Segundo Passeio, em relação ao primeiro. Além dos mesmos sons comuns às duas experiências, na última, vinte e um sons diferentes do que na primeira experiência foram percebidos.

Novamente colocamos na lousa o Quadro demonstrativo dos sons encontrados. Naquele momento, anotamos somente os novos sons, dado que os ouvidos na primeira atividade já estavam registrados no caderno. Um dos objetivos era verificar se no horário matinal, os estudantes haviam encontrado sons diferentes dos encontrados à tarde.

A partir da comparação dos dois Quadros e a exclusão dos sons comuns, foi possível anotar os sons que não haviam aparecido na primeira experiência. O novo Quadro recebeu o nome “Sons do Passeio II que não ouvimos no Passeio I”.

Figura 29 – Descrição no quadro da sala de aula da classificação quanto à procedência dos sons ouvidos no Segundo Passeio Sonoro

| SONS DOS ANIMAIS | SONS DA NATUREZA | SONS DAS MÁQUINAS E DAS COISAS | SONS DOS HUMANOS       |
|------------------|------------------|--------------------------------|------------------------|
| - PAPAGAIO       | - CACHOEIRA      | - KOMBÍ                        | - CHORO                |
| - MICO           | - ESGOTO         | - PANELA                       | - RESPIRAÇÃO           |
| - TUCANO         | - LARANJA CAÍDO  | - FACA AMOLANDO                |                        |
| - BEIJA-FLOR     | - MACHADO        | - PÁ                           |                        |
| - LIBÉLULA       |                  | - CADEIRA ARRASTANDO           |                        |
| - ARARA          |                  | - VASSOURA                     |                        |
| - MARITACA       |                  |                                |                        |
| - GALO           |                  |                                |                        |
| - GALINHA        |                  |                                |                        |
| - GATO           |                  |                                |                        |
| - QUECO-QUECO    |                  |                                |                        |
|                  |                  |                                | + SOM DO SILÊNCIO      |
|                  |                  |                                | + SOM NÃO IDENTIFICADO |

Fonte: Arquivo do pesquisador



Segue no Quadro abaixo a transcrição dos novos sons e sua classificação quanto à procedência.

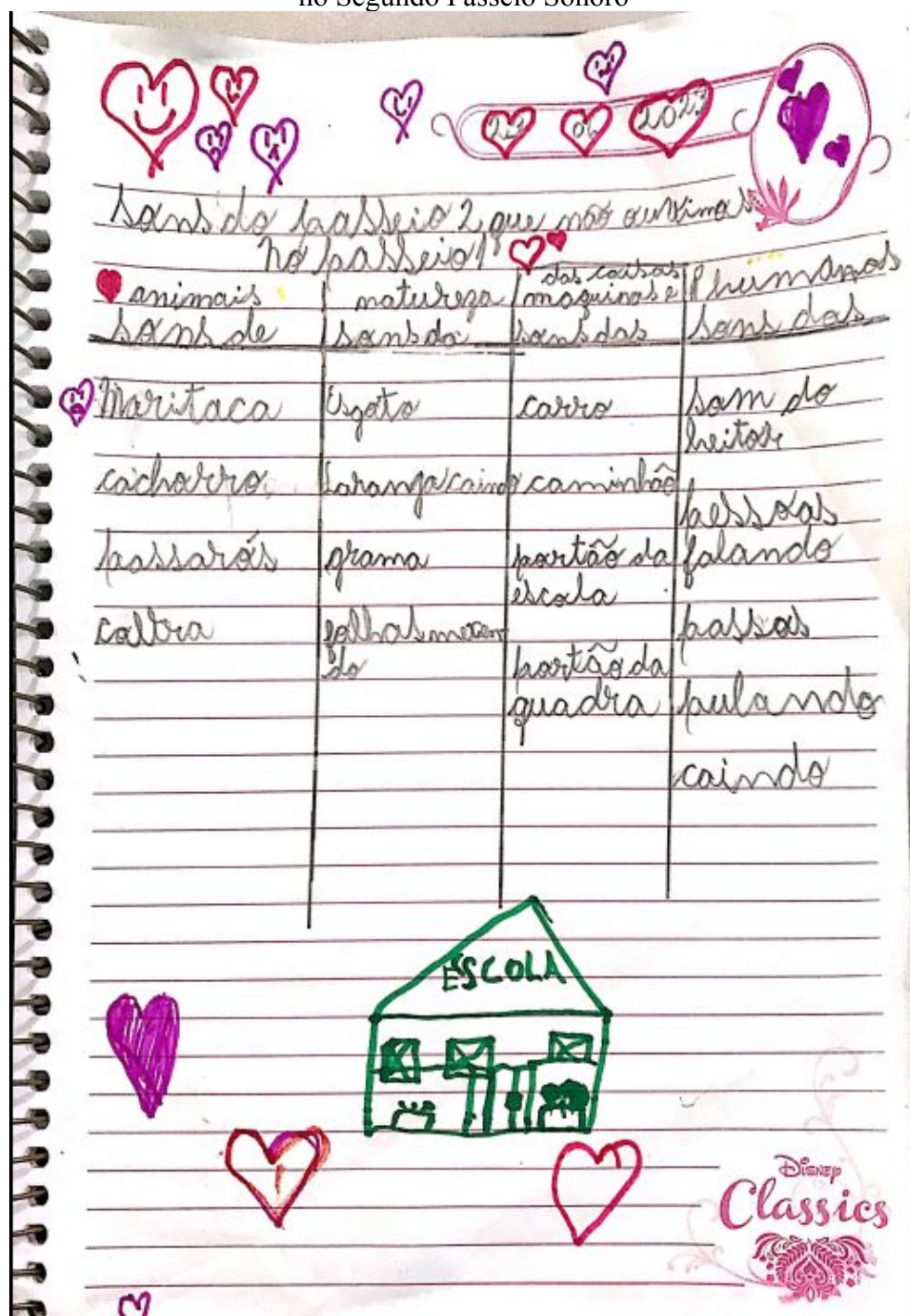
Quadro 12 – Classificação quanto à procedência dos sons encontrados no Segundo Passeio Sonoro

| Sons de Animais                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Sons de Fenômenos da Natureza                                                                                                     | Sons das máquinas e das coisas                                                                                                                                                                  | Sons humanos                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papagaio</li> <li>- Mico</li> <li>- Tucano</li> <li>- Beija-flor</li> <li>- Libélula</li> <li>- Arara</li> <li>- Maritaca</li> <li>- Galo</li> <li>- Galinha</li> <li>- Águia</li> <li>- Gato</li> <li>- Quero-quero</li> <li>- Gavião</li> <li>- Coleiro</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cachoeira</li> <li>-Esgoto/Valão</li> <li>- Laranja caindo</li> <li>- Machado</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kombi</li> <li>- Panela</li> <li>- Faca amolando</li> <li>- Pá</li> <li>- Cadeira arrastando</li> <li>- Vassoura</li> <li>- Pessoa limpando</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choro</li> <li>- Respiração</li> <li>- Espiro</li> <li>- Gritos</li> <li>- Assovio</li> </ul> |

Fonte: Arquivo do pesquisador

Além desse Quadro comum à classe, cada estudante construiu o seu próprio quadro no caderno.

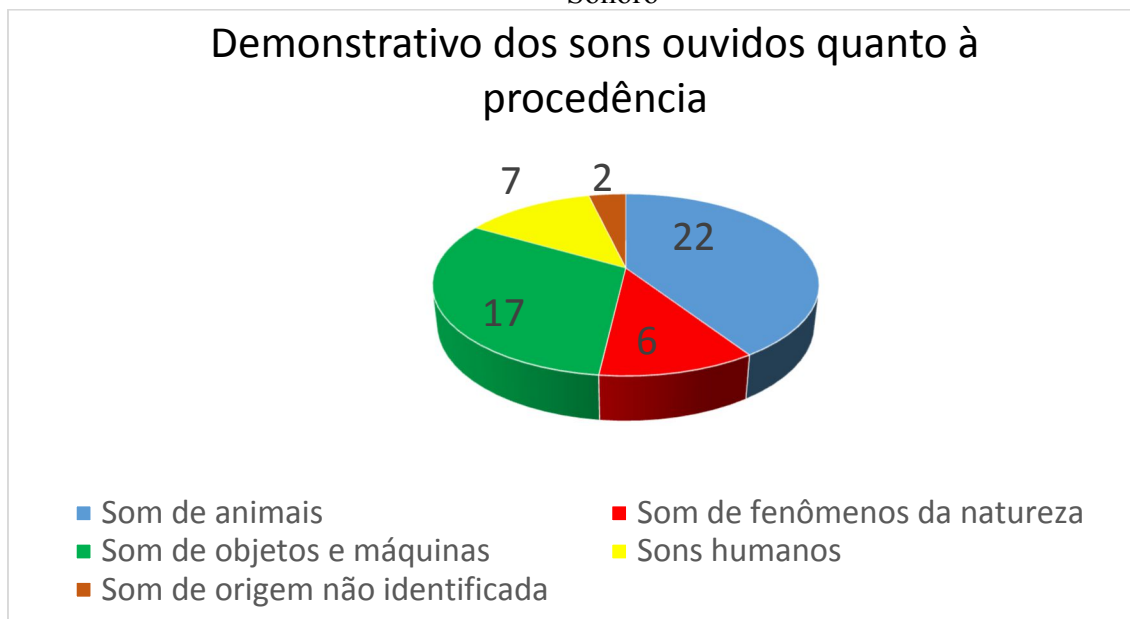
Figura 30 – Anotação no caderno da classificação quanto à procedência dos sons encontrados no Segundo Passeio Sonoro



Fonte: Arquivo do pesquisador

Abaixo, o gráfico demonstrativo da quantidade de sons encontrados e classificados quanto à procedência:

Gráfico 2 – Classificação quanto a procedência dos sons encontrados no Segundo Passeio Sonoro



Fonte: Arquivo do pesquisador

Ressalta-se ainda, que dois sons foram classificados como Som de origem não identificada: “som desconhecido” e “som do silêncio”. Durante o momento de conversa com os estudantes, perguntei aos alunos que haviam feito essas anotações o que eram esses sons. A estudante que ouviu o “som desconhecido” disse o seguinte: “Tio, eu anotei ‘som desconhecido’ porque não sabia que som era; é o som que a gente não consegue reconhecer”. Imediatamente, após dizer isto, outro aluno disse: “Aí não vale, porque som desconhecido pode ser qualquer coisa”. Outros amigos disseram “É mesmo, tio”. Quando percebi que ninguém falaria mais nada, acrescentei: “por isso que é tão importante sabermos sobre os sons; eles são valiosíssimos para as nossas vidas e estão em todos os lugares”.

Quanto ao estudante que anotou “som do silêncio”, ao perguntar a ele o que era esse som, ele disse: “é o silêncio”. Continuei e perguntei novamente: “mas como assim?” Ele respondeu: “É o som que você entra em paz; quando entra em paz com a natureza.” Quando percebi que ninguém acrescentaria mais nada sobre isso, refleti com a turma: “Os sons são assim, podem trazer paz e tranquilidade, ou perturbação e agitação; podemos gostar deles, ou odiar; eles podem nos fazer bem, ou nos deixar com mal-estar. O que precisamos saber é que os sons, de um modo ou de outro, sempre mexem com a gente”.

Ainda durante o momento de conversa, outro estudante perguntou: “Professor, o João falou cachoeira, mas aqui perto da escola não tem cachoeira. Tem que escrever água”. Em mais esse momento de reflexão eu disse a ele: “apesar de escutarmos os mesmos sons, cada um fala

o som escutado a partir do seu próprio entendimento. Como cada aluno mora em um lugar diferente, vivem com pessoas diferentes, comem coisas diferentes e são diferentes, cada estudante terá um entendimento diferente de cada som, por isso um diz cachoeira e outro diz água”.

#### **4.3.5. Relação entre os sons descobertos nos Passeios e os Parâmetros do Som**

As experiências relatadas anteriormente abriram caminho para prosseguir no trabalho de reconhecimento e classificação dos sons ambientais. O plano de classificar os sons dos Passeios Sonoros a partir de suas características físicas gerou a proposta explicada a seguir. Porém, antes de iniciar o processo, era necessário fazer uma breve revisão dos parâmetros do som. Já havíamos falado sobre este conteúdo no ano de 2022 e no início do ano letivo de 2023, mas, pelo tempo decorrido, provavelmente, estariam esquecidos. Direccionamos, então, algumas aulas para relembrar os conceitos relacionados a essa temática, isto é, altura, timbre, intensidade e duração. Os exercícios que estariam por vir, as relações comparativas a partir das diferentes fontes sonoras, bem como atividades especificamente dedicadas ao reconhecimento de parâmetros do som e o manuseio de objetos sonoros exigiriam conhecimento mínimo desses conceitos. Assim, no início do mês de junho, foram feitas essas aulas de revisão de conteúdo.

Na primeira delas, disse à turma: “Hoje, vamos falar de Parâmetros Sonoros”. Em seguida, perguntei: “Alguém lembra algo sobre isso?”. Um estudante respondeu: “Sim, professor, é quando o som é rápido ou demorado, fino e grave”. Eu respondi: “Muito bem! É por aí! São as características específicas que os sons podem ter”.

Desse modo, fui, lentamente, explicando e conversando com os estudantes acerca desses conceitos. Recordei com eles que o som pode ser agudo, médio ou grave, e que isso estava relacionado ao parâmetro altura. E como, em geral, em ambientes não formais, esse parâmetro costuma ser denominado como *fino* ou *grosso*. Em seguida, falei da duração do som; recordando que ele pode ser curto ou longo. Antes que concluísse minha fala, um dos estudantes interrompeu: “Professor, o cachorro faz vários sons curtos, quando ele late”. Em seguida, outro aluno acrescentou: “e o galo faz som longo”. Esses comentários mostraram que os conceitos acerca dos parâmetros sonoros estavam compreendidos. A partir do que falavam, observei que buscaram no ‘diário de sons’, constituído nos passeios, sons para apresentarem como exemplos.

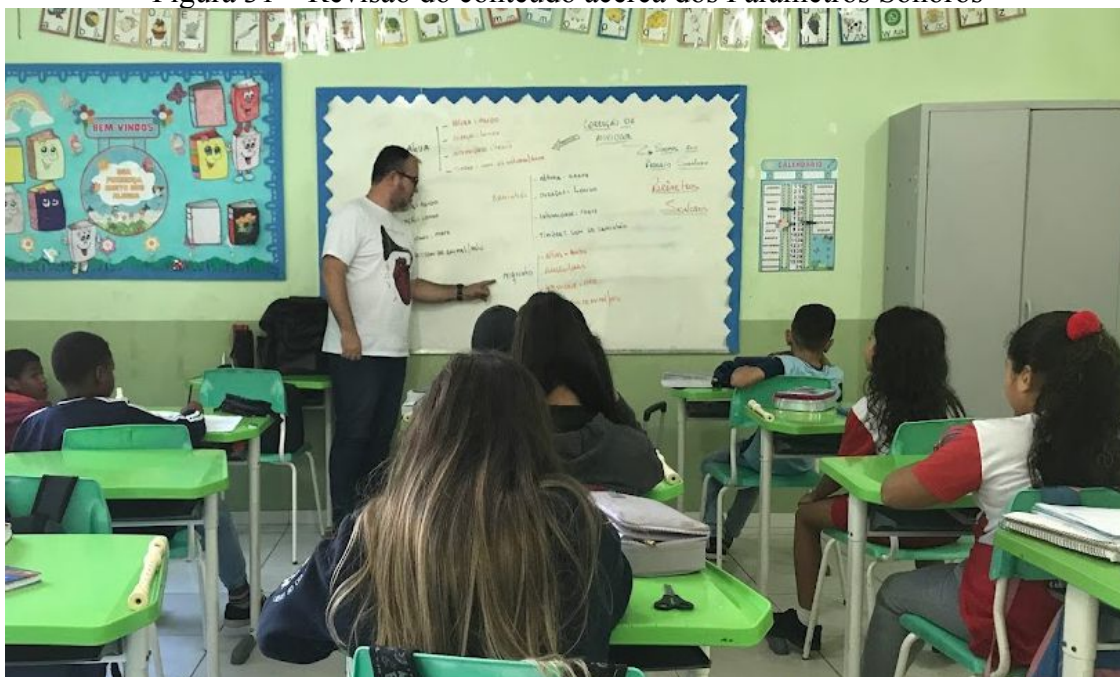
Após mais alguns comentários dos estudantes, falei do parâmetro intensidade e perguntei: “Quem poderia me lembrar um som forte e um som fraco, entre aqueles que ouvimos

durante os Passeios Sonoros?” Imediatamente, vários estudantes levantaram a mão e começaram a falar um após o outro. Durante cerca de vinte segundos, ocorreram falatórios desorganizados. Somente depois desse tempo é que os estudantes se acalmaram e consegui compreender o que falavam. Para sons fortes, foram citados os de maritaca, mico, caminhão, cachorro, portão batendo. Para os fracos, deram como exemplos os de grilo, cobra, rio e pássaros, dentre outros.

Quanto ao timbre, lembrei-lhes que essa é a qualidade que possibilita identificar a fonte sonora, mesmo quando não a vemos. Disse aos estudantes: “O que nos fez perceber os diferentes sons encontrados no decorrer dos Passeios Sonoros foram os diferentes timbres que cada fonte sonora apresentou. O cachorro, ao emitir som, tem um timbre diferente daquele do grilo, que também é diferente do da galinha e do mico”. Complementei, dizendo “quando realizamos a atividade anterior, em que buscamos classificar a procedência dos sons, colocamos em prática a nossa capacidade de identificar os diferentes timbres”.

Para aliar a explicação à experiência vivida, pedi para alguns estudantes falarem, aleatoriamente, os sons escutados nos passeios, para que identificassem neles os parâmetros sonoros. Conforme eles falavam, eu anotava no Quadro os sons que eram ditos. A depender do som, a interferência, quanto ao processo de classificação recebia maior ou menor número de sugestões, visto que alguns sons eram mais difíceis de serem classificados do que outros.

Figura 31 – Revisão do conteúdo acerca dos Parâmetros Sonoros



Fonte: Arquivo do pesquisador

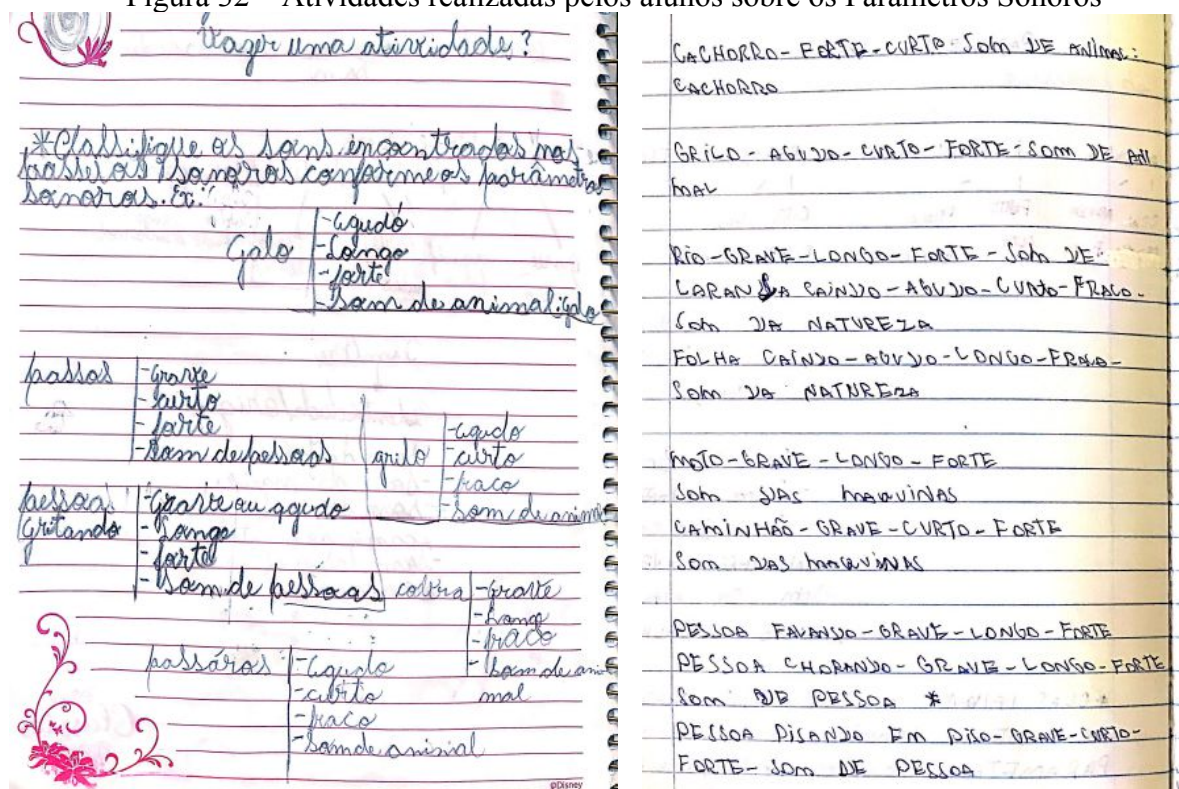


Após ter feito a revisão dos parâmetros sonoros e depois de dar exemplos de como identificá-los, alguns estudantes mostraram-se empenhados em continuar o estudo do material sonoro coletado nos passeios. Outros, porém, embora achassem esse tema difícil e complexo, aceitaram continuar os estudos.

Era o momento de deixá-los classificar os sons a partir de sua própria compreensão e aprendizado. Com o enunciado “Classifique os sons encontrados nos passeios sonoros conforme os parâmetros dos sons”, propus que escolhessem quatro sons de seus ‘Diários de Sons’ e, em casa, os identificassem quanto à altura, à intensidade, à duração e ao timbre. O resultado da atividade deixada para casa seria conhecido na próxima aula.

Enfim, chegou para os estudantes a tão esperada terça-feira! E, em posse dos seus cadernos, comecei a tomar conhecimento do que haviam feito. Segue a imagem do caderno de alguns estudantes com a atividade realizada:

Figura 32 – Atividades realizadas pelos alunos sobre os Parâmetros Sonoros



|                                                                                    |                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Classifique os sons encontrados no passeio sonoros conforme os parâmetros sonoros. |                                                                                                                     |
| Grilo                                                                              | - Agudo<br>- curto<br>- fraco<br>- som de animal                                                                    |
| Guia                                                                               | - altura = gudo<br>- duração = longo<br>- intensidade =<br>- som de água / natureza                                 |
| Caminho                                                                            | - altura = gudo<br>- duração = longo<br>- intensidade = forte<br>- som de animal                                    |
| água                                                                               | - agudo <sup>altura</sup><br>- longo <sup>longo</sup><br>- fraco <sup>intensidade</sup><br>- som da natureza / água |
| Vento                                                                              | - agudo<br>- longo<br>- fraco<br>- som da natureza / vento                                                          |
| Sapo                                                                               | - gudo<br>- longo<br>- forte<br>- som dos animais / sapo                                                            |

Fonte: Arquivo do pesquisador

Mais da metade dos estudantes fez a classificação de mais de quatro sons, conforme havia sido solicitado; uns foram ainda além e classificaram diversos sons. E outros realizaram a classificação de todos os sons encontrados por eles durante os passeios. Ficou claro que os estudantes passaram a adotar a nomenclatura correta para os parâmetros, não chamando mais sons agudos de “finos” e sons fortes de “altos”, por exemplo. Alguns alunos mostraram ter dificuldade em responder questões relativas ao ‘Timbre’; classificaram, os sons ouvidos segundo a altura, a intensidade e a duração, mas omitiram esse parâmetro em suas respostas. Em outros casos, havia respostas incompletas, pois alguns estudantes preencheram determinados campos, mas outros não. Ou seja, ora eles anotavam a intensidade de alguns sons, ora não. Para compreender se a classe tinha realmente compreendido a tarefa, chamei os estudantes individualmente, e, assim, tiveram seus trabalhos analisados e corrigidos.

A partir dessa ação, ficou claro que alguns estudantes sabiam as respostas, entretanto, por insegurança ou medo de responder erroneamente, preferiram não escrever resposta alguma. Ao constatar essa situação, trabalhei com eles a questão da insegurança em relação às tarefas escolares. É importante que os estudantes participem de processos pedagógicos sem medo de errar, pois o erro faz parte do aprendizado.

Ao final dessa aula, discutimos questões relacionadas à proposta produzida em casa. Questionei-os a respeito do que tinham achado da atividade. Uns disseram “Foi legal”; outros, “Foi diferente”. Observei que ninguém disse ‘Foi difícil’. Indaguei, ainda, o que mais havia lhes chamado a atenção na atividade. Depois de alguns “Não sei”, uma estudante falou:

“Professor, me chamou a atenção como um som pode ser várias coisas!” continuou: “É professor... Um som simples pode ser até quatro coisas. E essas quatro coisas podem ainda ser diferentes umas das outras. Ao que acrescentei: “É por isso que precisamos dar atenção aos sons que estão ao nosso redor, os sons que chegam e os que desaparecem.” Refleti com eles sobre a problemática da poluição sonora da atualidade. Ponderei que, talvez, por viverem em uma localidade marcada pela ruralidade, não percebiam essa ampla quantidade de poluição sonora que afeta outras localidades. Disse que esse descontrole da produção sonora, sem nenhum tipo de cuidado, é uma realidade e pode ser um problema, podendo gerar consequências negativas para a qualidade de vida das pessoas. Por esse motivo, é importante a escola ter aulas de música em seu currículo. Também foi apontado que esse tipo de aula com foco na escuta e na observação dos sons do meio ambiente podem ajudar na compreensão e no entendimento do som em relação à sociedade.

#### **4.4. Composições**

No segundo semestre de 2023, focalizamos a continuação das Experiências Ativas com os estudantes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com idades entre 9 e 12 anos. O objetivo, então, era desenvolver atividades fundamentadas em práticas criativas, sobretudo, no campo composicional. Assim, em 15 de agosto, direcionamos o tempo de aula no desenvolvimento da temática composição musical.

Comecei a primeira parte da aula perguntando o que os alunos pensavam a respeito do tema. “É sobre uma música”; “é fazer uma música”; essas foram as respostas que sobressaíram naquele momento. Expliquei-lhes que as respostas estavam na direção correta, entretanto, havia mais detalhes e outras questões que também fazem parte desse assunto e que logo seriam discutidas.

Em seguida, continuei: uma composição musical é oportunidade para se fazer música e disse que, em geral, “tudo o que escutamos e chamamos de música é uma composição criativa, pois foi inventada por alguém”. Procurei deixar bem claro que uma composição depende da organização dos sons e da criatividade. É permitir que o imaginário flua para que se conceba alguma ideia musical estruturada, como uma melodia ou uma frase sonora.

Logo depois, informei que a continuidade das várias atividades vivenciadas durante o Passeio Sonoro prosseguiria com um importante acontecimento: cada um deles seria um compositor, e faria uma música.



Dito isso, de repente, começou uma sequência de muitas vozes simultâneas. Dentre elas, compreendi algumas falas: “Mas como assim?”; “Por quê?”; “Eu não consigo!”; “Como vai ser isso?”. Pedi que se acalmassem, pois tudo daria certo.

Quando se tranquilizaram, retomei a proposta: “Vocês farão uma composição criativa. O material sonoro para este trabalho será a coletânea de sons que foram encontrados, por vocês, nos dois Passeios Sonoros. Com o auxílio do diário de sons, escolherão, como desejarem, os sons que poderão fazer parte da composição a ser criada por vocês. Vamos começar?”

Novamente, os estudantes recomeçaram com vários questionamentos. Percebi que um aluno estava com a mão levantada. Ele indagou: “Mas, tio, como vamos usar esses sons se nem todos os animais e as outras coisas estão mais por aqui, e nem acontecendo?” Então, expliquei-lhe que a voz seria utilizada como recurso, para que reproduzissem os sons anotados no diário. Um outro estudante perguntou se poderia levar a flauta doce – instrumento utilizado nas aulas de música e comentou que utilizaria a flauta para reproduzir os sons dos pássaros, o que já demonstra o envolvimento daquele aluno e de como já estava se servindo da criatividade para planejar o que fazer. Complementei, ressaltando que, se algum estudante quisesse trazer de casa qualquer objeto capaz de ajudar na reprodução dos sons recolhidos durante os passeios, poderiam fazer sem nenhum problema. Assim, na composição, poderíamos ter esses elementos: a imitação vocal, o som corporal e a utilização de objetos sonoros.

Percebi que ficaram aliviados quando elucidei que a imitação dos sons não seria como uma cópia ou um retrato, pois, se o objetivo fosse este, tínhamos gravado todos os sons para fazer exatamente igual. Relembrei-os de que, por meio dos estudos realizados no âmbito dos parâmetros sonoros, teriam conhecimento para, por exemplo, utilizar o som agudo da voz para imitar um beija-flor e o grave, para o boi. Seria um desafio na busca das sonoridades possíveis.

O objetivo era que criassem, a partir da exploração sonora, sem nenhuma conotação com os gêneros musicais que ouvem comumente. Assim, poderíamos abrir um caminho para novas descobertas. Para isso, era preciso tirá-los da “bolha” com a qual estavam acostumados, para que não reproduzissem modelos musicais já estabelecidos.

A composição criativa dos estudantes precisava ser uma produção espontânea e sem intervenções. De igual modo, não era preciso se preocuparem com o fato de a composição ser “bonita” ou “feia”, mas sim, assumirem que seria uma experiência estética de colaboração mútua, com menos formas prontas e direcionadas, mas com mais exploração, imitação, escuta e criatividade.

#### 4.4.1. Primeiras experiências

Foi desse modo que, no dia 18 de agosto de 2023, iniciaram-se as primeiras composições criativas baseadas na paisagem sonora encontrada nos passeios, como material composicional.

Em sala, informei-os que começaríamos a atividade de composição criativa e lhes perguntei se estavam preparados. Todos responderam com um longo sim. Avisei-os que seriam formados dois grupos de seis pessoas para executar a tarefa, pois, naquele dia, tínhamos doze alunos presentes. Então, rapidamente, um começou a chamar o outro colega, para a formação dos grupos, mas esse não era um caminho recomendável, pois havia o perigo de organizarem os grupos por preferência e exclusão. Foi sugerido, então que os grupos fossem formados pela ordem da chamada. Alguns ficaram apreensivos, mas, logo aceitaram a regra e tudo voltou à normalidade.

Ficou definido que um integrante de cada grupo deveria levar um caderno para anotar as ideias que fossem surgindo, de modo que pudessem organizar a estrutura da música, como uma partitura na qual o compositor registra a sua obra; outro aluno levaria o caderno com as anotações dos sons recolhidos por ele nos passeios – o seu diário de sons. Assim, eles teriam, em mãos, o material necessário para ser utilizado, conforme desejassem, em suas criações.

A atividade seria realizada fora da sala de aula, o que provocou satisfação nas crianças. Em geral, eles gostam de atividades feitas em locais diversificados. O fato dessa atividade ser feita em outro espaço dava aos alunos oportunidade para se inspirarem, novamente, na natureza para criarem suas composições.

Todos, então, saímos para a parte de trás da escola, lugar semelhante ao quintal de uma casa, cercado por muros. Um grupo se organizou de um lado e o outro, do lado oposto. Após todos estarem acomodados e ao notar que estavam prontos, foi dado o sinal para iniciarem o trabalho. Assim, cada grupo começou a trabalhar na temática da “composição criativa” (Figura 33).

Figura 33 – Grupos organizados em processo construção musical



Fonte: Arquivo do pesquisador

Durante todo o tempo em que estiveram realizando a atividade, interferei o mínimo possível e só o fiz quando algum aluno perguntava algo que necessitava ser respondido.

Aproximadamente dez minutos depois, o primeiro grupo disse que havia terminado. O outro grupo precisaria de mais um pouco de tempo.

Após cerca de cinco minutos, o grupo declarou ter concluído. Reorganizamos o espaço e colocamos as cadeiras em uma disposição mais apropriada para apresentação.

Combinamos que um grupo se apresentaria para o outro. Assim o grupo '1', se apresentou para o '2' e, depois, o '2' apresentou seu trabalho para o '1' (Figura 34).

Figura 34 – Grupo realizando a apresentação da primeira composição criativa



Fonte: Arquivo do pesquisador

A expectativa de todos era grande. Havia uma certa timidez por parte dos estudantes. Eles estavam acostumados a cantar em diversos eventos e, inclusive, nas apresentações com o grupo de flautas doce da escola. Entretanto, apresentar uma composição utilizando a voz, o corpo e sem direcionamento externo, era a primeira vez que acontecia. Depois de vencer o acanhamento, o grupo ‘1’ se apresentou.

Vídeo 2 – Primeira apresentação do Grupo ‘1’ e QR Code de acesso



Fonte: Arquivo do pesquisador

A apresentação do primeiro grupo durou, aproximadamente, 47 segundos. Chamou a minha atenção o modo como utilizaram alguns sons provenientes dos Passeios Sonoros. Inicialmente, com assovios, alguns estudantes representaram o som do pássaro ‘Bem-te-vi’. Em seguida, duas alunas reproduziram o ritmo da melodia, batendo as mãos nos cadernos. Surgiram mais integrantes reproduzindo som de vento e de cachorro latindo. Instantes depois, um



estudante tocou na flauta uma melodia inédita. Esses sons foram se juntando e permaneceram até os segundos finais da obra. Próximo de concluírem, desapareceu a maior parte dos sons, permanecendo apenas as estudantes que percutiam a célula rítmica com as mãos em seus cadernos.

Ao finalizarem a apresentação, foram muito aplaudidos. E, com os aplausos, vieram gritos vibrantes e assovios. Aquele foi um momento único, que serviu para motivar os integrantes do grupo ‘2’, deixando-os mais tranquilos para iniciar a apresentação. Então, houve uma troca de posição: os protagonistas viraram expectadores e vice-versa. O grupo ‘2’, depois de alguns segundos em silêncio, iniciou sua apresentação.

Vídeo 3: Primeira apresentação do Grupo ‘2’ e QR Code de acesso



Fonte: Arquivo do pesquisador

Com a duração de 26 segundos, aproximadamente, a composição foi iniciada por um estudante, que reproduziu sons de cachorro latindo. Foi interessante o modo como este aluno colocou um ritmo no latido. Depois de alguns segundos, outro estudante iniciou a reprodução do som de miado de gato. Por alguns instantes, tive a percepção de que esses dois sons se “degladiavam”. Não posso afirmar se os alunos criaram esse efeito propositalmente a partir do distanciamento que existe entre cachorro e gato, criado pelo senso comum. Contudo, o resultado sonoro ficou interessante. Essa sonoridade diferente “arrancou” risos dos alunos que assistiam. A criação musical continuou com a introdução de mais dois sons no processo: vento e pássaros. Todos esses sons permaneceram até o fim da apresentação.

Assim que concluíram, os alunos fizeram uma “festa”, com muitos aplausos. Foi o tempo certo para os minutos que restavam daquela aula. Havíamos cumprido a meta.

Ao término da aula, os alunos não queriam ir embora, mas continuar com a experiência, o que é um indício do interesse provocado pela possibilidade de criarem sua própria manifestação sonora.

#### 4.4.2. Composição e Forma Musical

Quando nos encontramos novamente para a aula seguinte, antes de ir ao projeto de criar outras composições, o desafio foi ampliado: agora, os alunos iriam desenvolver composições semelhantes, mas o foco estaria na forma. A proposta foi criar uma composição com duas partes distintas, A e B, o que mostra que se entrava numa questão ligada à Forma Musical. Nesse contexto, esse foi o primeiro assunto a ser abordado naquele dia. Havia algo muito importante a ser feito, pois iríamos “subir um degrau” nas atividades de composição criativa.

A partir de melodias conhecidas, mostrei-lhes como pode se desenvolver a organização estrutural de uma música. Também lhes expliquei que esta divisão das partes refere-se à Forma Musical. Expliquei que a forma pode ser binária ou ternária e dei exemplos. O objetivo era que os estudantes pudessem entender que a continuidade da atividade estava alinhada com a construção de duas partes criativas distintas. Assim, após terem compreendido o que precisava ser feito, fomos, novamente, para a parte externa da escola, a fim de continuarmos a experiência.

Quanto à divisão dos grupos, usei novamente o diário de classe, porém desta vez, de modo diferente. Agrupei o primeiro nome da chamada com o último, o segundo com o penúltimo, e assim por diante, até que os grupos estivessem organizados. Com esse procedimento, garanti que eles tivessem oportunidade de se relacionar com outros colegas.

Quando chegou o momento de criar, já no espaço externo da escola, as crianças se organizaram como na primeira vez. Cada grupo foi para um lado diferente, de modo a ficarem distantes um do outro. Desde o início desse trabalho, foi possível observar que não queriam mostrar ao outro grupo o que estava sendo trabalhado.

Antes de começarem o trabalho, destaquei que, na composição, era preciso criar contraste entre as partes A e B.

Desta vez, o processo de construção foi diferente do que eles haviam realizado na primeira experiência. Os alunos estavam mais falantes, muito agitados e conversando demasiadamente, talvez, pela animação, ou por nervosismo de terem que enfrentar um novo desafio. Alguns estavam mais animados e ansiosos para decidir pelos outros, o que de certo modo, fugia do objetivo da proposta pois se pretendia que todas as crianças pudessem participar igualmente. Com o passar do tempo, no entanto, o desenvolvimento das ações foi se ajustando, os grupos se envolveram no processo e progrediram em direção aos objetivos propostos.

Ao decorrerem dez minutos, tempo anteriormente estipulado para os grupos mostrarem o seu trabalho, alguns integrantes de ambos os grupos pediram para ficar mais algum tempo. Mas foi enfatizado que logo seria preciso fechar a construção da composição, pois a aula estava prestes a terminar. Os grupos, então, concluíram suas composições com duas partes, A e B e se mostraram prontos para apresentarem o trabalho.

Alteramos o cenário do espaço, novamente, e dispusemos as cadeiras como se fosse uma sala de espetáculos. Antes que eu perguntasse qual grupo seria o primeiro a se apresentar, os alunos do Grupo ‘1’ manifestaram vontade de começar. Desse modo, primeiro apresentou-se o Grupo ‘1’ e, depois, o Grupo ‘2’.

Dessa vez, não houve acanhamento e nem timidez. Ao sinalizar que começaríamos, prontamente, o primeiro grupo ocupou seu lugar, enquanto o grupo ‘expectador’ para a plateia.

Vídeo 4 – Segunda apresentação do Grupo ‘1’ e QR Code de acesso



Fonte: Arquivo do pesquisador

A composição do primeiro grupo que se apresentou teve a duração de 46 segundos. Começou com dois sons sendo produzidos simultaneamente: a flauta, que fez uma melodia inédita; e um latido que se repetia inúmeras vezes. Dois segundos depois, um estudante começou a bater palmas – em um primeiro momento, mostraram-se aleatórias, mas, em outros, pareciam querer seguir a célula rítmica do latido. Surgiu, também, um som de cobra e a reprodução do som de um bem-te-vi, por meio de assovios. Depois de 19 segundos, a composição ganhou outro sentido – entendi que era o final da ‘Parte A’ e início da ‘Parte B’. A partir dos 20 segundos, um estudante começou a bater a flauta em um caderno, cadenciando a criação concebida até então. Surgiu a reprodução do som de um carro acelerando. O som da cobra também permaneceu. A melodia da flauta cessou. Aquele som da batida no caderno gerou um tempo forte e criou um pulso rítmico. Nesse momento, outro aluno montou uma batida de “Break” – um estilo musical da cultura do hip hop –, e reproduziu, com a boca, essa “levada” dançante. Foi interessante porque ele mesmo começou a dançar, refletindo seu envolvimento

com a performance. Essa sonoridade durou mais alguns segundos e, depois, silenciou, finalizando, assim, a peça. Ao concluírem a apresentação, solicitei palmas da plateia. O momento foi muito festejado por todos.

Ao concluir a apresentação, o grupo que assistia, aplaudiu energicamente, sinal de que gostaram e se envolveram com a atividade. Imediatamente depois de aplaudirem, o Grupo ‘2’ assumiu a posição de apresentação, enquanto o Grupo ‘1’ se sentava para assistir. Durante o processo das apresentações, permanecia o excesso de conversa e agitação.

Vídeo 5 – Segunda apresentação do Grupo ‘2’ e QR Code de acesso



Fonte: Arquivo do pesquisador

A composição teve a duração de 51 segundos, aproximadamente. A música começou com um aluno reproduzindo, com as palmas, o ritmo do Funk Carioca. Outra aluna seguiu essa batida reproduzindo a sílaba “oi” com a voz. Outros sons surgiram, porém não houve uma clareza para compreendê-los. De repente, as palmas cessaram e a aluna que reproduzia o som com a sílaba “oi” passou a fazer “piu”. Outros sons surgiram, saíram e permaneceram. Novamente, não ficou claro quais sons seriam aqueles. Quando o silêncio se estabeleceu, bradei palmas para finalizar o processo.

Finalizada as apresentações, fizemos uma foto com todos os alunos para registrar o momento (Figura 35).



Figura 35 – Fim do processo de apresentações



Fonte: Arquivo do pesquisador

Em seguida, voltamos para a sala e conversamos. Nos primeiros minutos de conversa, procurei conscientizá-los acerca da importância de se ter seriedade na execução das atividades. O fato de estarem desconcentrados e de fazerem muitas brincadeiras no decorrer das ações se refletiu no resultado da proposta. Adverti-os de que é preciso concentração para que surjam ideias criativas. Disse-lhes, também, que, igualmente, é necessário escutar atentamente, para ouvirem o que o colega tem a dizer e para compreender o processo de criação.

Depois dessa conversa, indaguei a eles como tinha sido o desafio de criar uma composição com partes contrastantes – A e B. Eles responderam, então, terem achado a tarefa difícil e complicada. Perguntei-lhes o porquê, mas não souberam responder.

Voltei à questão da atenção e do foco. Refleti com eles que, se temos algo a fazer, e se falamos o tempo todo durante esse momento, tudo se torna mais difícil.

Nesse contexto, propus refazer a atividade. Contudo, dessa vez, coloquei algumas diretrizes e designei as seguintes orientações:

- \* Conversas somente para a compreensão da atividade: O quê? Como? Quando?
- \* Comunicação amistosa, cordial e coletiva: de modo que se conceba uma composição com participação de todos.
- \* Combinados e convenções das ações seriam partilhados com todos. Desse modo, todos colaborariam no processo.

Caso fosse preciso investir tempo em várias aulas para que as orientações fossem cumpridas, assim seria feito, porque era preciso que eles colocassem em prática esse importante aprendizado. Mostrei, também, que organização e educação são tão importantes quanto o resultado sonoro da atividade.

Na semana seguinte, ao entrar na sala, os estudantes já sabiam o que ia acontecer. Perguntei-lhes se estavam preparados para reiniciar a atividade da semana anterior e eles disseram que sim. Antes de sairmos, relembrei as orientações quanto ao excesso de conversa e disse que refazer fazia parte do percurso para alcançar um bom resultado. Notei que todos estavam conscientes de que era, mesmo, necessário refazer o trabalho. Recordei-lhes, também, a proposta; construir uma composição binária, ou seja, com duas partes distintas.

Assim, quando saímos à área externa da escola, repetimos o processo anterior. Dessa vez, as ações foram bem melhores. Os alunos estavam mais concentrados, conversando somente a respeito do essencial. A participação era coletiva e todos cooperavam com ideias e sugestões, durante o percurso. Além disso, todos pareciam estar contentes em fazer a atividade.

Depois de terem trabalhado, chegou o momento de os grupos mostrarem suas criações.

Vídeo 6 – Terceira apresentação do Grupo ‘1’ e QR Code de acesso



Fonte: Arquivo do pesquisador

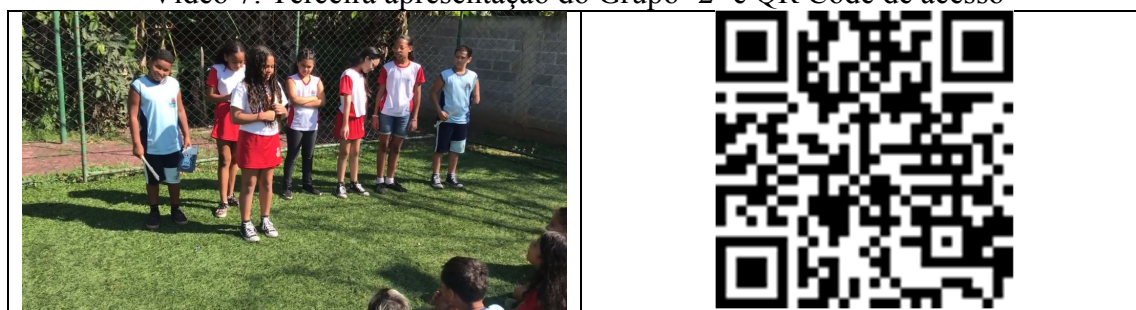
O Grupo ‘1’ foi o primeiro a se apresentar. Criou uma composição com cerca de 48 segundos. A apresentação teve início com um estudante à frente dos outros reproduzindo um som de vento – entendi que era um solo. Foi a ação designada pelo grupo para demonstrarem a ‘parte A’ da música. Ao concluir o solo, aquele estudante retornou à formação, em que todos estavam enfileirados. A partir daí, diversos sons ouvidos nos Passeios Sonoros começaram a ser reproduzidos. Um aluno tocou uma melodia na flauta e outro assoviou o som do bem-te-vi. Outras duas estudantes percutiram seus cadernos com as flautas, e também, reproduziram, por meio da voz, os sons de grilo e de carro acelerando.

Enquanto o Grupo ‘1’ se apresentava, podia-se ouvir a voz da professora do 2º e 3º anos interferindo no trabalho. Era uma sonoridade que não esperávamos. Ela leciona o conteúdo de Matemática e, naquele momento, falava em volume bem alto. Essa interferência era tão forte, que, em certo momento, a atenção das crianças se dispersou. Com exceção desse detalhe, tudo mais ocorreu muito bem.

Devido à interferência ocorrida na primeira apresentação, decidimos que seria melhor mudarmos para outro lugar. Assim, fomos para o campo de futebol, que fica em frente à escola. Lá, certamente, não teríamos interferências de vozes dos professores.

Ao chegar ao local, nos organizamos, e o grupo 2 mostrou sua composição.

Vídeo 7: Terceira apresentação do Grupo ‘2’ e QR Code de acesso



Fonte: Arquivo do pesquisador

A duração da apresentação foi de um minuto e 48 segundos. Começou com uma estudante realizando um solo vocal, o que me pareceu interessante. Ela permaneceu solando até que, depois de algum tempo, sinalizou aos outros colegas o momento de começarem. Era a transição da ‘parte A’ para a ‘parte B’. Nesse instante, todos os outros estudantes passaram a reproduzir diversas sonoridades. Um começou a tocar a flauta; outro a bater palmas; um percutiu a flauta no caderno; uma estudante caminhou, sem sair do lugar; e outra, reproduziu o som de cachorro latindo. A estudante que começou a apresentação com o solo vocal, permaneceu cantando a mesma melodia até o fim.

Terminada as apresentações, retornamos para a sala e começamos a conversar. Eu lhes dei os parabéns pela postura que mantiveram durante o processo. Elogiei-os por terem mantido o foco, a atenção, a concentração, a escuta e a cooperação. Afirmiei que o resultado havia sido bem melhor do que anteriormente e que ficou nítida a diferenciação da parte A para a B, em especial, pelo fato de os dois grupos terem optado por solos para configurar a parte A e *tutti* para a B. O objetivo havia sido alcançado. Também refletimos a respeito de quanto é importante refazer algo que, por algum motivo, não tenha tido um bom resultado em um primeiro momento. É preciso parar, pensar, avaliar e perceber o que pode ser melhorado. Todos compreenderam

que o problema estava na conversa excessiva e na desorganização, e as consequências eram resultados desses dois fatores. Depois dessa conversa, todos saíram da aula com o sentimento de se ter cumprido a missão. Afinal, a repetição da atividade deu resultado e fez valer a pena.

À noite, ao chegar em casa, assisti aos vídeos e, logo ficou claro que ainda faltava algo para que a atividade ficasse, realmente, pronta. Percebi, então, que ainda faltava a eles certas referências e parâmetros, necessárias para que encontrassem um rumo. Desse modo, considerei a necessidade de se investir um pouco mais no processo composicional. A partir daí, esse foi o caminho que passamos a trilhar.

#### **4.4.3. *Miniwanka* e a contribuição de Murray Schafer**

Para trazer referências musicais aos alunos, que trouxessem informações de possibilidades de exploração sonora, escolhi trabalhar com a obra de Murray Schafer que, por ter pontos de semelhança com o que se estava desenvolvendo – o trabalho com criatividade e o uso de sons da natureza – pareciam adequadas ao propósito. Foi escolhida, então, uma composição que apresenta sonoramente os movimentos da água. Ela é denominada *Miniwanka* (1971) que quer dizer, em idioma de índios canadenses, “Momentos da Água”.

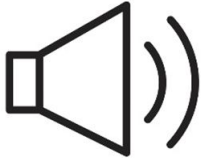
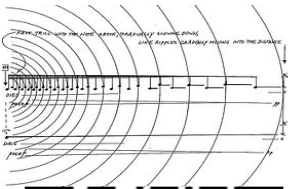
Levando em conta a realidade da escola, localizada em espaço rural, era a peça ideal a ser usada como referência, para se continuar com as experiências composicionais.

Na segunda quinzena de setembro, cheguei à sala e disse: “Hoje, tenho uma surpresa pra vocês!”, o que logo acendeu a curiosidade das crianças, que, prontamente, começaram a querer saber do que se tratava. Respondi que iria lhes mostrar uma obra que os ajudaria em suas composições.

Teríamos três momentos diferentes com essa composição, considerada muito especial. Destaquei que a música a ser apresentada, além de estar relacionada com o que se estava trabalhando, ajudaria a esclarecer as dúvidas que eles tinham a respeito da proposta, além de mostrar possibilidades e ideias, que poderiam ajudar a continuar com a proposta de fazerem suas próprias composições.

Assim, no primeiro momento, iríamos apenas ouvir; em seguida, deveriam ouvir e ver a partitura concomitantemente; por fim, iriam assistir um coral cantando a música em questão.

Vídeo 8 – Diferentes versões da obra *Miniwanka* de Murray Schafer utilizado na atividade

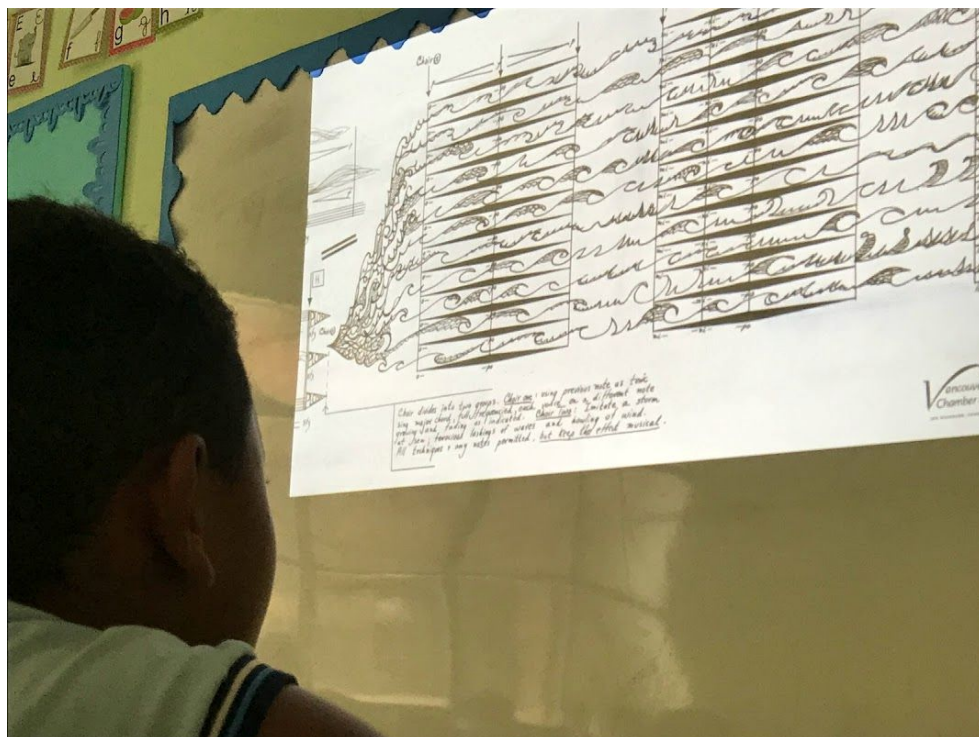
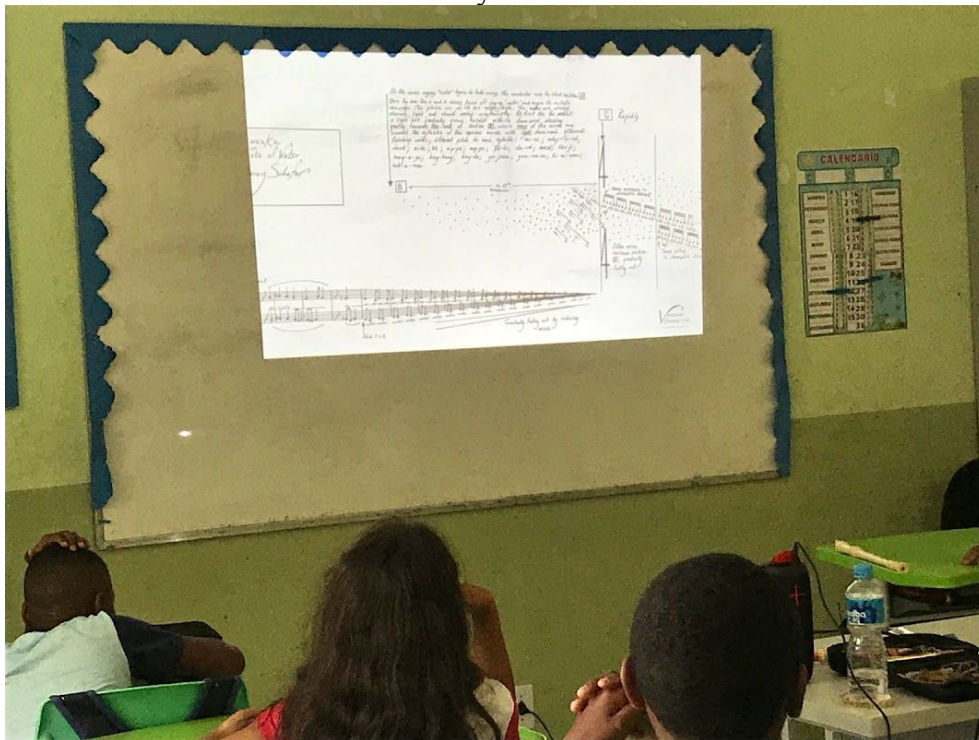
|                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Versão em áudio – Arquivo em MP3 utilizado na atividade.</p>   | <p>Versão do vídeo e áudio com a partitura – Arquivo em MP4 utilizado na atividade.</p>   | <p>Versão do vídeo e áudio com a apresentação do Coral Escolar Kristin – Nova Zelândia (2015) – Arquivo em MP4 utilizado na atividade.</p>   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Ao início da atividade, procurando fazer que os estudantes ficassem numa postura adequada à escuta, pedi para que fizessem silêncio e escutassem com bastante atenção o que seria mostrado. Em seguida, começamos a ouvir. Alguns fecharam os olhos e outros abaixaram a cabeça. Quando a música acabou, foi possível perceber que a maior parte dos alunos havia ficado impressionada. Alguns, em certos momentos, mostraram-se assustados, em especial, pelos efeitos sonoros fortíssimos que se sucediam durante a escuta. Outro momento interessante foi o fato de os alunos reconhecerem com nitidez as sonoridades referentes à água. Em síntese, observei que estavam descobrindo um mundo novo, um mundo sonoro.

Depois da primeira versão, seguimos com o combinado e coloquei a versão do áudio com a partitura. Dessa vez, pedi que continuassem escutando atentamente, mas que, também, prestassem atenção ao vídeo, pois o que iríamos escutar era resultado dos símbolos e das gravuras que seriam mostradas. Após mais essas explicações, começamos a assistir (Figura 36).



Figuras 36 – Estudantes assistindo atentamente o vídeo com a partitura da obra *Miniwanka* de Murray Schafer



Fonte: Arquivo do pesquisador

Era nítido que haviam sido afetados com o que haviam experienciado. Naquele momento, tudo era uma grande novidade.

Na terceira fase da apreciação, foi projetado o vídeo com um coral cantando. Novamente, eles ficaram olhando atentamente e ouvindo cuidadosamente. Por vezes, uns olhavam para os outros e, mesmo em silêncio, comunicavam espanto e admiração.

Figura 37 – Estudantes assistindo atentamente o vídeo com a apresentação do Coral Escolar Kristin (2015), obra *Miniwanka* de Murray Schafer



Fonte: Arquivo do pesquisador

Terminada a apreciação das três versões de *Miniwanka*, indaguei a eles o que tinham a dizer a respeito do que tinham visto e ouvido. “Muito legal”, “diferente”, “muito da hora” e “bem difícil” foram as respostas que mais foram ouvidas.

Esse era um caminho que precisávamos encontrar, sobretudo, os aspectos relacionados à organização musical. Ressaltei como é importante usufruir as diversas possibilidades que os parâmetros sonoros proporcionam. Evidenciei como os cantores do coral utilizam o agudo e forte para causar os efeitos sonoros desejados e, igualmente, os sons fracos e o silêncio para fazerem contraste. Chamei a atenção deles, também, para a diversidade timbrística usada como recurso para representar os diferentes “momentos da água”.

Foi nesse momento que um estudante disse: “Professor, agora que você disse isso tudo, será que a gente pode assistir novamente? Acho que agora vamos conseguir ver melhor essas coisas que você falou.” Perguntei-lhes qual das versões queriam ver. A maioria preferiu o vídeo que apresentou o coral e, assim, o assistimos mais uma vez.

Quando terminamos a visualização do vídeo, antes que eu perguntasse algo, um estudante comentou: “Professor, eu consegui perceber os diferentes momentos das águas”. Imediatamente, complementei: Ótimo, estamos avançando! Quanto mais escutarmos, mais perceberemos outros elementos, e isso melhorará a nossa qualidade de escuta.

Reforcei, ainda, que as composições criadas pela turma deveriam buscar esse caminho, o de proporcionar aos ouvintes a possibilidade de escutar, detalhadamente, os elementos relacionados ao grande tema – os ‘momentos da água’. No caso da proposta que a classe iria desenvolver, seria necessário dar visibilidade aos sons da natureza, especialmente, os capitados nos Passeios Sonoros. Mais uma vez, ressaltai que os parâmetros sonoros eram o nosso “melhor amigo”. Precisávamos ser criativos e organizar as ideias.

Concluí aquela aula dizendo que, da próxima vez, desenvolveríamos as atividades relacionadas às criações musicais, mas que, desta vez, não estariam sozinhos, pois, agora, tinham as referências da obra *Miniwanka* de Murray Schafer e, também, poderiam contar com a minha ajuda, visto que os orientaria na organização das ideias e, conseqüentemente, na construção da composição.



#### 4.4.4. Composição final: o aprendizado em prática

Na semana seguinte, ao novamente entrar na sala de aula, antes de iniciar a organização para continuar as experiências relacionadas às composições criativas, decidi realizar mais um exercício, que fora indicado pela professora Marisa Fonterrada.

Para essa atividade, fiz duas fileiras paralelas com os estudantes, oito de cada lado, um à frente do outro, formando um corredor. Então, lhes expliquei que iriam utilizar suas vozes para fazerem diferentes sons de água: gotas, “fiozinho” de água, riacho, rio caudaloso, cachoeira, mar revolto, dentre outros. Em seguida, expliquei que, pelo corredor, uma pessoa de olhos fechados, teria que ir passando lentamente (Figura 38).

Figura 38 – Atividade de sensibilização auditiva e tátil



Fonte: Arquivo do pesquisador

Enquanto isso, os outros, além de fazerem os diferentes sons de água, também tocariam os dedos, as mãos e os braços da pessoa que estivesse passando. Os diferentes toques variariam de acordo com os fenômenos reproduzidos com a voz: toque rápido e suave para gotas; escorregar os dedos para o riacho; mãos e braços movendo-se de modo intenso, para o rio caudaloso e o sacolejo do corpo todo, quando a pessoa passasse pela cachoeira.

Certamente, foi preciso uma firme explanação a respeito da necessidade de terem cuidado para não machucar quem estivesse passando.

Em um primeiro ato, fizemos a atividade do seguinte modo: a cada instante em que alguém passava no meio do corredor, os integrantes da fila faziam, progressivamente, sons e toques, passando do estágio mais suave, para os mais intensos. Fui o primeiro a passar no corredor. Assim, perceberia se os toques dos alunos estavam dentro dos limites de segurança. Após eu ter passado, todos percorreram o mesmo caminho, um seguindo ao outro. A atividade foi fascinante (Vídeos 9, 10 e 11).

Vídeo 9 – Exercício: Gotas d'água



Fonte: Arquivo do pesquisador

Vídeo 10 – Exercício: Rio caudaloso



Fonte: Arquivo do pesquisador

Vídeo 11 – Exercício: Cachoeira



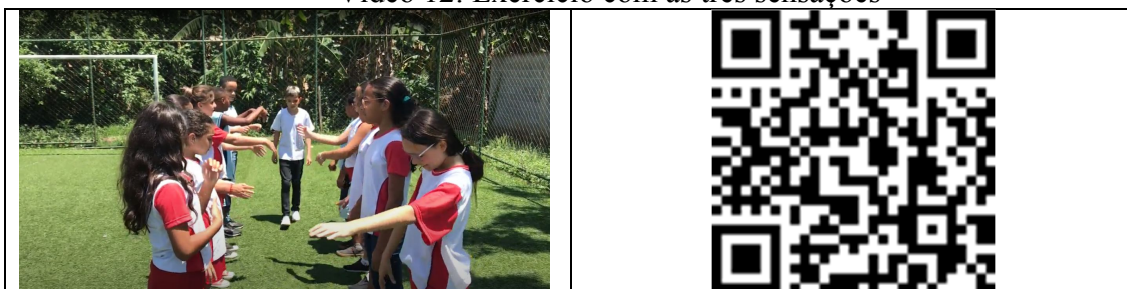
Fonte: Arquivo do pesquisador

Como continuidade do exercício, na aula subsequente, seguimos para a segunda fase da atividade. Dessa vez, subdividi a coluna de alunos em três partes. Continuavam as mesmas duas filas da proposta inicial. Com isso, quando alguém passasse pelo corredor, alguns estudantes começariam fazendo os toques com efeitos de gotas, outros efeitos de rio caudaloso e os demais estudantes fariam o efeito de cachoeira. De modo que, quem fizesse o percurso, passando pelo

corredor, teria a percepção dos três efeitos, dando oportunidade aos que passavam de sentir, tanto corporalmente quanto auditivamente, todas as mudanças dos fenômenos da água, uma após a outra.

Após as orientações, o exercício começou.

Vídeo 12: Exercício com as três sensações



Fonte: Arquivo do pesquisador

Vivenciar esse exercício foi importante para os alunos, pois contribuiu para a compreensão de diferentes possibilidades timbrísticas – capazes de representar as distintas formas da água. Os alunos, durante o exercício, utilizaram a voz para caracterizar os diferentes momentos da água. O exercício colaborou para a consolidação de conceitos representativos da água em diferentes condições, para conseguirem chegar à realização das composições criativas.

Experimentar as diferentes maneiras com que a água se apresentava nas sugestões dadas durante a atividade por meio do corpo, além de beneficiar o entendimento do parâmetro intensidade, favoreceu a assimilação de que o tempo rítmico pode ser variável e irregular – outro elemento importante para o processo composicional.

Na aula seguinte, os estudantes assistiram, uma vez mais, aos três vídeos da obra *Miniwanka* de Murray Schafer. A expectativa era que retomássemos o caminho em que havíamos parado anteriormente, para que houvesse uma revisão do processo.

Depois de assistirem mais uma vez aos vídeos, restava saber se os estudantes estavam dispostos a retomar a experiência de composição. Ao lhes perguntar, a resposta foi dada em um som forte e longo: “Sim!”. Era a hora certa para continuar.

Aproveitando o fato de que todos estavam empolgados, perguntei quem tinha alguma ideia para o início da música. Depois de uns segundos de silêncio, uma aluna deu a primeira sugestão: “Professor, e se começássemos com a Isadora cantando? Ela tem uma voz muito bonita e é afinada”.

Perguntei à classe se todos estavam de acordo. Todos concordaram. “Bem, prossegui, decidimos que vamos começar com a voz. Mas, o que vamos fazer? Vamos cantar uma

melodia? Ou criar? O que vamos fazer?” Novamente, depois de um tempo silencioso – em que todos mostraram estar refletindo para decidir –, outra aluna sugeriu: “Professor, e se fizéssemos o canto da sereia?” Sem saber de que se tratava, perguntei: “Como é isso? Não conheço!”. Imediatamente ela cantou a seguinte melodia:

Partitura 5 – Melodia do “Canto da Sereia” apresentado pela aluna



Fonte: Arquivo do pesquisador

Perguntei onde havia escutado aquela música, pois queria saber quem era o autor. Novamente ela respondeu que era o canto da sereia, porém, agora, complementou: “da sereia Iara do YouTube<sup>58</sup>”. Ao chegar em casa fui pesquisar e encontrei apenas algumas versões que se aproximavam daquilo que a aluna tinha cantado<sup>59</sup>. Desse modo, fiquei sem saber se ela havia inventado a linha, ou se tinha aproveitado alguma frase melódica já existente e a aprimorara.

Após ela ter cantado por três vezes, apresentei a seguinte proposta: “E se aproveitássemos a ideia dessa melodia pra criar a nossa?” Foi então que um aluno disse: “Legal professor, assim não ficará copiado”.

Dessa forma, sugeri que fizéssemos uma melodia original, que não fosse cópia de nenhuma outra. Com essa melodia criada pelo grupo, utilizaríamos o que já tínhamos visto, ouvido e estudado, como inspiração para o processo.

Nesse contexto, recomendei: “E se fizéssemos assim?”

Partitura 6 – Melodia sugerida pelo professor e apresentado à turma



Fonte: Arquivo do pesquisador

<sup>58</sup> Plataforma de compartilhamento de vídeos com sede nos Estados Unidos. Na internet, é o maior site para assistir vídeos. É também considerado uma rede social que permite a criação e o consumo de conteúdos em vídeo.

<sup>59</sup> Versões encontradas que mais se aproximaram da melodia que a aluna cantou:

- Canto de sereia/Canto da Iara com botos no fundo do rio - <https://www.youtube.com/watch?v=4CuCsNepCWY>

- O Canto das Sereias - <https://www.youtube.com/watch?v=RGGgELT8qog>



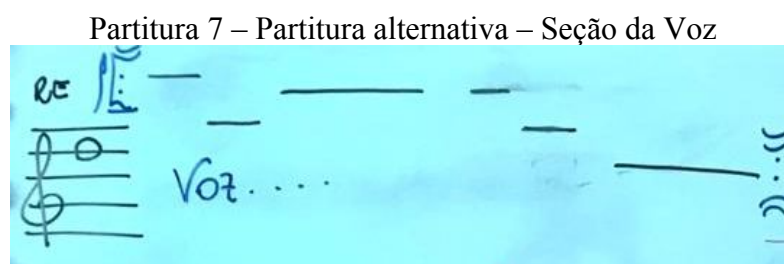
Depois de terem ouvido a melodia cantada por mim, todos a aprovaram e, com isso, ficaram ainda mais empolgados. Foi quando outro aluno propôs: “Professor, e se colocássemos a Helena para cantar junto com a Isadora? Ela também canta bem!” Respondi: “É claro!” A sugestão do aluno me fez perceber que todos estavam participativos e envolvidos.

A ação seguinte foi convidar as duas alunas para virem à frente da sala, de modo a ensaiarmos e verificar qual seria o resultado. A sonoridade era agradável e ajustada.

Em seguida, fui ao quadro e comecei a registrar tudo aquilo que estávamos decidindo. Assim, seria possível organizar as ideias e ter o registro delas, para a leitura.

Esses registros foram sendo construídos com palavras, linhas, pontos, traços, elementos da grafia convencional e desenhos representativos. Ao final, de modo colaborativo, uma interessante partitura alternativa se formou.

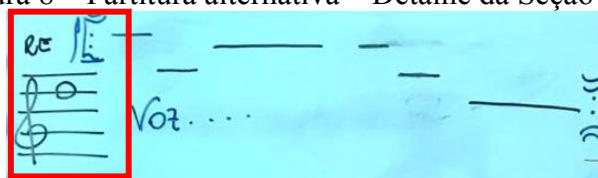
Aquele início da construção vocal ficou do seguinte modo:



Fonte: Arquivo do pesquisador

Como os alunos já conheciam alguns conceitos básicos como clave, pauta, notas das linhas e dos espaços e outros símbolos, coloquei a nota ‘Ré’ como som inicial, utilizando a grafia convencional. Para reforçar, escrevi ‘Ré’ na parte superior.

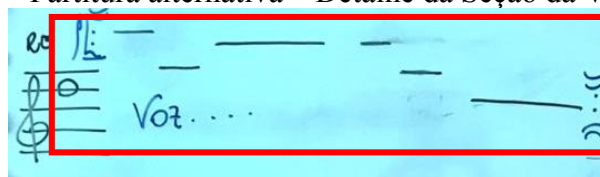
Partitura 8 – Partitura alternativa – Detalhe da Seção da Voz



Fonte: Arquivo do pesquisador

As referências de tempo e intervalo foram designadas a partir dos tamanhos dos traços (sentido horizontal) e da distância entre eles (sentido vertical). Inseri, ainda, um *ritornello* com a função de delimitar as três repetições que havíamos convencionado e escrevi a palavra ‘Voz’, para os alunos saberem que, naquele trecho, a voz seria a protagonista.

Partitura 9 – Partitura alternativa – Detalhe da Seção da Voz 2



Fonte: Arquivo do pesquisador

Após definido esse primeiro fragmento, seguimos adiante. Dirigi-me à turma e perguntei como seria a continuação, tendo em vista que já tínhamos uma primeira parte.

Um aluno que estava sentado mais ao fundo levantou a mão e disse: “Professor, e se colocássemos aquele som de gotas d’água que fizemos no exercício daquele dia?” A ideia era ótima e adequada ao que se estava trabalhando, de modo que assim foi feito. O detalhe era que as gotas seriam executadas em sobreposição ao canto do primeiro fragmento. As gotas foram representadas por vários desenhos de ponto, acrescidos de haste.

Com isso, a partitura alternativa ficou do seguinte modo:

Partitura 10 – Partitura alternativa – Seção Voz/Gotas

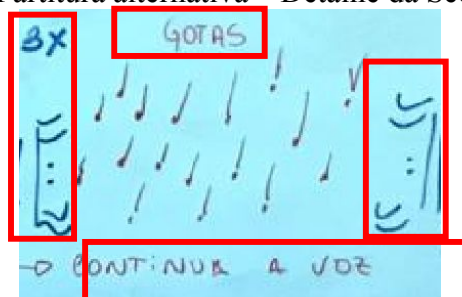


Fonte: Arquivo do pesquisador

Dessa maneira, ficariam compreensíveis as ações que deveriam ser executadas.

Como havia sido convencionado que a melodia cantada continuaria, escrevi “continua a voz” na parte debaixo da representação visual das gotas. Para tornar a partitura clara, escrevi ‘gotas’ na parte superior. Foi decidido que o *ritornello* também estaria nessa parte.

Partitura 11 – Partitura alternativa – Detalhe da Seção Voz/Gotas



Fonte: Arquivo do pesquisador

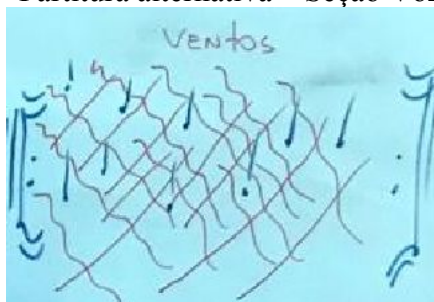
Concordamos que três estudantes fariam o som de gotas com a voz e eles se apresentaram voluntariamente.

Definido mais um fragmento, era necessário prosseguir. Mais uma vez, indaguei-lhes sobre o que mais poderíamos inserir na composição. Acrescentei que seria importante se lembrarem dos sons ouvidos nos Passeios Sonoros.

Um estudante, que ainda não havia se manifestado, levantou a mão e disse: “Professor, vamos colocar o som do vento. Nos passeios, esse som apareceu várias vezes”. Em vista de sua observação, decidimos juntos inserir o som de vento, com aprovação da turma. Para criar esse som, mais três estudantes foram necessários. Rapidamente, apresentaram-se três alunos.

Como ocorrera antes, o som do vento se juntou ao das gotas de água e à melodia vocal inicial. A escrita musical dessa parte foi representada por linhas diagonais, da direita para a esquerda, e vice-versa.

Partitura 12 – Partitura alternativa – Seção Voz/Gotas/Vento



Fonte: Arquivo do pesquisador

Os traços dessas linhas ficaram desenhados por cima dos desenhos que representavam as gotas. Para ajudar na execução, escrevi “ventos” na parte superior desse fragmento. O *ritornelo* comunicava a repetição dessa parte.

Partitura 13 – Partitura alternativa – Detalhe da Seção Voz/Gotas/Vento



Fonte: Arquivo do pesquisador

Após concluído esse terceiro fragmento, uma aluna perguntou se a composição não teria as partes A e B. Compreendi que ela estava falando de Forma Musical, conteúdo estudado no decorrer das atividades. Devido à pergunta, sugeri à turma que poderíamos desenvolver a composição em duas partes, a ‘A’ e a ‘B’. Como já tínhamos três fragmentos desenvolvidos, poderíamos defini-los como parte ‘A’. Daquele momento em diante, construiríamos novos fragmentos a fim de formar a parte ‘B’.

Como os estudantes estavam comprometidos, aquele momento foi utilizado para avançar no processo de composição.

Nesse momento, um estudante observou: “Professor, podemos usar as flautas; até agora as flautas não foram inseridas.

Novamente, indaguei a eles a respeito do que iríamos tocar: alguma melodia? E, se a resposta fosse positiva, quais notas usaríamos? O mesmo aluno que tinha sugerido usar as flautas, propôs que se tocassem as notas Lá e Sol. Na conversa foi definido que as notas seriam executadas uma após a outra, cada uma com o valor correspondente a um tempo. Outra vez, se precisava de mais alguns alunos, para dar continuidade ao trabalho. Ao perguntar à classe quem gostaria de tocar, vários estudantes levantaram a mão. Ponderei, então, que seria interessante dar oportunidade para quem ainda não havia participado. Chegou-se, então, a um acordo: não seria necessário ter mais de quatro estudantes para tocar flautas.

Enquanto decidíamos quem tocaria flauta, uma estudante perguntou: “Professor, agora que vamos ter flauta, as meninas vão continuar cantando? Eu respondi que essa escolha dependia apenas da turma; desse modo, elas poderiam ou não continuar cantando. Depois de algumas discussões, a maioria dos alunos decidiu que elas poderiam continuar a cantar. Contudo, sugeri que nesse momento, seria interessante que elas fizessem algo diferente. Propus que as meninas cantassem apenas uma nota musical, Ré. Assim, encerramos o primeiro fragmento da parte ‘B’.

A partitura alternativa ficou do seguinte modo:

Partitura 14 – Partitura alternativa – 1º fragmento da Parte B



Fonte: Arquivo do pesquisador



As alunas permaneceriam cantando durante esse fragmento. A ideia, agora, era representar o que elas cantavam – a nota ré, que foi grafada na pauta, em clave do sol. Então, escrevi “Ré”, na parte superior da partitura e, também, incluí linhas tracejadas, para representar que o som deveria ser mantido até o final do fragmento.

Partitura 15 – Partitura alternativa – Detalhe do 1º fragmento da Parte B



Fonte: Arquivo do pesquisador

Para representar as notas ‘Sol’ e ‘Lá’, na flauta doce, um aluno sugeriu que eu desenhasse duas flautas. Quando lhe perguntei a razão, ele respondeu que “quanto mais desenhos houvesse, mais parecido ficaria com a partitura de *Miniwanka*”. Disse, também, que, além da música de Schafer, os desenhos na partitura eram os elementos de que mais tinha gostado. Expliquei a ele, então que, no caso da obra de Schafer, os desenhos eram a própria partitura.

Desenhei, então, duas flautas, uma, apresentando a posição da nota ‘Sol’ e a outra, a da ‘Lá’. Também desenhei figuras de semínima, para representar o valor de um tempo, conforme havíamos combinado anteriormente. Posicionei uma após a outra, para sinalizar que elas seriam executadas sequencial e não, simultaneamente. Também coloquei uma mais abaixo e outra mais acima. Dessa forma, teriam a representação da visualidade intervalar do ‘Sol’ indo para o ‘Lá’, o que ajudaria na execução, em leituras posteriores.

Partitura 16 – Partitura alternativa – Detalhe da Seção correspondente à flauta doce



Fonte: Arquivo do pesquisador

Ao fundo, aparecem alguns rabiscos aleatórios. Na prática, são aqueles traços que têm a função de representar os sons do vento. De igual modo, aparece, também, o elemento visual escolhido para representar as gotas.

Conforme cada fragmento da composição se desenvolvia, os alunos ficavam curiosos para saber como tudo aconteceria na prática. Desse modo, a cada parte terminada, ela era executada. Com essa dinâmica assertiva, cada vez mais, os alunos se entusiasmavam para continuar.

No entanto, era preciso avançar. Mas, como prosseguir? Naquele momento, parecia que as ideias tinham se esvaído. Um silêncio tomou conta do ambiente. As crianças se entreolhavam dizendo não saber. Pedi que relembassem da referência anteriormente combinada; estava me referindo a *Miniwanka*. Depois de um período de silêncio, um estudante recordou: “Professor, eu me lembro bem de que, em alguns momentos, a música ficava muito forte e, em outras vezes, ficava muito fraca”. Logo, acrescentou que a lembrança que tinha desses trechos era muito boa e sugeriu que se poderia tentar algo parecido. Foi sugerido, então, que os sons ‘Lá’ e ‘Sol’ das flautas diminuíssem de intensidade, para que houvesse uma transição para a nota “Ré”.

Para representar essa diminuição gradual do volume sonoro dos sons das flautas, inseri o símbolo musical de ‘diminuendo’ e coloquei um ‘p’ de *piano* – símbolo usual na escrita musical convencional – para representar o som fraco<sup>60</sup>. A escrita desse fragmento ficou do seguinte modo:

Partitura 17 – Partitura alternativa – Detalhe da Seção correspondente à diminuição do volume das flautas



Sentido da leitura

Fonte: Arquivo do pesquisador

<sup>60</sup> Na imagem referente ao diminuendo (imagem 1), o símbolo está invertido, como um crescendo. Isso ocorreu porque, nesse trecho, a partitura foi escrita da direita para a esquerda.

A nota musical ‘Ré’ foi escolhida para soar em uníssono com as vozes que já estavam sustentando esse som desde o fragmento anterior. Decidiu-se, também, que esses sons executados pela flauta e pela voz, ficariam até o momento final.

Com isso, para a escrita dessa passagem, novamente, foi utilizada a clave de sol e a pauta para designar a nota “Ré” e foi inserida uma linha reta, paralela à linha tracejada, que indicava a continuidade da voz.

Partitura 18 – Partitura alternativa – Detalhe da Seção correspondente à voz



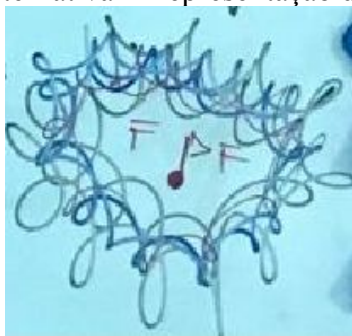
Fonte: Arquivo do pesquisador

O mesmo aluno que havia se lembrado da referência de Schafer, quando fez comentários aos sons fortes e fracos, quis se manifestar novamente e observou que eles já haviam feito o som ficar fraco com as flautas, mas, agora, precisavam saber como fazer para o som ficar forte. A pergunta foi remetida para a classe e, então, uma das alunas sugeriu: “E se todos nós, juntos, batêssemos o pé no chão? Ia fazer um som muito forte”. A classe concordou e, imediatamente, começou a bater os pés no chão. A ideia foi aprovada por todos, nesse mesmo momento.

Com o fechamento da Parte ‘B’, a criação dos alunos estaria concluída. Ao ver a peça concluída, um aluno opinou: “Professor, e se fizessemos esse barulho do pé no chão para fechar a parte “A” também?” Pedi, então, para a classe decidir. Muitos alunos se manifestaram: “Vai ficar muito da hora!”, “Vai ficar show”, “Muito maneiro”. A ideia tinha sido aprovada.

Outra decisão a ser tomada dizia respeito à representação visual desse som na partitura. Um aluno sugeriu: “Poderia ser uma bomba”. Outro falou: “ou um tiro de canhão”. Foram feitos desenhos que buscavam se aproximar-se dessas falas. Ao centro, foi colocada a imagem de uma colcheia, para sinalizar que o som deveria ser curto. Foram adicionadas, também, duas letras “F” – símbolo da grafia musical convencional que designa o som ‘fortíssimo’. A imagem representativa desse som forte, feito com os pés, ficou assim:

## Partitura 19 – Partitura alternativa – Representação do som muito forte e curto

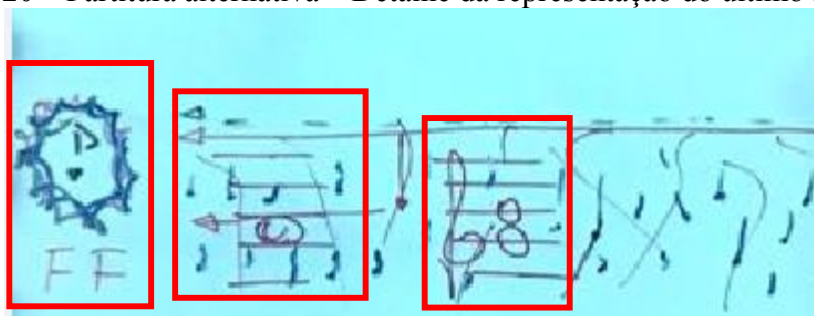


Fonte: Arquivo do pesquisador

Estávamos próximo ao encerramento, mas ainda faltavam duas estudantes, que não haviam participado de nenhum dos fragmentos construídos. Foi sugerido, então, que uma delas tocasse ‘Sol’ e a outra, ‘Lá’, na flauta doce. Desse modo, ao juntar esses sons à nota ‘Ré’, que já estava sendo executada pelas outras flautas e com a voz das outras alunas, o resultado foi uma sonoridade envolvente. Essas notas seriam tocadas durante quatro tempos. Foi sugerido que, ao terminar os quatro tempos de execução, todas tocassem o “Lá”.

Para a escrita desse fragmento, foram mantidos os elementos que já estavam presentes anteriormente e inserida, apenas, a grafia convencional das notas ‘Sol’ e ‘Lá’ e, em seguida, a nota ‘Lá’. Ao final, foi colocado o mesmo desenho – já utilizado anteriormente – para indicar um som fortíssimo.

## Partitura 20 – Partitura alternativa – Detalhe da representação do último fragmento

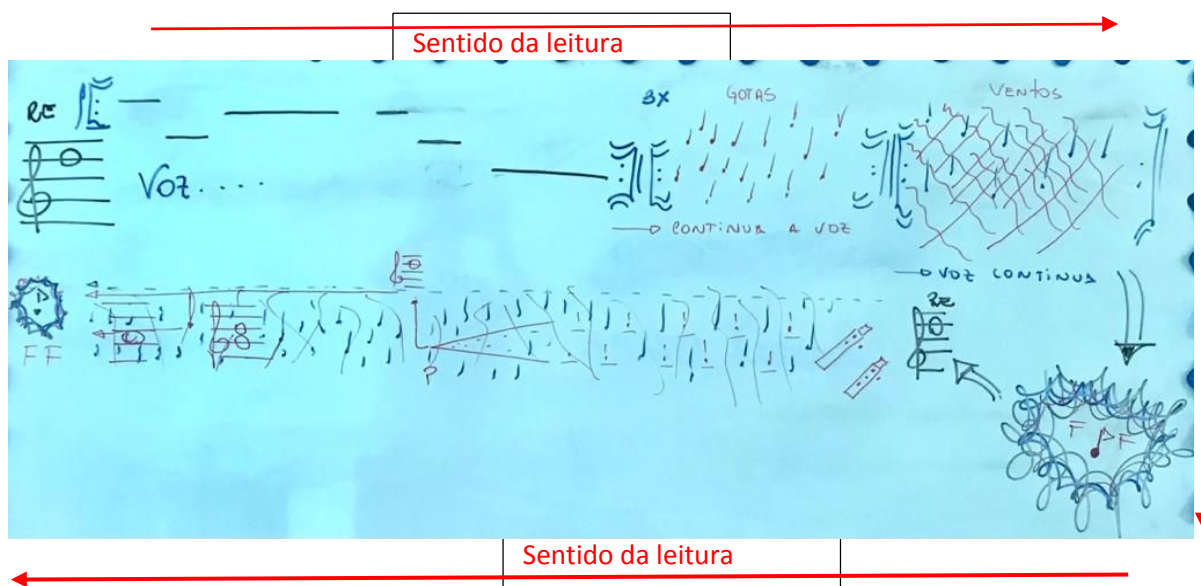


Fonte: Arquivo do pesquisador

Ao final da construção dessa composição criativa, tínhamos registrado no quadro da sala de aula, todos os nossos combinados, registros de uma produção coletiva e democrática, em que todos opinaram, apresentaram suas ideias e colocaram em prática seus conhecimentos musicais e suas competências criativas.

A partitura criada ficou assim:

## Partitura 21 – Partitura alternativa criada



Fonte: Arquivo do pesquisador

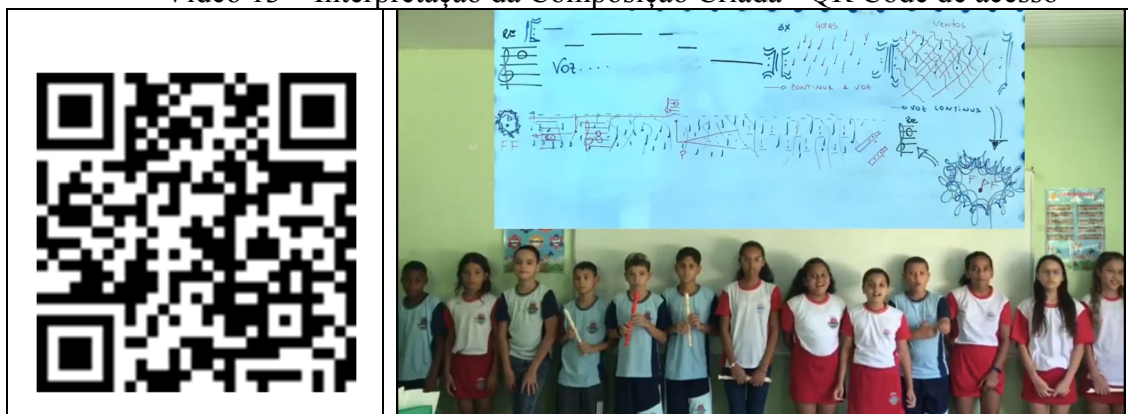
Com a partitura pronta e exposta no quadro, bastava executar a obra, a partir de sua leitura. Todos, então, se organizaram no fundo da sala e, de frente para o quadro com os registros, foi realizada a leitura e interpretação da composição.

Figura 39 – Estudantes prontos e em posição para a interpretação da Composição Criativa



Fonte: Arquivo do pesquisador

Vídeo 13 – Interpretação da Composição Criada - QR Code de acesso



Fonte: Arquivo do pesquisador

Estava concluído esse processo de aprendizagem, que teve início com Passeios Sonoros, passou por conhecimentos específicos, em especial acerca dos parâmetros sonoros e das formas musicais e culminou no uso da criatividade para se exercitarem em construções musicais, até chegarem a essa composição, inspirada num trabalho de Murray Schafer – *Miniwanka*.

#### 4.5. Análise das Experiências Ativas

Ao propor aos estudantes da escola passar por experiências ativas, eles não imaginavam como essas atividades aconteceriam ou se desenvolveriam. E, muito menos, não cogitavam quão importantes seriam os resultados para cada um deles.

No entanto, além de afetar o seu desenvolvimento musical, as experiências ampliaram a sua capacidade criativa e contribuíram para a sua conscientização, quanto à valorização da paisagem sonora do espaço rural.

Na escola do campo, foi fundamental desenvolver conceitos como a escuta do meio ambiente, a ecologia sonora, a "ecologização de saberes", os princípios do nomadismo e as práticas criativas. Isso foi realizado em dois momentos, um com os alunos pequenos da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental, e outro com os alunos maiores, dos 4º e 5º anos.

A realidade rural requer uma maior conexão com o meio ambiente e uma compreensão das suas dinâmicas e desafios. Sendo assim, desenvolver esses conceitos nessas escolas, foi especialmente relevante.

O trabalho realizado nesse espaço resultou em experiências ativas. A dinâmica do processo exigiu que o texto fosse elaborado de forma separada para os dois grupos de alunos. Desse modo, todos participaram ativamente das experiências práticas.



#### **4.5.1. A relação entre Cultura, Ecologia Sonora e “Ecologização de Saberes”**

A primeira experiência vivenciada foi resultado da atividade musical ‘O Sapo na Lagoa’ que envolveu estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

Os alunos tiveram a oportunidade de experimentar diferentes sons naturais e, pela voz, diferentes formas de reproduzir esses sons. Assim, a atividade foi proveitosa devido à riqueza de sonoridades às quais os alunos foram expostos. Igualmente, eles foram desafiados a desenvolver a percepção auditiva e a capacidade de reconhecer diferentes sons. Por meio de ações didáticas, observando e escutando o ambiente, com ajuda de seus responsáveis e auxiliados pelo professor, os alunos foram estimulados a buscar, fora da sala de aula, a construção do conhecimento; receberam devolutivas construtivas durante as aulas, estabelecendo, dessa forma, uma cooperação bilateral entre o professor e os alunos, mostrando que a proposta foi adequada.

As crianças entenderam a relevância de das sonoridades apresentadas, conscientizaram-se de que o local onde moram e estudam deve ter a natureza preservada, para que, conseqüentemente, os sons permaneçam. Com isso, compreenderam que o som do sapo, por exemplo, tem um significado relevante para aquele lugar; graças a esse trabalho de conscientização acerca do ambiente sonoro, eles, também, sentiram-se responsáveis pela preservação de uma paisagem sonora saudável.

Ao cantarem em conjunto, puderam se adequar aos outros estudantes que também cantavam. Dessa forma, promoveram atitudes que os ajudaram a desenvolver o respeito mútuo e as capacidades de colaboração.

O movimento corporal e o envolvimento dos corpos na criação dos sons permitiram a compreensão rítmica, a percepção dos tempos e dos padrões rítmicos e os levaram a reconhecerem os tempos fortes e fracos. Dessa forma, a atividade contribuiu para o aprimoramento da capacidade de perceber o tempo.

A etapa relacionada aos desenhos no quadro deu oportunidade de os alunos experimentarem um processo de criação por meio do imaginário e da espontaneidade. Os estudantes puderam desenvolver suas ideias sem a necessidade de estabelecer limites ou regras. A liberdade criativa foi incentivada para que se explorassem diferentes possibilidades, sem se apegarem a padrões ou convenções.

Em suma, a atividade permitiu que eles refletissem acerca da importância de se preservar o ecossistema em que vivem, contribuindo para despertar a consciência a respeito do meio

ambiente desde cedo, uma ação que, para mostrar resultados, deve ser contínua e abrangente. A atividade proporcionou momentos de escuta do meio rural fora do contexto escolar; abordou conteúdos musicais fundamentais; contou com práticas criativas e despertou o senso de responsabilidade individual e coletiva na adoção de ações “ecologizadoras”.

A segunda experiência decorreu da atividade “Passeio na Fazenda”, também, realizada com as estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

A atividade promoveu a valorização dos elementos da realidade dos estudantes a partir da percepção e da escuta consciente da paisagem sonora daquele local. De igual modo, surtiu efeitos proveitosos e promoveu benefícios aos estudantes; a variedade de sons da paisagem rural ofereceu uma oportunidade única de aprendizado e compreensão acerca das diversas facetas da vida no campo. Foram aprimoradas a sensibilidade e a apreciação do espaço rural, além de terem sido desenvolvidas propostas que levaram à consciência da importância da preservação da natureza e da valorização das tradições locais. Por meio dessas ações, foi possível aos estudantes adquirirem conhecimentos relativos à ecologia e à cultura local da região.

No que tange ao ‘dever de casa’ proposto, quando foi solicitado que os estudantes reproduzissem com a voz os sons dos animais escolhidos por eles, após a escuta realizada em suas residências, alteraram o modo de reproduzir e procuraram apresentá-los conforme haviam escutado. As crianças haviam assimilado os sons com maior clareza e profundidade do que anteriormente, o que quer dizer que os haviam absorvido e compreendido de forma clara e detalhada, tendo percebido as minúcias e nuances presentes no que foi escutado, uma conquista relevante para a contínua aprendizagem musical. A atividade permitiu que os estudantes revisitassem suas ações, ponderassem a respeito do que era preciso para melhorar e aprimorar a execução, para a construção de um resultado produtivo, em especial, no campo da capacidade de escuta.

Quanto à parte da contação de história, que tratou de uma fazenda, os estudantes demonstraram comprometimento e dedicação em suas ações e atitudes, o que se pode perceber pela maneira cuidadosa, aplicada e responsável com que atuavam. Lembre-se de que havia sido pedido a eles que cantassem e batessem palmas para acompanhar a música, além de fazerem outras ações dinâmicas que envolviam questões de escuta, canto e ritmo. Foram essas ações que ampliaram o entendimento e a apreciação deles pela música.

A voz desempenhou um papel fundamental na atividade, tanto pelo canto individual quanto pelo canto em grupo, em que as crianças puderam desenvolver habilidades musicais, tais como afinação, dinâmica e expressão. O ritmo também foi trabalhado, o que envolveu a



coordenação motora e a sensibilidade das crianças. Foi uma etapa da atividade que permitiu que os envolvidos tivessem uma experiência musical completa e enriquecedora.

Em síntese, a atividade proporcionou aos estudantes a oportunidade de se conectarem com a natureza e compreenderem a sua importância no desenvolvimento da comunidade rural. Ao trabalharem com os sons dos animais, puderam conhecer a diversidade e a riqueza do ambiente rural, o que contribuiu para o desenvolvimento da consciência ambiental dos alunos, uma vez que eles puderam refletir a respeito da relevância da preservação da natureza e dos animais. Eles foram sensibilizados em relação à necessidade de cuidados com o meio ambiente, estabelecendo uma ligação clara com a sua cultura e com a sua realidade.

A terceira e última atividade dessa etapa de experiências foi vivenciada com os estudantes da Educação Infantil e do 1º ano, denominada “Voa Passarinho”. A ação pedagógico-musical foi relevante e significativa, uma vez que os alunos demonstraram um envolvimento muito ligado aos pássaros; pelo fato de estes estarem muito próximos ao seu cotidiano e ser comum ouvir seus comentários a respeito de diferentes tipos de aves.

A atividade de escuta foi proveitosa; os alunos aprimoraram a capacidade de ouvir e de apreciar diferentes sons. Além de contribuir para a melhoria da percepção auditiva, ela facilitou a introdução de conceitos que dizem respeito aos parâmetros sonoros, isto é, às características básicas do som.

As falas entusiasmadas de “foi muito legal”, “vamos de novo, tio”, “muito bom, tio”, no decorrer do momento de escuta, confirmam que as crianças tinham gostado daquele momento. A escuta permitiu que eles identificassem algumas espécies de aves, como o sabiá, o bem-te-vi, o coleiro, o tiziu e o garrincha. Este resultado revelou a proximidade das crianças com a natureza daquele local, pois elas reconheceram facilmente os sons que fazem parte do seu dia a dia.

Ao assistirem a um vídeo do YouTube, relativo às diferentes espécies de pássaros, os estudantes ficaram encantados com as suas sonoridades lá apresentadas. Assim, além de mais um momento de escuta, eles puderam verificar se haviam acertado os seus nomes. Foi um momento de valorização dos conhecimentos trazidos pelas crianças e dos aspectos relacionados à cultura do campo e da sua diversidade natural.

Quanto à etapa final da atividade, que teve ações relacionadas à dinâmica da música “Voa passarinho”, a ação se transformou em uma brincadeira, que trouxe momentos de descontração, nos quais as crianças demonstraram sua expressão correndo com os braços abertos, como se fossem pássaros e quisessem voar. Elas foram incentivadas a usar a

imaginação para criar ações e movimentos que simbolizassem os voos específicos de cada pássaro; assim, alguns alunos deram voos rasantes, outros bateram as asas e alguns planaram.

Dessa forma, a atividade trouxe elementos relevantes que, sugere-se, deveriam ser explorados em aulas de música. A escuta atenta, a voz e o canto foram os elementos envolvidos, assim como a abordagem de elementos que contribuem para o desenvolvimento criativo e expressivo dos estudantes. Refiro-me à adoção de procedimentos lúdicos e o incentivo ao uso da imaginação. Esse trabalho ofereceu a eles condições para reconhecer a diversidade do ambiente em que vivem, tornando-os, por meio da escuta, ainda mais admiradores da natureza.

Em síntese, entendo que a abordagem metodológica adotada foi adequada à faixa etária e permitiu que os participantes explorassem a relação entre a música e a natureza. Por meio das três atividades práticas, os alunos puderam desenvolver suas habilidades musicais de forma divertida e envolvente. Além disso, o processo associativo entre elementos naturais e musicais, facilitado pelos textos das canções escolhidas, que se referiam a animais presentes no meio rural, trouxe benefícios adicionais, como o estímulo à criatividade e a melhora da percepção musical.

Os estudantes foram bastante receptivos às atividades propostas; realizaram exercícios musicais atrativos e envolventes, visto que foram utilizados elementos do cotidiano e da realidade deles. A partir dessas vivências, eles puderam entender e se envolver com a música de forma significativa, ampliando seus conhecimentos musicais e desenvolvendo habilidades de expressão e percepção sonora.

#### **4.5.2. Análise dos Passeios Sonoros**

As experiências analisadas a seguir envolveram estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. A primeira foi um Passeio Sonoro que chamei de 1º Ato. Quando chegou o dia de realizar essa atividade, os estudantes mostraram-se bastante entusiasmados. Isso se deu, principalmente, pelo fato de este momento ter sido adiado, por motivos diversos, inúmeras vezes.

Ao iniciar o processo, ainda em sala de aula, percebi uma certa agitação. Presumi ser reflexo da ansiedade que sentiam, tendo em vista que a atividade estava prestes a começar. Nesse cenário, imaginei que exercícios de respiração seriam fundamentais para ajudá-los na concentração e no foco, visto que a atenção era um elemento essencial para a realização da atividade. Minha percepção estava correta. Esses exercícios os acalmaram e colaboraram no

direcionamento da atividade. Contribuíram significativamente para a execução do exercício de escuta.

Destaco a postura e a atitude dos estudantes, que se mostraram responsáveis e envolvidos com as propostas. Além disso, tiveram ótima conduta quanto aos aspectos relacionados ao comportamento e à organização.

Evidencio tais atitudes, visto que, atualmente, em grande parte das escolas brasileiras, o cenário é bem diferente. São constantes os relatos de desorganização, violência, indisciplina, passividade, apatia, má conduta, desinteresse, ou seja, falta de educação em escolas. No entanto, não houve nenhum desses problemas em nosso trabalho.

Depois que o Passeio Sonoro começou, observei diferentes atitudes. Alguns estudantes estavam atentos e velozes, rapidamente, anotavam os sons em seus cadernos. Contudo, outros, embora também atentos, precisavam de um maior intervalo de tempo para fazerem suas anotações. Respeitei a individualidade dos alunos e o tempo de cada um.

Quanto ao fato de ouvirem os diferentes sons ecoando de diferentes lugares, notei que ficavam felizes e, de certo modo, até, realizados durante a prática. Comemoravam, individual e silenciosamente, apenas com gestos corporais, visto que havia sido dada orientação para não falarem e nem estarem junto aos colegas. A celebração era tão marcante, que parecia terem recebido um troféu, como campeões de algum torneio.

Particularmente, após quarenta minutos de caminhada, supus que os alunos já tivessem anotado uma infinidade de sons. Digo isso, porque, como participante do passeio, pude ouvir grande diversidade sonora. Entretanto, ao voltarmos para a sala de aula a fim de verificar os resultados dos sons ouvidos, minha suposição foi frustrada, pois o número de anotações dos alunos era bem inferior às sonoridades que eu ouvira.

Ao observar e analisar o Quadro, concluí que, apesar de, coletivamente, variados sons aparecerem como resultado da escuta (trinta e dois, no total), poucos estudantes conseguiram ouvir muitos sons. Isso pode ter sido, ou por não terem se concentrado, ou pelo fato de muitos não terem, mesmo, ouvido a diversidade de sons a que foram expostos. Os sons, colocados no Quadro em ordem decrescente, evidenciaram que uma grande parte dos alunos ouviu muito pouco daquele ambiente sonoro. Com isso, constatou-se que a habilidade de escuta dos estudantes é heterogênea e que nem todos tiveram eficácia para ouvir aquela paisagem sonora, o que sinaliza para o fato de esse tipo de atividade precisar ser feita muitas outras vezes.

A acuidade auditiva é uma habilidade que precisa ser desenvolvida aos poucos. Espero que esses passeios possam ser repetidos com constância e que, nessas próximas oportunidades, eu tenha oportunidade de chamar a atenção deles para determinados sons, de modo que se

acostumem a ouvir. Contudo, isso acontecerá fora do contexto da tese, ou seja, na minha trajetória diária como professor das crianças. Minha intenção é continuar trabalhando a escuta dos meus alunos o mais possível.

Ainda a respeito de os estudantes terem ouvido poucos sons, o Quadro revelou que, por exemplo, o apito foi ouvido só uma vez, apenas por um estudante; o de vespa, também, apenas uma vez, por outro aluno; e, de igual modo, o som de mosquito, foi escutado, somente por um terceiro aluno. Em síntese, isto significa que os três sons foram ouvidos uma única vez e por estudantes diferentes.

Ao levar em conta que a natureza é emissora constante e variável de sons, e, devido a isso, provavelmente, no decorrer do passeio, mais sons poderiam ter sido escutados, presumo que a capacidade de escuta dos alunos mostrou-se ainda menor do que está sendo comentado aqui.

Todavia, devo ponderar que, quando se ouve, se escuta aquilo que chama mais atenção de cada pessoa. Do mesmo modo, cada um tem capacidade de escuta singular e pessoal, ou seja, escuta conforme sua própria percepção, guiada pelo interesse individual.

Ainda em relação à grande quantidade de sons não escutados pela maior parte dos alunos, considero que, uma possibilidade pode estar relacionada à novidade, pois eles jamais haviam feito algo semelhante. Se o exercício fosse repetido vários dias seguidos, eles aprenderiam. Assim, deve-se considerar também a falta de hábito e a novidade da atividade, para eles. Outra possibilidade está relacionada ao modo espontâneo e livre de escuta na qual a atividade foi realizada. Talvez, se tivesse selecionado, ou até mesmo, induzido quais sons os estudantes deveriam ouvir, a escuta atenta se voltaria para esse referencial proposto e, provavelmente, todos ouviriam os mesmos sons. Em contrapartida, consequentemente, provocaria a “surdez” de outros sons, o que, naquele momento, não era desejado.

Quanto à organização dos sons ouvidos pelos estudantes, posteriormente, anotados no quadro branco, em sala de aula, foi possível proporcionar a eles a oportunidade de visualizarem os que haviam encontrados no decorrer do passeio. De igual modo, por meio desse Quadro, quantificamos e verificamos os que haviam sido anotados, o que permitiu saber se foram poucos ou muitos, cada tipo, com sua singularidade.

A partir desse Quadro, também foi possível classificar os sons quanto à procedência. Dessa forma, os estudantes identificaram as origens de cada som encontrado e organizaram o material para as atividades que estariam por vir.

A classificação ficou distribuída em quatro grupos: Sons de Animais, Sons de Fenômenos da Natureza, Sons de Máquinas e Coisas e Sons Humanos. Com essa classificação,

verifiquei que, mesmo estando em um espaço rural, onde é mais comum se ouvir sons de animais e de fenômenos da natureza, não estamos completamente isolados ou isentos de outros eventos sonoros. A predominância de sons de máquinas, mesmo no meio rural, mostra a realidade atual, num mundo amplamente industrializado, cada vez mais tecnológico e globalizado. Sons, supostamente, mais ouvidos na área urbana, também podem ser ouvidos no meio rural. Foi o que aconteceu quando ouvimos um avião, um lava-jato e diferentes automóveis.

Foi interessante observar o gráfico construído e perceber que os estudantes ouviram mais os ‘Sons de Máquinas e Coisas’ do que os ‘Sons de Animais’, o que foi algo inesperado para mim.

Desse modo, o Primeiro Passeio Sonoro configurou-se um importante e preliminar passo para o desenvolvimento da escuta atenta dos estudantes e colaborou para a compreensão de que os sons podem ser classificados conforme a sua origem. Além disso, ofereceu subsídios para entendermos que, mesmo estando em um lugar propício à escuta de uma específica sonoridade, em síntese, isso não ocorre; muitos sons são simultâneos, enquanto outros podem caminhar, ou se interromper; e existem, ainda, os sons intermitentes. Tudo isso dificulta a escuta, pois, não se pode controlar as ações geradoras de fontes sonoras.

Em suma, a atividade favoreceu a motivação necessária para a continuidade da experiência, visto que foi o primeiro estágio de uma série de propostas. A relação com os diferentes materiais sonoros foi essencial para a ampliação da sensibilidade dos estudantes e para uma nova fase de escuta.

Após a conclusão das ações relativas aos processos do Primeiro Passeio Sonoro, observei que realizar mais uma atividade semelhante seria significativo para o desenvolvimento da aprendizagem e para a ampliação das vivências geradoras de experiências ativas. A possibilidade de efetuar um Segundo Passeio, em horário diferente do primeiro, proporcionaria condições e materiais para que pudéssemos fazer relevantes comparações.

Seria possível verificar, por exemplo, se mais ou menos sons seriam percebidos. Se os sons permaneceriam os mesmos, visto que o passeio aconteceria em outro horário. Ou, até mesmo, se a capacidade de escuta dos estudantes havia se desenvolvido em relação ao primeiro passeio. Outra questão fundamental, que contribuiu para a organização da atividade estava associada ao imenso desejo dos alunos de realizarem o passeio outras vezes. Para eles, tinha sido uma experiência marcante e, ao tomarem conhecimento de que seria repetido, expressaram seu contentamento com falas positivas e prazerosas.

Quanto ao resultado do Segundo Passeio Sonoro, foi verificado que os alunos ouviram uma maior quantidade e variedade de sons do que no primeiro, o que demonstra que avançaram na habilidade de escuta.

Pela observação do Quadro construído a partir das marcações dos sons ouvidos pelos próprios estudantes, foi possível identificar que cinquenta e quatro sons foram escutados. Com esse resultado, foram vinte e um a mais do que no Primeiro Passeio. E houve sons que todos os estudantes ouviram, dentre eles, o latido de cachorro. Tal como no Primeiro Passeio Sonoro, houve, também, sons escutados uma vez, como assovio e arrulho de pomba.

Referente ao resultado dos sons ouvidos, e a quantidade de estudantes que assinalaram cada som, observa-se que, em relação ao Primeiro Passeio, grande parte ouviu apenas um som e muitos estudantes ouviram poucos sons; por exemplo, quinze sons foram ouvidos somente uma vez. Desse modo, se coletivamente a capacidade de escuta evoluiu, individualmente, a ineficiência se ampliou. Assim, pode-se afirmar que individualmente, a fragilidade na capacidade de escuta permaneceu.

Novamente, era preciso compreender quais poderiam ser os motivos dessa pouca habilidade de escuta; seria falta de preparo? Fadiga? Falta de exercícios específicos? Essas questões, até o momento, permanecem sem resposta. Mas, como era apenas a segunda atividade nesse modelo, quem sabe, elas poderiam ser encontradas com a realização de mais frequentes Passeios Sonoros.

No entanto, há um ponto relevante, relacionado aos sons que foram ouvidos por poucos estudantes. Alguns sons eram tão específicos, como, por exemplo, os de vespa, cascavel, mosquito, bem-te-vi, que, para serem escutados, era preciso que a atenção e a concentração, estivessem ativas. No entanto, é preciso assinalar que há diferenças individuais, mas não só relacionadas à escuta; há outras que, numa avaliação de resultados, precisam ser levadas em consideração; alguns alunos têm mais habilidades que outros, são mais criativos, ou sabem mais matemática do que outros. Mas todos podem melhorar.

Outra observação, acerca dos sons escutados poucas vezes, é que, na maior parte eram de pássaros peculiares, como o jacu, o pombo, o gavião, o beija-flor e o coleiro. Isso explica a minimização da quantidade, contudo, ao se somar cada tipo de pássaro escutado, na totalidade, o resultado se inverte e passa a ser amplo, uma vez que foram muitos pássaros. Essa identificação específica de pássaros, proveniente dos alunos, mostra como são envolvidos com a natureza local e, igualmente, que são conhecedores de elementos característicos da cultura rural e que esses sons fazem parte da sua realidade. Se fosse um estudante de um centro urbano, possivelmente, não reconheceria nenhum desses sons de forma tão espontânea.

No que se refere aos sons, quanto à sua procedência, observei que as suposições de que, no Segundo Passeio, as sonoridades poderiam ser ainda mais diversas em relação ao primeiro, foram concretizadas. Isso pode ser justificado por dois motivos: primeiramente, por ser no período da manhã, momento em que as sonoridades dos pássaros e outros animais aparecem mais. O segundo, pode estar relacionado à mudança na capacidade da escuta dos estudantes em relação ao Primeiro Passeio Sonoro.

É notório que os sons dos animais apareceram em maior quantidade do que os sons das coisas e das máquinas. Igualmente, os sons dos fenômenos da natureza apareceram em maior quantidade do que os sons humanos. Embora com pouca diferença, o cenário apresentou-se diferente ao do Primeiro Passeio.

Isso denota que, ao realizar diferentes Passeios Sonoros, e em diferentes momentos do dia, diversos fatores podem afetar o resultado de escuta. Quanto mais Passeios Sonoros os alunos fizerem, mais se ampliará a capacidade de escuta. De igual modo, a depender do horário, a paisagem sonora se modificará, podendo ser constatados mais, ou menos sons.

Ao considerar que os Passeios Sonoros ocorreram a partir de ações que são similares ao cotidiano do aluno – andar pelo mato, conviver com diferentes animais e pássaros, ter contato com rios e lagos – pode-se dizer que a atividade foi acolhedora e de amplo pertencimento a toda a classe.

Dessa forma, por ocorrer nas proximidades da escola, resultou em dar outra dimensão ao ambiente escolar, com possibilidades que foram além da sala de aula, pois esse tipo de atividade gerou interesse pela escola e pelos processos que nela se desenvolveram.

Importante destacar que, no fim da experiência, um dos importantes conceitos da paisagem sonora foi compreendido pelos alunos: a paisagem sonora acontece constantemente e se modifica o tempo todo.

Contudo, conforme apresentado nos Quadros, ainda me incomoda a baixa capacidade de escuta dos alunos. Apesar de alguns estudantes terem ouvido muitos sons, a quantidade dos que ouviram poucos nos mostra que é preciso avançar no ato de ouvir. Se faz necessário desenvolver a escuta desses estudantes, em especial, pela relação próxima e fundamental da ação de ouvir com os processos da Educação Musical.

Assinale-se também que, possivelmente, a capacidade de escuta se ampliaria, à medida que, proporcionalmente, aumentasse a quantidade de Passeios Sonoros. É possível que a ausência desse tipo de atividade tenha refletido na baixa escuta por parte de vários estudantes. Numa segunda edição da atividade, apesar de muitos alunos de modo individual ainda terem

escutado poucos sons, quando se observa a quantidade total dos tipos de sons encontrados, constata-se que ela é bem maior do que o panorama registrado no Primeiro Passeio.

Em síntese, apesar de as crianças terem gostado muito da atividade e, inclusive, se divertido com ela, a experiência serviu para mostrar a necessidade de intervenção para ampliar a capacidade de escuta dos estudantes. Como nem todos foram capazes de discernir os sons do ambiente, isso denota que o trabalho musical precisa ser contínuo, e ter o objeto sonoro como elemento principal.

Se a qualidade técnica da escuta se mostrou deficitária em alguns momentos, em contrapartida, as ações pedagógicas da experiência mostraram-se bem-sucedidas. O cuidado com o preparo, os exercícios para a busca da atenção e concentração, a execução do plano de ação, o fato de todos terem realizado o “dever de casa” e o cumprimento das regras estabelecidas por parte dos estudantes foram exitosos.

É preciso destacar, também, as anotações feitas nos cadernos dos estudantes. Ao tomarem nota dos quadros, gráficos, apontamentos e ao anotarem todos os sons ouvidos por si, e pelos colegas, esses cadernos se transformaram em verdadeiros Diários de Sons. Com isso, passaram a possuir um precioso mapa sonoro das redondezas da escola; um material riquíssimo, com potencial para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares.

Ao levar em conta os percursos de atividades e vivências que ainda seriam trilhados, o ‘Diário de Sons’ foi fundamental. Em todos os momentos os estudantes recorriam a ele, tornando-se um “livro didático” das experiências ativas.

Ao reconhecer que os modos de vida da atualidade distanciam a percepção de sonoridades que estão nos ambientes que nos circundam, constatei que os Passeios Sonoros foram atividades que ajudaram a minimizar esse distanciamento; os estudantes perceberam os sons da sua realidade e passaram a dar importância à escuta do ambiente no qual estão inseridos e, também, a valorizar e a reconhecer a relevância desses sons.

Com o material sonoro obtido nos passeios, poderíamos fazer mais atividades; vivenciar outras atividades era parte contínua do processo, não apenas um dos meus objetivos, quanto o desejo dos estudantes. Foi desse modo que aprofundamos a aprendizagem musical, ao relacionar os sons dos passeios aos parâmetros do som. Por esse motivo, continuar o processo de aprendizagem iniciado com os Passeios Sonoros era fundamental. O momento, portanto, era propício para prosseguir no aprendizado de conteúdos musicais e, nesse contexto, o assunto priorizado foi ‘Parâmetros do Som’.

Tendo em vista que esse é um dos conceitos basilares do conhecimento musical, e que as atividades realizadas, até então, apresentavam relação peculiar com este assunto, a decisão a



respeito da escolha desse tema mostrou-se acertada e decisiva, em especial, para fornecer informação e vivência musical às experiências que ainda estavam por vir.

O estudo relativo aos Parâmetros do Som foi fundamental para a aprendizagem. Alguns alunos não se lembravam de vários elementos relacionados ao conceito; tinham noção de alguns parâmetros, porém, ao nomeá-los, utilizavam termos não precisos, ou decorrentes de uso informal em seu cotidiano. Por exemplo, chamavam o som *agudo* de *fino* e o *forte* de *alto*, por exemplo, como é comum em ambientes informais distantes de situações de aprendizado de música. Outros estudantes compreendiam esses conceitos, sabiam as diferenças entre as diferentes qualidades do som, contudo, as denominavam de modo equivocado, adotando o que haviam aprendido em seu ambiente, nem sempre próximo ao musical.

A indicação de um exercício para que realizassem em casa a classificação dos sons promoveu autonomia, uma vez que, para cumprir a tarefa, estariam por conta própria, sem a minha intervenção. Ao conhecer os resultados da proposta de exercício, observei que permaneciam interessados no assunto e comprometidos com o exercício.

Com o exame das tarefas trazidas de casa pelos alunos, foi possível gerar mais um aprendizado; os alunos foram levados a refletir a respeito de insegurança e indecisão, pois foi preciso dialogar com eles a respeito de que há ocasiões em que se deve afastar o medo de errar, pois o erro faz parte da vida de todos e, além disso, faz parte do aprendizado, pois traz reflexão acerca do que não deu certo e reforça as buscas de opções para o acerto.

Ao continuar a conversa, outras reflexões em relação ao exercício surgiram e, também, comentários positivos, relativo à atividade. Aquele momento foi importante, pois elas ajudaram a conscientizar os alunos acerca do problema da poluição sonora na atualidade e da importância da aula de música na transformação de um panorama sonoro preocupante. Aulas que abordam esse tema ajudam na compreensão do que é o material sonoro e a sua relação com a sociedade. Desse modo, as crianças puderam entender que é necessário cautela a respeito do ambiente sonoro, pois o seu descontrole pode ser um problema para a saúde das pessoas, incidindo, inclusive, na qualidade de vida.

No desenvolvimento das atividades que relacionaram os sons ouvidos durante os Passeios Sonoros aos parâmetros do som, as crianças superaram seus medos e receios, foram capazes de identificar e descrever as qualidades dos sons, e ampliaram seu conhecimento a partir do processo de classificação de cada som trabalhado nas atividades. A postura da turma se modificou positivamente. Conscientemente, mantiveram o foco e conseguiram; avançar, mesmo ao se depararem com dificuldades e desafios.

### 4.5.3. Análise das composições

As composições criativas se estabeleceram a partir do desejo de dar continuidade às experiências vivenciadas com os estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, como, também, do objetivo de desenvolver práticas que pudessem despertar a criatividade dos estudantes.

Quanto ao desenvolvimento do tema ‘Composição Musical’, a princípio, os estudantes demonstraram resistência, que se traduzia em agitação e a aflição ante a proposta de criarem composições musicais. De modo geral, a aversão surgia quando eram apresentados elementos ainda não conhecidos por eles. Diálogos e conversas abertas foram fundamentais para que ficassem mais aliviados e em condição de iniciar as atividades.

Acerca dos exercícios de composição, criação e escuta, os estudantes foram gradualmente entendendo o processo. Também superaram as dificuldades e, ao final, conduziram bem o percurso traçado. Deve-se levar em conta que a realização desse tipo de atividade ocorreu pela primeira vez. Nesse sentido, foi um processo desafiador, inovador e que gerou aprendizados significativos.

Quanto à fuga dos padrões de gêneros musicais já conhecidos – questão solicitada na proposta das criações –, foi observado que esse quesito, também, foi resolvido por eles. Na maior parte dos casos, os grupos realizaram construções musicais autênticas, criativas e únicas e isso foi feito com eficácia.

Quanto à ‘Forma Musical’, os alunos aproveitaram tudo que envolveu diferentes sonoridades, ou seja, os Passeios Sonoros, o espaço rural, a composição musical, a criatividade e a escuta e observação da paisagem sonora, dentre outros.

Em alguns momentos, o processo poderia ter sido melhor, pois foi dado aos alunos, oportunidade para realizarem construções um tanto elaboradas. Mas houve alguns impedimentos de domínio de aspectos musicais, como, por exemplo, a dificuldade em compreender uma estrutura binária. Contudo, com o avançar das atividades, eles puderam compreender que o desenvolvimento da Forma Musical em composições tem como propósito promover criações que sejam interessantes.

Durante o processo de construção das composições, em alguns momentos, os alunos apresentaram algumas atitudes e posturas inadequadas. Se, em determinados momentos da experiência, as ações haviam sido zelosas, em outras, a desorganização e a falta de foco estiveram evidentes. Falaram demasiadamente e estiveram agitados, a ponto de tumultuar o

processo. Por exemplo, alguns desejaram mandar e decidir pelos outros, que não aceitaram as ordens e retrucaram. Esses momentos ameaçaram o sucesso do resultado das produções.

Ao buscar entender o porquê alguns estudantes agiram daquela forma, visto que, até então, todas as atividades tinham fluído bem e organizadamente, não foi possível, naquele momento, encontrar respostas. Talvez, o excesso de confiança, ou o exagero na animação, ou, até mesmo, o nervosismo de ter que dar conta dos novos desafios os tivessem levado à desorganização. Essas atitudes não coadunavam com o propósito das atividades. A proposta era de fazerem uma criação igualitária, sem hierarquização e estabelecida pela cooperação. Ao final, depois de muita conversa, eles entenderam a importância de um processo comprometido com a organização, a dedicação e o foco.

Reservamos um momento da aula para refletir acerca da seriedade e da atenção em vivenciar as experiências. Houve ênfase em dizer que brincadeiras inadequadas e conversas fora de contexto poderiam gerar barreiras para a execução das atividades. A partir desse diálogo, surgiu a proposta para que refizessem a experiência por completo.

Foi então que uma série de mudanças nas atitudes e no comportamento dos alunos foi observada. Eles aprenderam que errar faz parte do processo de aprendizado e o fato de refazerem a atividade não era uma punição, mas uma oportunidade de aprimorar seus conhecimentos. Entenderam, também, que a compreensão completa de um conceito requer a passagem por todas as fases da experimentação, o que inclui reconhecer os erros e corrigi-los. Perceberam que o importante não era apenas concluir a atividade, mas, sim, compreender seus desafios e superá-los. E que recomeçar um determinado processo não é um demérito. Às vezes, é necessário revê-lo todo e fazer ajustes, para obter um resultado satisfatório. O importante é corrigir as falhas e seguir em frente, buscando sempre o aprimoramento.

A postura dos dois grupos refletiu o amadurecimento e o comprometimento do grupo em aprender com os erros e buscar soluções para melhorar o desempenho. Foi então que passaram a participar colaborativamente e sem desorganização. A interação amigável entre os membros dos grupos passou a ser fundamental para o bom andamento das atividades. A troca de ideias e a colaboração mútua fortaleceram a criatividade e a eficiência na execução das tarefas.

Quanto às apresentações das composições, os estudantes se esforçaram para conseguir um bom resultado. Alguns aspectos se destacaram e mostraram-se merecedores de atenção, como o acanhamento de alguns e a dispersão de outros. Contudo, elas foram significantes para o desenvolvimento dos estudantes. Sempre que um grupo se apresentava primeiro, minimizavam-se os temores e medos, facilitando o processo para que, de imediato, o outro

grupo se apresentasse. Progressivamente, conforme as apresentações se desenvolviam, se obtinham resultados melhores. Cada vez mais, apresentavam-se dispostos a enfrentar os desafios e buscar um aprendizado que fosse significativo para eles. No processo das apresentações, a reorganização do espaço levou ao discernimento entre o que poderia ser uma mera atividade ou uma experiência relevante, o que provocou nos alunos, senso de responsabilidade e seriedade.

Ao considerar a maior parte das composições criadas, pode-se afirmar que os estudantes se mostravam aplicados e envolvidos. Prezaram em realizar as ações propostas com zelo e dedicação. De modo diversificado, utilizaram os sons encontrados nos passeios, desenvolveram sonoridades a partir dos parâmetros sonoros e evitaram reproduzir gêneros musicais do cotidiano midiático. À maneira deles, apresentaram composições com formas binárias, buscaram o diálogo e a colaboração.

Por terem alcançado esses objetivos, pode-se afirmar que estavam em processo de aprendizagem. Contudo, para que houvesse um aprendizado realmente dinâmico e significativo nas experiências, era necessário que houvesse a presença ativa do professor de música durante o processo de aprendizagem e isso se mostrou fundamental para que, com incentivo e orientação, os alunos pudessem progredir em suas descobertas musicais.

No trato com os alunos, foi necessário que a relação professor/aluno fosse positiva, participativa e que as avaliações do trabalho no decorrer do processo fossem sempre no sentido de incentivá-los e ajudá-los a superar dificuldades e avançar no processo.

Assinale-se que a indicação da obra *Miniwanka* (1971) de Murray Schafer para ser ouvida e conhecida pelos estudantes foi um passo importante nesse sentido. A escolha desta peça foi inspiradora. A obra exerceu um grande papel na experiência dos estudantes e, por isso, influenciou a escolha de diferentes elementos para a criação musical. Tornou-se uma referência na escuta deles e os ajudou a encontrar sentido nos movimentos de exploração sonora que tentavam realizar. Além de colaborar com a potencialização dos objetos sonoros, das possibilidades rítmicas e vocais, contribuiu, também, para o desenvolvimento de elementos que precisavam ser amplamente trabalhados. A escolha dessa peça foi proposital; a relação com os elementos da natureza e o modo criativo pela qual Schafer expõe as sonoridades foram perfeitos para aquele momento de busca e aperfeiçoamento de habilidades criativas. Foi a peça musical ideal para aqueles alunos e para o momento que viviam na aula de música, pois, de tornar-se uma referência em sua escuta, os ajudou a prosseguir com as experiências composicionais, que a partir de então ganharam uma nova trajetória.

Durante o processo de escuta de diferentes versões da obra *Miniwanka*, logo ficou evidente que os alunos ficaram sensibilizados, impressionados e, de certo modo, chocados. Foi importante observar que alguns se prepararam para aquele momento: fecharam os olhos e se concentraram. Essa atitude fora, claramente, resultado do que tinham aprendido anteriormente, sobretudo, na atividade dos Passeios Sonoros, quando foi enfatizada a importância da respiração e da concentração para que o trabalho tivesse êxito. A obra *Miniwanka* possibilitou a descoberta daquele "novo mundo" de sons e desenhos e despertou em todos uma sensação de maravilhamento e curiosidade. O processo de escuta e visualização a que foram submetidos pela escuta de diferentes interpretações da mesma obra também os ajudou na organização e na utilização dos parâmetros sonoros para a etapa vindoura.

Quanto ao exercício ‘Sensibilização auditiva e tátil’ que resultou em atividade de exploração de sonoridades, atitudes de escuta e tato, além de movimento corporal e criatividade, pode-se dizer que a experiência superou as expectativas dos alunos e proporcionou a eles um grande aprendizado. Foi gratificante ver o entusiasmo e a maneira como se envolveram com a atividade. Além disso, a sensação de poder experimentar e observar diretamente as diferentes formas que a água pode assumir foi muito empolgante. Evidentemente, o contato com a natureza e a possibilidade de explorar esse elemento tão essencial para a vida despertou uma alegria contagiante, mas, é claro, que a referência de um compositor que trabalhou com os sons da água foi o que lhes permitiu compreender o que lhes estava sendo proposto. Certamente, a experiência ficou marcada na memória de todos os envolvidos.

No que diz respeito aos recursos específicos do uso apropriado do som e seus parâmetros, certamente, o exercício colaborou para o entendimento das variadas possibilidades timbrísticas que, potencialmente, podem representar as diferentes formas da água e outros sons da natureza. Por meio do uso do corpo, para designar os diferentes estágios da água, como, por exemplo, movimentos leves ou agitados, foi possível ampliar a compreensão dos recursos que poderiam utilizar para trabalhar com a intensidade. A partir do movimento rápido dos braços e dos toques suaves dos dedos, foi possível assimilar diferentes tempos rítmicos. O exercício reforçou o valor da voz como instrumento musical, à medida que os estudantes vocalizaram variados sons, para caracterizar diferentes fenômenos naturais. Com isso, fortaleceu-se a confiança deles em sua capacidade para desenvolver composições criativas, visto que os sons da paisagem sonora local, inclusive, dos sons encontrados nos Passeios Sonoros, foram valorizados. A insegurança quanto ao uso da voz foi significativamente minimizada, o que deu visibilidade à potência criativa que todos têm.

Em síntese, o exercício deixou os estudantes mais preparados para recomençar o processo composicional, pois proporcionou a eles oportunidade de experimentar e desenvolver sua musicalidade de forma livre e criativa.

Depois desse exercício, ao retomar as atividades relacionadas às composições criativas, os alunos estavam confiantes de que a experiência pela qual haviam passado iria ajudá-los. Mostraram segurança em compartilhar suas ideias e havia grande expectativa para escutar o resultado do trabalho segundo esse novo enfoque.

A última fase de criação musical foi marcada pela inserção de novos aspectos às suas composições. Os estudantes exploraram novas possibilidades e experimentaram e adicionaram o elemento voz à sua música e concordaram em desenvolver suas próprias ideias e criar algo original. Estavam conscientes de que copiar não era uma opção válida e reconheceram o valor da autenticidade. Essa atitude foi fundamental no processo de aprendizagem, pois incentivou a criatividade e a capacidade de inovação. Ao buscar algo inédito, os estudantes foram desafiados a pensar de maneira original, a explorar novas perspectivas e a encontrar soluções diferentes dos habituais.

Acerca do fato de os alunos se voluntariarem para reproduzir diferentes sons, ficou evidente que eles mostraram interesse e dedicação em aprimorar suas habilidades nessa atividade específica. Ao longo do tempo, foi visto que houve um crescimento significativo em cada um deles. A postura de interesse e envolvimento nas atividades contribuiu para o amadurecimento pessoal de cada aluno; eles aprenderam a trabalhar em equipe, a lidar com desafios e a buscar soluções criativas para melhorar suas habilidades sonoras.

Depois da construção da última composição, ficou evidente a capacidade de decisão alcançada pela turma, pois os alunos foram capazes de, autonomamente, tomar decisões e criar ações para compor a estrutura da obra. Essas habilidades demonstradas pela turma foram muito importantes, não apenas para a execução da obra em questão, mas, também, para a vida. A capacidade de tomar decisões de forma autônoma e criar ações para alcançar objetivos foi fundamental. E esses estudantes poderão aplicar esses aprendizados em diversas circunstâncias, como no trabalho, nos estudos e nas relações interpessoais.

O desenvolvimento do processo de composição mostrou que a turma tem grande potencial e desenvolveu habilidades importantes para o seu crescimento pessoal, que podem ser atribuídas ao tipo de ação trabalhada e pelo constante estímulo à criatividade e à capacidade de tomar decisões.

Destaque-se a forma pela qual os estudantes misturaram os diferentes timbres e se permitiram envolver com diferentes sonoridades. No contexto de uma composição que

incorporou inúmeros ruídos e fontes sonoras diversas, foi notável a capacidade deles em explorar as diferentes possibilidades de manipulação e processamento do som, pois conseguiram transformar esses ruídos em elementos musicais, contribuindo para encontrar sonoridades ricas e interessantes.

Ao observar o processo de composição da última peça, ficou claro que as decisões foram tomadas coletivamente no âmbito da classe. Respeitaram-se democraticamente as opiniões de todos, afastando qualquer postura que remetesse a autoritarismo. Desse modo, foi possível vivenciar uma experiência igualitária e equilibrada.

Quanto à partitura não convencional, foi relevante perceber como ela pode ser construída a partir de diferentes elementos, em especial, com símbolos e desenhos significativos para aquele grupo, o que permitiu que fizessem sentido para eles. Além de contribuir para a interpretação de um registro sonoro, ela colaborou com o aprendizado de leitura de uma partitura convencional. Ao utilizar símbolos do cotidiano do aluno, minimizaram-se, também, os possíveis temores que poderiam surgir, ao se depararem com uma partitura convencional.

As escolhas e decisões referentes à representação gráfica e às sonoridades foram todas registradas no quadro da sala de aula, demonstrando que uma produção coletiva é possível, sobretudo, a partir de ações democráticas. Como todos opinaram e apresentaram suas ideias, além de colocarem em prática seu aprendizado musical, posturas hierarquizadas e unilaterais foram derrubadas.

Foi admirável ver a evolução da composição musical realizada pela classe. A valorização das ideias e contribuições de cada membro do grupo foi essencial para que fossem bem-sucedidos. À medida que cada fragmento era concluído, todos se reuniam para experimentar como soava na prática. Foi como se estivesse ensaiando uma peça teatral, em que, em vez de falas, houvesse notas musicais. Essa dinâmica de executar e ensaiar trouxe uma empolgação contagiante para todos os alunos. Ver a música “ganhar vida”, aos poucos, era uma motivação adicional para continuar trabalhando nela. Era como se cada parte fosse um quebra-cabeça, em que a execução e os ensaios permitissem ver as peças anteriormente separadas, se encaixando perfeitamente.

Ao finalizar esse percurso, os alunos executaram a obra musical criada por eles pela primeira vez. Desse modo, pode-se afirmar que, não somente consolidou-se a aprendizagem de conceitos musicais, mas, também, propiciou-se um fazer musical organizado, coletivo e sistematizado.

Essa trajetória foi assertiva, pois permitiu que os alunos desenvolvessem habilidades musicais e artísticas de forma progressiva e organizada, o que exigiu dedicação e empenho por

parte deles e – por que não dizer? – do professor. Dessa forma, como mestre, foi gratificante ver que os alunos estavam compreendendo e aplicando o que havia sido ensinado, além de mostrar interesse e entusiasmo pela música. Isso indicou que o ensino estava sendo efetivo e que o grupo estava, realmente, absorvendo os conhecimentos.

Acerca do professor de música, é importante dizer que ele, também, precisa ter sensibilidade para usufruir pedagogicamente do cenário em que se encontra; a gama de possibilidades sonoras advindas do exterior da escola é bem maior do que em uma sala fechada.

É importante ressaltar que essa trajetória não se limitou apenas ao resultado da execução da obra musical. Ela representou um processo contínuo e dinâmico de aprendizado, que pode ser aplicado em diferentes momentos e contextos musicais. A partir desse percurso, os alunos desenvolveram, não apenas conhecimentos musicais, mas, também, habilidades de trabalho em equipe, criatividade, sensibilidade e expressividade artística.



## 5. Considerações Finais



Imagem de uma das escolas municipais com atuação do professor de música em Seropédica/RJ

Há dez anos, eu estava prestes a assinar o termo de posse no município de Seropédica e descobrir um lugar que mudaria a história da minha vida para sempre: uma escola situada no meio rural. Logo que pisei naquele local, fui impactado pelo modo singular como os processos ali se desenvolviam. Foi uma sensação semelhante ao recebimento de um “carimbo”; notei que havia sido marcado por aquela realidade. Nessa trajetória, se vão dois anos de pesquisa de mestrado e quatro de doutorado, ambos focados no mesmo tema: A Educação Musical e o espaço rural.

Dessa forma, propor subsídios fundamentais para o currículo de Educação Musical para estudantes da Escola do Campo não foi uma ação que ocorreu por acaso ou de modo fortuito. A partir da constante observação e da convivência com a comunidade escolar, encontrei motivos para estudar, investigar e contribuir com o grupo de que, desde então, passei a fazer parte.

É inegável que, em determinados momentos, o medo e a insegurança estiveram presentes no processo. Aperfeiçoar-me na missão de pesquisador, sem deixar de participar ativamente da sala de aula, foi um grande desafio. Ser capaz de desempenhar funções que requerem atenção e investimento de horas de trabalho não foi fácil.

Contudo, reflito que foram essas adversidades que se transformaram em incentivos e me ajudaram a finalizar este trabalho. Ser professor e estar envolvido com esta pesquisa, foi o mesmo que percorrer uma via de mão dupla. Foram, sobretudo, as minhas responsabilidades como professor que me permitiram atingir as metas estabelecidas para o desenvolvimento desta pesquisa e a superar os desafios nas situações de dificuldade.

Ao analisar os subsídios curriculares para a Educação Musical em escolas do campo, compreendi que é possível estabelecer um ensino de música que valorize os elementos simbólicos e culturais do espaço rural.

A partir de um projeto pedagógico fundamentado nos subsídios apresentados neste trabalho, foi possível desenvolver um ensino de música que se adequasse aos saberes culturais estabelecidos.

Ao ampliar a experiência com esses subsídios, de forma que passassem a fazer parte de currículos de Educação Musical para as Escolas do Campo de todo o País, torna real a possibilidade de fazer “florescer” a essência musical dos estudantes. De forma automática, seria possível minimizar os elementos oriundos de saberes interessados e dominantes que são predominantes na formação da identidade cultural.

Dessa forma, não quero que haja a sobreposição de uma cultura sobre a outra, mas sim, a “ecologização de saberes”, ou seja, o equilíbrio entre os saberes, de forma a permitir o acesso

ao conhecimento de maneira democrática e, ao mesmo tempo, valorizar os saberes locais. Por esse motivo, gostaria de ver concretizada uma Educação Musical que se adéque às outras realidades rurais. É provável que existam algumas instituições de ensino similares à de Seropédica e, caso isso se confirme, esta pesquisa poderá ser benéfica para elas.

Dessa forma, ao rever os problemas apresentados na Introdução deste trabalho, posso afirmar que a hipótese levantada – a de que, por meio de aulas de música compostas por subsídios essenciais, seria possível validar a cultura e os saberes dos estudantes das Escolas do Campo foi confirmada.

Ao retomar o objetivo apresentado – o de fornecer subsídios essenciais para a aprendizagem musical nas escolas do campo –, concluo que foram alcançados e contribuíram para a resolução de questões ligadas ao ensino de música na escola do campo.

Para consolidar esta pesquisa foi necessário percorrer diferentes vias, que me ajudaram a encontrar o caminho adequado para alcançar o objetivo desejado.

A primeira via foi desenvolver estudos relativos à Educação do Campo, envolvendo questões que abrangem educadores e estudantes, no que diz respeito ao desenvolvimento e à qualidade do ensino de música no meio rural. Eles me permitiram compreender as diferenças entre a Educação Rural e a Educação do Campo, o que me levou a modificar a expressão no título deste trabalho, que passou a ser denominado ‘Escolas do Campo’.

Ainda tive oportunidade de conhecer o surgimento dos movimentos sindicais, que, motivados pelo desejo de justiça social, contribuíram para os avanços em Políticas Públicas que ocorreram a partir dos anos 1990 e priorizaram uma educação de qualidade para as comunidades do campo. A partir de então, passaram-se a propagar princípios relevantes que estão relacionados a esse tipo de instituição educativa. São eles: o respeito à diversidade em seus diferentes aspectos sociais, o estímulo à elaboração de projetos político-pedagógicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento às escolas e a valorização da identidade.

É importante salientar os estudos relacionados a Seropédica, município escolhido como aporte e *locus* da pesquisa. Se, no que diz respeito ao ensino de música, muito do que foi apresentado já havia sido conhecido, poucos anos antes, durante a pesquisa de mestrado, em relação às questões rurais do município, estudadas durante o Doutorado, pode-se dizer que o conhecimento foi ampliado e agregado.

É importante destacar que, mesmo antes da fundação do município, os elementos que dizem respeito à ruralidade estavam presentes e eram abundantes. Eles influenciaram o progresso da cidade, fazendo com que se instalassem importantes instituições com ações

concretas de desenvolvimento do campo. Dessa forma, o estudo apontou que a escolha de Seropédica foi positiva, uma vez que, por diversas gerações, tem sido protagonista na cultura rural.

Mas, as questões relacionadas às escolas do campo se expandiram e tornaram a população brasileira mais consciente das questões relacionadas ao espaço rural. Dessa forma, para compreender como as questões ligadas à ruralidade e às escolas do campo eram vistas pela comunidade científica, fiz um levantamento de pesquisas realizadas e publicadas, para compreender importantes questões relacionadas à música no meio rural e saber como a Educação Musical está se desenvolvendo nas escolas do campo.

A pesquisa revelou que, nas publicações de duas das maiores referências no campo acadêmico-científico na área da Música, a ABEM e a ANPPOM, foram poucos os trabalhos relacionados ao tema.

A análise das publicações encontradas mostrou que a maior parte dos estudos relacionados ao espaço rural, dirige sua atenção a temas relacionados às ações culturais ou eventos históricos. Sendo assim, são poucos os pesquisadores desses trabalhos que pensam e discutem a relação da Educação Musical com o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, ficou claro que o tema precisa ser mais discutido, não somente na área da Educação Musical, mas também nos campos da música e da educação.

Outra via importante foi a que diz respeito às concepções curriculares. A partir dela, foi possível entender que a ideia de currículo abrange uma variedade de tópicos e múltiplas especificidades. Compreendi que a concepção curricular está relacionada às diversas épocas, às influências culturais, às esferas políticas, religiosas e econômicas. Assim, é possível afirmar que o currículo não é isento de interferências, incluindo as culturais. Dessa forma, ele se torna um organismo circunstancial que se sobrepõe à relação entre o educador e o estudante.

As diferentes perspectivas curriculares adotam características próprias dentro de suas particularidades; cada uma delas construiu seu próprio caminho e conseguiu se expandir, até que novas ideias provocassem a confrontação de suas bases.

Esses estudos curriculares permitiram-me compreender que o ensino de música seguiu os padrões e métodos estabelecidos para cada perspectiva, ou seja, para cada uma delas, aplicava-se um modelo de ensino musical específico. Diante dessa compreensão, identifiquei, na perspectiva crítica, elementos que estão alinhados ao currículo aberto que este pesquisador almeja.

A última via é a que considero o ponto culminante deste caminho: as experiências ativas realizadas com estudantes da Escola do Campo.

Elas proporcionaram conhecimentos relativos à ecologia, a valorização da paisagem sonora e, conseqüentemente, a legitimação da cultura rural. Neste cenário, além de reconhecer as tradições locais, a consciência ambiental foi despertada, o que se refletiu na relevância da conservação do ecossistema.

Além disso, proporcionou o desenvolvimento dos estudantes em diversos aspectos, o que se deu devido às ações “nomadistas” que foram estabelecidas no processo de vivência das experiências, aos quais podem ser destacadas: a experimentação de novas sonoridades; os desafios que envolvem a percepção auditiva; a utilização da escuta atenta; o modelo de atividade colaborativa; o respeito mútuo; a criação de sons através de movimentos corporais; o estímulo ao imaginário e à espontaneidade; o incentivo à liberdade expressiva; a ampliação da capacidade criativa; a exploração de diferentes tomadas de decisões sem se apegar a convenções; o encorajamento para colocar em prática os aprendizados relativos aos parâmetros sonoros; o comprometimento para que as condutas fossem amistosas e pensadas.

Essa via também ajudou na compreensão de que descuidos, imprecisões e erros fazem parte do processo de aprendizagem. Dentre os diversos aprendizados, destaco dois deles, a seguir.

O primeiro deles ocorreu quando percebi que, após o Primeiro Passeio Sonoro, poucos estudantes ouviram a variedade de sons apresentados e a maioria não se deu conta desta variedade de sons existentes naquele local. Isso mostrou que uma parte significativa dos estudantes ouviu muito pouco daquele ambiente sonoro, embora estivessem bastante familiarizados com aquele espaço, porque são moradores. Dessa forma, ficou claro que a capacidade de escuta deve ser desenvolvida de forma gradual. Ressalto que, no Segundo Passeio, os estudantes já tiveram uma percepção de sons superior à do primeiro. Assim sendo, fica a lição de que, a fim de aumentar a acuidade auditiva dos estudantes, é necessário repetir as atividades que propiciem essa vivência, isto é, propostas semelhantes à dos Passeios Sonoros.

O segundo aprendizado a ser destacado é o que ocorreu durante o processo de composição. Em uma das experiências, os alunos mostraram-se pouco concentrados; demonstravam-se agitados e realizando brincadeiras inadequadas. Dessa forma, as atividades tiveram um resultado indesejado. Após uma discussão aprofundada e um trabalho de conscientização, os estudantes deram o primeiro passo de retorno ao rumo certo. As crianças, então, tiveram oportunidade de refazer a experiência e de aperfeiçoar os seus conhecimentos. Aprenderam que atitudes inadequadas têm consequências adversas.

Em suma, para que essas vias fossem cumpridas de forma adequada, foi necessário seguir rigorosamente a metodologia escolhida. Os autores selecionados e a leitura atenta das

principais obras de Metodologia foram benéficas e favoráveis para a construção do trabalho, especialmente, sob o ponto de vista dos eixos escolhidos.

Lamentavelmente, não foi possível cumprir o propósito de realizar as experiências ativas em outras escolas do campo da rede municipal de Seropédica. Inicialmente, minha intenção era democratizar o acesso para que mais estudantes pudessem vivenciar as experiências oferecidas. Essa proposta ainda está no meu horizonte e espero que ela possa ser cumprida, ainda que posteriormente a este Doutorado.

Apesar de ter sido um grande desafio realizar as experiências em uma única escola, a ação refletiu em uma semente que foi plantada e que necessita de irrigação para frutificar.

As conclusões deste estudo serão apresentadas à Secretaria Municipal de Educação de Seropédica (SMES), para que outras escolas tenham acesso às experiências ativas vividas e ao conhecimento gerado. Assim, será possível contribuir com a Educação Musical daquele lugar e ajudar as escolas subordinadas àquela Secretaria a promoverem atividades musicais significativas. Essa ação, na prática, refletiria a implementação dos subsídios curriculares apresentados nesta tese no currículo de música em Seropédica.

Além do contexto local, pretendo ampliar a divulgação deste trabalho por meio da publicação de artigos, da realização de cursos e palestras, e de participações em congressos e simpósios.

Pretendo, também, prosseguir com esta mesma linha de pesquisa, tendo em mente que este caminho continuará a gerar conhecimento, uma vez que a Educação Musical tem expandido suas fronteiras e o Brasil é caracterizado pelo território rural.

A presente investigação revelou que é possível conceber um currículo de Educação Musical que leve em consideração os modos de vida da comunidade escolar situada no campo: um sistema social estruturado e organizado, com conhecimentos legítimos.

## Referências:

ANDRADE, M. C. de. *A terra e o homem no Nordeste*. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1964.

ALBUQUERQUE, M. Z. A.; MACHADO, M. R. I. M. O desafio da atualização dos conceitos de rural e campo nos livros didáticos de geografia frente às dinâmicas atuais de transformação espacial. In: *Revista Tamoios*. v. 12, n. 1, p. 114-129. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/305645199\\_O\\_DESAFIO\\_DA\\_ATUALIZACAO\\_DOS\\_CONCEITOS\\_DE\\_RURAL\\_E\\_CAMPO\\_NOS\\_LIVROS\\_DIDATICOS\\_DE\\_GEOGRAFIA\\_FRENTE\\_AS\\_DINAMICAS\\_ATUAIS\\_DE\\_TRANSFORMACAO\\_ESPACIAL](https://www.researchgate.net/publication/305645199_O_DESAFIO_DA_ATUALIZACAO_DOS_CONCEITOS_DE_RURAL_E_CAMPO_NOS_LIVROS_DIDATICOS_DE_GEOGRAFIA_FRENTE_AS_DINAMICAS_ATUAIS_DE_TRANSFORMACAO_ESPACIAL). Acesso em: 15 dez 2023.

ALCANTARA, Denise de. *Sobre as águas do Piranema: potencialidades e fragilidades na ocupação de um território em transformação*. In: App urbana. UFPA – Belém. 2014.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: theoretical studies towards Social of Language*. Londres: Sage, 1971.

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. In: *Orfeu*, 3(2), 111-135. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018111>. Acesso em: 18 fev 2020

BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. 2009. 290 páginas. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, Porto Alegre, 2009.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. Educação. In: *Revista do Centro de UFSM*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2012.

BOBBITT, John Franklin. *O currículo*. Lisboa: Didática, 2004.

BOLLIS, Renata Augusta Ré. *Jan Amos Comenius: um educador em três tempos*. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, 2015.

BONILLA, Marcus Facchin.; RUAS, José Jarbas. A música e Educação do Campo: entre reflexões, questionamentos e ponderações para uma educação musical humanizadora. In: XXVII Congresso da ANPPOM, 2015, *Anais...* Campinas: ANPPOM, 2017. p. 01-08.

BRANQUINHO, Rafael.; NORBERTO, Rafael Branquinho Abdala. “Origem”, “localismo” e “autenticidade” na “música de Beiradão” amazonense: reflexões a partir do campo. In: XXV Congresso da ANPPOM, 2015, *Anais...* Vitória: ANPPOM, 2015. p. 01-08.

BRASIL. *Decreto n.º 981 de 8 de novembro de 1890*. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html>. Acesso em: 20 fev 2022.

BRASIL, *Decreto N.º 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. 1931. Disponível em: : <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 20 fev 2022.

BRASIL. *Decreto-lei n.º 4.993, de 26 de novembro de 1942*. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfônico, e dá outras providências. 1942.

BRASIL. *Decreto-lei N.º 9.494, de 22 de julho de 1946*. A Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfônico. 1946.

BRASIL. *Decreto-lei N.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961.

BRASIL. *Decreto-lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Leis de Diretrizes e Bases. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971.

BRASIL. *LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series> Acesso em: 10 mar 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. PROCESSO Nº: 23001.000072/2011-11. PARECER CNE/CEB. Nº: 12/2013. COLEGIADO: CEB. APROVADO EM: 4/12/2013.

BRASIL. *LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

BRASIL. *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.

BRASIL. *LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016*. Brasília, DF, 2016, que altera o Art. 26. §6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.



BRASIL. *RESOLUÇÃO Nº 2, DE 10 DE MAIO DE 2016 - CNE/CEB*. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. 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: 10 mar 2021.

BRASIL. *PORTARIA Nº 1.570, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2017*. Diário Oficial da União nº 244, 21.12.2017, Seção 1, p.146. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file> Acesso em: 10 mar 2021.

BRASIL. *PORTARIA Nº 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018*. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199) Acesso em: 10 mar 2021.

BRASIL. *LEI Nº 601, de 18 de setembro de 1850*. “Lei de Terras”. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm)

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)

BRASIL. MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário. PRONERA. *Manual de Operações*. Brasília, 2004.

BRASIL. *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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm)

BRASIL. *DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)

BRASIL. MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário. PRONERA. *Manual de Operações*. Brasília, 2004.

BRASIL. MEC. *Programa Nacional de Educação do Campo*: PRONACAMPO. Brasília/ DF: MEC, Março de 2012. Disponível em: <http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo.pdf>.

BRASIL. MEC. *Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013*. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília/DF: GABINETE DO MINISTRO. Disponível em [http://www.lex.com.br/legis\\_24140877\\_PORTARIA\\_N\\_86\\_DE\\_1\\_DE\\_FEVEREIRO\\_DE\\_2013.aspx](http://www.lex.com.br/legis_24140877_PORTARIA_N_86_DE_1_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx).

BRASIL. CNE/CEB. *RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. *A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos*. Santa Maria/RS, jun. 2011. In: Revista Espaço Acadêmico, n 121.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. In: *Revista da Abem*, Londrina, v. 33, n. 35, p.11-23, jul./dez. 2015.

CALDART, R. S. *Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo*. 3ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. p. 147-158.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, 2011. In: *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, 2011.

CARMO, Renato Miguel do. *A construção sociológica do espaço rural: da oposição à apropriação*. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun.2009, p. 252-280.

CARNEIRO, Fernando Ferreira.; KREFTA, Noemi Margarida.; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A Praxis da Ecologia dos Saberes. In: *Tempus*, actas de saúde coletiva, Brasília, v. 8, n. 2, p. 331-338, jun. 2014.

CASTRO, César Nunes de. PEREIRA, Caroline Nascimento. *Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano (Texto para discussão)*. Brasília: IPEA, 2021.

CHAGAS, Anderson Moisés Barbosa Souza.; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos oriundos das aulas coletivas de violões em um Assentamento do MST. In: XXIV Congresso Anual da ABEM, 2019. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2019. p. 01-15.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

CHEFA, Alonso. *Improvisación libre: la composición em movimiento*. Editorial Dos Acordes, Madrid (ES), 2008

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Repertório dos professores em formação*. Especialização em Artes. Unesp/Redefor, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40349> Acesso em: 27 fev 2021.

COMENIUS. *Didática Magna*. 3. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução CNE/CEB nº 1/2002*. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução CNE/CEB nº 2/2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>.

CORDIOLLI, Marcos Antonio. *Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil*. 1º ed. Curitiba: Ibepex, 2011.

CRAFT, A. A criatividade e os ambientes da educação infantil. In: PAIGE-SMITH, A.; CRAFT, A. *O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 120-135.

CRUZ, F. A. O. Relatório de Atividades Física-PIBID/UFRRJ, Seropédica: UFRRJ, 2011. In: 1º *Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*, 2008, Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008.

CRUZ, Fernando Vieira da.; CRUZ, Dayana Aparecida Marques de Oliveira. Diálogos entre Educação Musical e Educação Do Campo. In: *Anais do XIV Encontro de Educação Musical da Unicamp*, p. 89-98, 2021.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. (Tradução de Vera Ribeiro) São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE, Mônica. *Música e educação*. v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. DISPONÍVEL EM:

<https://canal.cecierj.edu.br/012016/97ae9a8e3b1ac87e763b73f165051786.pdf>. Acesso em: 01 02 2020.

FERNANDES, Iveta M. B. Ávila. *Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública*. 2009. 349 páginas. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

FETZNER, Andréa Rosana. *Currículo*. v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/Maestro%20Marlon/Downloads/Curriculo\\_Vol1.pdf](file:///C:/Users/Maestro%20Marlon/Downloads/Curriculo_Vol1.pdf) Acesso em: 03 fev 2021.

FAGUNDES, Gustavo Trindade. *O que é o rural na cidade da Universidade Rural? Um estudo sobre ruralidades em Seropédica*. Dissertação de Mestrado em Ciências. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente: ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Ciranda de Sons: práticas criativas em educação musical*. 1ª edição. São Paulo: Ed. Unesp Digital, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. “Escutativa”: o entrelaçamento entre música, paisagem sonora e qualidade de vida. In: *Pista: Periódico Interdisciplinar*. Belo Horizonte, v.4, n.1, p. 6-22, fev./jun. 2022.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. A Educação Musical no Brasil: Algumas Considerações, In: *Anais do II Encontro Anual: ABEM*, Porto Alegre, p.69-83, maio 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOBBI, Marcia Aparecida; NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso (Orgs.). *Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. *História da Música Ocidental*. 5 ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

HARDER, Priscila; BRITO, Adelson; ANNUNZIATO, Felipe Harder; HARDER, Rejane. “Pega de boi no mato” na Festa do Vaqueiro: Atividades de apreciação musical, paisagem sonora, criação e performance a partir do Aboio e da Toada nas vaquejadas do Sertão Sergipano. In: *Revista MEB. Música na Educação Básica*, v. 11, n. 13/14, 2022. p. 82-95.

HOLLER, Marcos Tadeu. A Música na Atuação dos Jesuítas na América Portuguesa. In: *Anais da ANPPOM*. XV Congresso, p. 1131-1138, 2005.

KLIEBARD, Herbert M. *Os Princípios de Tyler*. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p.23-35, jul./dez 2011.

IBGE. *Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação* / IBGE, Coordenação de Geografia. – Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n, 18, p. 35-44., out. 2007

JÚNIOR, José Davison da Silva. O ensino de música nas escolas públicas municipais da área rural dos Barreiros/PE. In: XXIII Congresso da ANPPOM, 2013, *Anais...* Natal: ANPPOM, 2013. p. 01-08.

KOELLREUTTER, H. Joachim. Educação Musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades. In: KATER, Carlos. (Org.) *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n.1. São Paulo: Atravez, 1990.

KOELLREUTTER, H. Joachim. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, S. R. A. (Org.), FONTEIRADA (Colab.). *Educadores musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões*. São Paulo: Editora Nacional, 1998.

KOLOGY, Eduardo. Conrado Silva e seu primeiro momento na Universidade de Brasília. In: *Revista Vórtex*, Curitiba, v.2, n.2, p.87-96. 2014.

KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel. *Infância e produção cultural*. São Paulo: Editora Papirus, 2001.

KRAUSE, Bernie. *A grande orquestra da natureza: descobrindo as origens da música no mundo selvagem*. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

LIMA, Sônia R. Albano de; BRAZ, Ana L. Nogueira. Interdisciplinaridade: *Arte, linguagens e cultura como eixos de processos educativos*. Todas as músicas, n.2, 2012.p. 174-189. Disponível em: [http://www.todasasmusas.org/06Sonia\\_Ana.pdf](http://www.todasasmusas.org/06Sonia_Ana.pdf)

LOPES, Alice Casimiro. *Teorias pós-críticas, política e currículo*. Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013, 7-23.

LOUREIRO, Alícia M. Almeida. *O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

MARINHO, Leandro Drumond. Cultura, educação e música: caminho de construção da identidade cultural do sujeito do campo? In: XXV Congresso da ANPPOM, 2015, *Anais...* Vitória: ANPPOM, 2015. p. 01-08.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. In: *Terra Livre*, São Paulo, n. ja/ju 2002, p. 95-112, 2002.

MARTINS, Angela Maria Souza. *A formação do educador no Brasil (1932-2000)*. In: Fundamentos da Educação 3. v. 2. - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007.

MARTINS, Denis Pereira. MORAIS.; Leandro. Educação do campo: salas multisseriadas e as dificuldades que elas apresentam para o(a) professor(a). In: *Revista Uniandrade*, v. 1, n. 2, p. 123-125, set. 2021.

MATEIRO. Teresa da A. N. Educação musical nas escolas brasileiras: Retrospectiva histórica e Tendências pedagógicas atuais. In: *Revista Nupeart*, v.4, n.4, p. 115-135. set. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2659> Acesso em: 15 mar 021.

MEDAGLIA, J. *Música Maestro – Do canto gregoriano ao sintetizador*. São Paulo: Globo, 2008.

MOREIRA, Ruth Sara de O. *A Oficina de Música na escola de tempo integral: um estudo na rede municipal de Goiânia*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, 2013. Disponível em:

[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/RUTH\\_SARA\\_DE\\_O\\_MOREIRA.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/RUTH_SARA_DE_O_MOREIRA.pdf) Acesso em: 03 06 2022.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. In: MEURER, A. C. (Org.) Dossiê: Educação no Campo. *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria, UFSM, 2008. Vol. 33, nº1. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/>

MUSSI, Ricardo F. de Freitas.; FLORES, Fábio Fernandes.; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de Relato de Experiência como conhecimento científico. In: *REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL* v. 17, n. 48, OUT./DEZ. 2021. p. 60 – 77. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134>. Acesso em: 12 dez 2023.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Enviadescer a educação musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para pensar fazer um currículo queer. In: *Revista da Abem*, v. 28, p. 139-161. 2020. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/903> Acesso em: 18 fev 2020.

OLIVEIRA, Luana. Música na educação do campo: superando estereótipos e aprimorando a escuta musical por meio da criação de playlists. In: *Revista MEB. Música na Educação Básica*, v. 10, n. 12, 2020. p. 96-109.

ONU, Organização das Nações Unidas no Brasil. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), Brasil: ONUBR, 2015. Disponível em:

<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf> Acesso em: 31 ago 2022.

PAES, Ana Roseli.; Pereira, APARECIDA de Jesus Soares.; SILVA, Waldir Pereira da.; SANTOS, Wilson Rogério dos. Educação musical na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins. In: XXV Congresso Anual da ABEM, 2021. *Anais...* ABEM, 2021. p. 01.

PARDO, Fernando da Silva. A Ecologia de Saberes e a Escola como espaço de Pluralidade de Saberes e Culturas. In: *Claraboia*, Jacarezinho, n.2/2, p. 12-22, jul./dez., 2015. ISSN: 2357-9234. Disponível em:

<http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/602>

PAULA, Joaquim de. *Jogos Musicais: Recreação, Socialização, Musicalização*. Petrópolis (RJ): J. de Paula, 2009. (Acompanha 1 CD.)

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical no Século XX*. Brasília: MusiMed, 2013.

PEDRO. Renato Cardinali. Orquestra Amigos Violeiros de São Carlos-SP: Memória e Ensino da viola caipira. In: XXII Congresso Anual da ABEM, 2015. *Anais...* Natal: ABEM, 2015. p. 01-11.

PELIZZON, Lia Viégas Mariz de Oliveira. *Perspectivas Teórico-metodológicas sobre criatividade na Educação Musical: uma análise nos anais dos Congressos Nacionais da Abem* (2015 e 2017). Dissertação de Mestrado. UESC, Florianópolis, 2019.

PELIZZON, Lia Viégas Mariz de Oliveira; BEINEKE, Viviane. Criatividade e Práticas Criativas em Educação Musical: um estudo das produções recentes nos anais de congressos da abem. In: *Revista da ABEM* v. 27, n. 42, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/784>. Acesso em: 10 set 2022.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PENNA, M. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

PENTEADO, Nicole Roberta de Mello. *Cecilia Fernandez Conde: ideias, ações e influências de uma educadora musical*. Dissertação de Mestrado. UESC, Florianópolis, 2019.

PEREIRA, Luana Roberta Oliveira de Medeiros. Educação Musical no curso de Licenciatura em Educação no Campo: um relato de experiência. In: XXII Congresso Anual da ABEM, 2015. *Anais...* Natal: ABEM, 2015. p. 01-10.

PEREIRA, Sergio da Silva. *Música ao Campo: Uma proposta de educação musical no campo*. In: Revista Nupeart. V. 15, , p. 62-76, 2016.

ROCHA, Rosenilha Fajardo. Folia de Reis da Serra: música, rituais e símbolos. In: XXII Congresso da ANPPOM, 2012, *Anais...* João Pessoa: ANPPOM, 2012. p. 2597-2604.

RODRIGUES, Zuleide Blanco. *Os quatro pilares de uma educação para o século XXI e suas implicações na prática pedagógica*. Acesso em: 06/04/20. Disponível em: <http://artevivenciaprofportela.blogspot.com/2014/01/os-quatro-pilares-de-uma-educacao-para.html>.

RODRIGUES, Paulo Maria. A experimentação na música: estudos de caso. In: *ENCONTROS ALCUTUR*, 2., 2005, Faro. Disponível em: [http://www.alcultur.org/imagens/anos\\_anteriores/2005\\_pdf/Paulo%20Maria%20Rodrigues.pdf](http://www.alcultur.org/imagens/anos_anteriores/2005_pdf/Paulo%20Maria%20Rodrigues.pdf).

SACRISTÁN, José Gimeno. *O que significa o currículo?* In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 16-35.

SANTOS, Ramofly Bicalho; SILVA, Marizete Andrade. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. In: *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Educação e Ensino artísticos. *Legislação Básica (Federal e Estadual)*. Organização e Compilação de Leslie Maria José da Silva Rama e José Álvaro Pereira dos Santos. São Paulo: SE/CENP 1984.

SCHAFER, R. Murray. *Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. Trad. Marisa T. Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo - uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Trad. Marisa T. Fonterrada. 2a. ed. São Paulo: UNESP, 2011a.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. 2a. ed. São Paulo: UNESP, 2011b.

SCHAFER, R. Murray. *OuvirCantar*. Tradução de Marisa T.O. Fonterrada. São Paulo Ed. Unesp. 2018.

SEROPÉDICA (Rio de Janeiro). *LEI MUNICIPAL Nº 1/1997 de 13 de janeiro de 1997*. Cria a estrutura básica do poder executivo; institui o regime jurídico único e o plano de cargos e vencimentos. (Cargos de carreiras e isolados); dispõe sobre a organização do quadro de pessoal; fixa os padrões de vencimentos; proventos e pensões e os índices de funções de confiança e dá outras providências. Seropédica, 1997.

SEROPÉDICA (Rio de Janeiro). *LEI MUNICIPAL Nº 199/2003 de 11 de junho de 2003*. Reconhece como utilidade pública a Associação musical filantrópica de Seropédica. Seropédica, 2003. Disponível em:  
[http://transparencia.seropedica.rj.gov.br/sistema\\_leis/admin/uploads\\_pdf/lei-199-2003.pdf](http://transparencia.seropedica.rj.gov.br/sistema_leis/admin/uploads_pdf/lei-199-2003.pdf). Acesso em: 25 03 2021.

SEROPÉDICA (Rio de Janeiro). *LEI MUNICIPAL Nº 262/2005 de 03 de fevereiro de 2005*. Dispõe sobre a reestruturação administrativa da prefeitura municipal de Seropédica e dá outras providências. Seropédica, 2005.

SEROPÉDICA. *Plano Diretor Participativo do Município de Seropédica*. Lei 328/06, de 03/09/2006. Prefeitura Municipal de Seropédica, 2006.

SEROPÉDICA (Rio de Janeiro). *LEI MUNICIPAL Nº 289/2005 de 03 de outubro de 2005*. Inclui no currículo oficial do ensino fundamental da rede municipal de ensino, a matéria música e dá outras providências. Seropédica, 2005. Disponível em:  
[http://transparencia.seropedica.rj.gov.br/sistema\\_leis/admin/uploads\\_pdf/lei-289-2005.pdf](http://transparencia.seropedica.rj.gov.br/sistema_leis/admin/uploads_pdf/lei-289-2005.pdf). Acesso em: 25 03 2021.

SEROPÉDICA (Rio de Janeiro). *LEI MUNICIPAL Nº 314/2005 de 14 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre as alterações na Lei nº 262/05, e criação da estrutura do gabinete do Chefe do Poder Executivo e dá outras providências. Seropédica, 2005.

SEROPÉDICA (Rio de Janeiro). *LEI MUNICIPAL Nº 316/2005*. Dispõe sobre o Plano de Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de Seropédica. Seropédica, 2005.

SEROPÉDICA (Rio de Janeiro). *LEI MUNICIPAL Nº 425/2012 de 02 de janeiro de 2012*. Dispõe sobre a reestruturação administrativa da secretaria municipal de educação do município de Seropédica e dá outras providências. Seropédica, 2012. Disponível em:



[http://transparencia.seropedica.rj.gov.br/sistema\\_leis/admin/uploads\\_pdf/lei-425-2012.pdf](http://transparencia.seropedica.rj.gov.br/sistema_leis/admin/uploads_pdf/lei-425-2012.pdf). Acesso em: 25 03 2021.

SEROPÉDICA (Rio de Janeiro). *LEI MUNICIPAL Nº 465/2012 de 28 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre a reestruturação administrativa da prefeitura municipal e dá outras providências. Seropédica, 2012.

SEROPÉDICA (Rio de Janeiro). Prefeitura Municipal de Seropédica. *Edital de concurso público nº01/2013, de 17 de janeiro de 2013*. Seropédica, 2013. Disponível em: [https://www.aocp.com.br/concursos/arquivos/edital\\_abertura\\_seropedica.pdf](https://www.aocp.com.br/concursos/arquivos/edital_abertura_seropedica.pdf) Acesso em: 25 03 2021.

SEROPÉDICA (Rio de Janeiro). Prefeitura Municipal de Seropédica. *Lista de Escolas Municipais*. Seropédica. 2016. Disponível em: <http://www.educacao.cc/escolas/municipal-seropedica-rj> Acesso em: 25 03 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHAFER, R. Murray. *Currículo e identidade: território contestado*. In: SILVA, T.T. (org.). *Alienígena na sala de aula*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOARES, J.; SCHAMBECK, R.; FIGUEIREDO, S. (Org.) *A formação do professor de música no Brasil*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOROKIN, P. A.; ZIMMERMAN, C. C.; GALPIN, C. J. Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano. In: *Introdução crítica a sociologia rural*. São Paulo: Hucitec. 1981. p. 198-224.

SOUZA, Marília M. N. “*Minha história conto eu*”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. Dissertação. 293 páginas. (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

SOUZA, Marilsa Miranda de. *Imperialismo e educação do campo*. Araraquara: São Paulo : Cultura Acadêmica, 2014.

SOUZA, Raquel Pereira. O Desenvolvimento Rural no Estado do Rio de Janeiro a partir de Uma Análise Multidimensional. In: *RESR*, Piracicaba-SP, Vol. 57, Nº 01, p. 109-126, Jan./Mar. 2019.

SOUZA, Jusamara. *A educação musical no Brasil dos anos 1930-1945*. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.) *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P & A, p.13-17, 2007.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. MENESES, Maria Paula, (orgs.) *Epistemologias do Sul*. 518p. Ed. Almedina. Coimbra. PT. 2009.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra. PT. n. 78, p. 3-46, 2007

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de, MENESES Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *O fim do império cognitivo*. A afirmação das epistemologias do sul. 477 p. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. A Praxis da Ecologia dos Saberes. Entrevista a Fernando Ferreira Carneiro, Noemi Margarida Krefta e Cleber Adriano Rodrigues Folgado. In: *Tempus*, actas de saúde coletiva, Brasília, v. 8, n. 2, p. 331-338, jun. 2014.

STIFFT, Kelly. *Apreciação Musical*: conceito e prática na educação infantil. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (org). *Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical*. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p.27-36.

TINHORÃO, José Ramos. *História Social da Música Popular Brasileira*. 2. Ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

TÖNNIES, Ferdinand, Comunidade e sociedade. In: CRUZ, Manuel Braga da (Org.). *Teorias sociológicas*. v. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989[1887]. p. 511-518.

TOZETTO, Henriqueta Kubiak.; MACHADO, Cristina Donasolo.; MARQUES, Luana Maira Bittencourt. A Alegria do Obrigatório. In: *Revista Conexão UFGP*. v, 3. n. 1. jan/dez. 2007.

VEIGA, José Eli. *Cidades imaginárias*: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

VIEIRA, Marlon Souza. *A implementação do ensino de música na rede municipal de Seropédica/RJ*: desafios e perspectivas. Universidade estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Instituto de Artes, Campus de São Paulo. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2016.

VIEIRA, Márlon Souza. Educação musical na escola: “ecologizando” saberes no espaço rural. In: XXX Congresso da ANPPOM, 2020, *Anais...* Manaus: ANPPOM, 2020. p. 01-10.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto Orfeônico n.º 01*. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale Editores, 1940

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. *O campesinato brasileiro*: uma história de resistência. RESR, Piracicaba-SP, Vol. 52, Supl. 1, p. S025-S044, 2014 – Impressa em Fevereiro de 2015

WESTIN, Ricardo. *Há 170 anos, Lei de Terras oficializou opção do Brasil pelos latifúndios*. Seção Arquivo S: Edição 71. Agência Senado e Arquivo do Senado, publicado em 14/09/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-170-anos-lei-de-terrasdesprezou-camponeses-e-oficializou-apoio-do-brasil-aos-latifundios>. Acesso em: 7 set 2021.

ZAGONEL, B. *Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento*. Curitiba: Ibplex, 2011. (Série Educação Musical).

## **ANEXOS**

**Anexo 1 – Leis, Decretos e outras normativas da Prefeitura Municipal de  
Seropédica**

**LEI MUNICIPAL Nº 199, DE 11 DE JUNHO DE 2003**

**LEI Nº 199, DE 11 DE JUNHO DE 2003**

**:**

Reconhece como utilidade pública a Associação musical filantrópica de Seropédica.

O prefeito municipal de Seropédica - RJ, faço saber que a Câmara de Vereadores aprovou e, eu sanciono a seguinte lei.

Art. 1. Fica reconhecida como utilidade pública a associação musical filantrópica de Seropédica, sociedade sem fins lucrativos de caráter filantrópico e natureza cultural, objetivando ensinar música, formar orquestras e corais e, também incentivar a cultura e a Educação musical.

(SEROPÉDICA, 2003, grifo nosso)

## LEI MUNICIPAL Nº 262, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2005

### LEI Nº 262 DE 3 DE FEVEREIRO DE 2005

Dispõe sobre a reestruturação administrativa da Prefeitura Municipal de Seropédica e dá outras providências

O Prefeito Municipal de Seropédica, Estado do Rio de Janeiro Faço saber que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono, na forma do Art. 54, incisos I e III da Lei Orgânica do Município de Seropédica, a seguinte Lei:

Art. 1. (...).

(...).

Art. 24 - Integram a estrutura básica da Secretaria da Cultura, o seguinte quantitativo de cargos de confiança, em comissão e funções de chefia:

| DENOMINAÇÃO                                       | SÍMBOLO/<br>ÍNDICE | QUANTIDADE |
|---------------------------------------------------|--------------------|------------|
| Secretário da Cultura                             | SM                 | 01         |
| Subsecretário de Arte e Cultura                   | SS                 | 01         |
| Diretor de Projetos Especiais                     | DAS – 1            | 01         |
| Diretor do patrimônio Histórico e Cultural        | DAS – 1            | 01         |
| Diretor da Fanfarra                               | DAS – 1            | 01         |
| Diretor do Coral da Cidade                        | DAS – 1            | 01         |
| Coordenador de Projeto Cultural e Banda de Sucata | DAS – 1            | 01         |
| Diretor da Lona Cultural                          | DAS – 2            | 01         |
| Coordenador de Artesanato e Artes Plásticas       | DAS – 2            | 01         |
| Coordenador da Fanfarra                           | DAS – 2            | 03         |
| Chefia de Informática                             | FAI – 1            | 01         |
| Coordenador do Programa Artístico Cultural        | DAS – 2            | 01         |
| Chefia de Manutenção                              | FAI – 1            | 02         |
| Bibliotecário                                     | FAI – 1            | 01         |

**LEI MUNICIPAL Nº 289, DE 3 DE OUTUBRO DE 2005****LEI Nº 289, DE 3 DE OUTUBRO DE 2005**

Inclui no currículo oficial do ensino fundamental da rede municipal de ensino, a matéria música e dá outras providências.

O Presidente da Câmara Municipal de Seropédica, Estado do Rio de Janeiro, em conformidade com o que dispõe o art. 57 e Parágrafos da Lei Municipal nº 27/97, promulga a Lei nº 289/2005, de 3 de outubro de 2005, oriunda do Projeto de Lei nº 52/2005.

**Art. 1º** Fica incluído no currículo oficial do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Seropédica, a matéria música, dividida em ensinamentos teóricos e práticos.

**Art. 2º** Fica a Secretaria Municipal de Educação incumbida de tomar as providências cabíveis para o cumprimento desta lei, buscando se necessário parceria com entidades filantrópicas, no que tange ao ensinamento prático.

**Art. 3º** Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, surtindo seus efeitos a partir de 1º de janeiro de 2006.

(SEROPÉDICA, 2005)

## LEI MUNICIPAL Nº 314, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2005

### LEI Nº 314, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2005

Dispõe sobre as alterações na Lei nº 262/05, nº 265/05, e criação da estrutura do gabinete do chefe do poder executivo e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE SEROPÉDICA, Estado do Rio de Janeiro, faço saber que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono, na forma do art. 74, inciso I, da Lei Orgânica do Município de Seropédica (Lei 027/97 de 30-06-97), a seguinte Lei:

Art. 1. (...).

(...).

Art. 16 — O art. 24 da Lei nº 262, de 03-02-05, passa a ter a seguinte redação:

"Art. 24 — Integram a estrutura básica da Secretaria da Cultura e Turismo, o seguinte quantitativo de cargos de confiança, em comissão e de funções de chefia:"

| <b>Denominação</b>                                | <b>Símbolo / Índice</b> | <b>Quantidade</b> |
|---------------------------------------------------|-------------------------|-------------------|
| Secretário da Cultura e Turismo                   | SM                      | 01                |
| Subsecretário da Cultura e Turismo                | SS                      | 01                |
| Diretor de Projetos Especiais                     | DAS-1                   | 01                |
| Diretor do Patrimônio Histórico e Cultural        | DAS-1                   | 01                |
| Diretor do Turismo                                | DAS-1                   | 01                |
| Diretor da Fanfarra                               | DAS-1                   | 01                |
| Diretor da Lona Cultural                          | DAS-1                   | 01                |
| Coordenador de Projeto Cultural e Banda de Sucata | DAS-1                   | 01                |
| Chefia de Manutenção                              | DAS-1                   | 02                |
| Bibliotecário                                     | DAS-1                   | 01                |
| Coordenador de Artesanato e Artes Plásticas       | DAS-2                   | 01                |
| Coordenador da Fanfarra                           | DAS-2                   | 03                |
| Coordenador da Programação Artístico Cultural     | DAS-2                   | 01                |
| Chefia de Informática                             | FAI -1                  | 01                |
| Chefia de Expediente Administrativo               | FAI -1                  | 01                |
| Chefia de Expediente de Informática               | FAI-3                   | 01                |



## LEI MUNICIPAL Nº 425, DE 02 DE JANEIRO DE 2012

### LEI Nº 425, DE 02 DE JANEIRO DE 2012

Dispõe sobre a reestruturação administrativa da Secretaria Municipal de Educação do município de Seropédica e dá outras providencias.

Faço saber que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono na forma do artigo 28, inciso I, da Lei Orgânica do Município (Lei nº 027/97), a seguinte lei:

**Art. 1º** - Fica alterada a lei 406/11, que alterou a lei 333/07, modificando a Lei Municipal 262/95, reestruturando administrativamente a Secretaria Municipal de Educação, conforme organograma em anexo, que faz parte integrante da presente Lei.

**Art. 2º** - Passa a integrar a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica, o seguinte quantitativo de cargos e salários, que será preenchido através de concurso público a ser realizado:

| Cargo                    | Formação                                            | Carga Horária                                                                                | Remuneração mensal | Nº de vagas | Atribuições                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Professor DOC I – Música | Ensino superior completo com licenciatura em música | 16 horas semanais, sendo 12 horas de regência e 04 horas de atividades complementares na U.E |                    | 20          | Promover o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem da criança e do adolescente, visando à formação integral do cidadão, dentro de sua área de atuação; participar do processo de construção coletiva do projeto político pedagógico da unidade escolar, elaborar planos de aula, manter atualizado o diário de classe, no aspecto de frequência e registro de desempenho e conteúdo dos alunos; participar de cursos de treinamento, aperfeiçoamento, atualização e outros promovidos pela Secretaria municipal de educação. |

**LEI MUNICIPAL Nº 465, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2012****LEI Nº 465, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2012**

Dispõe sobre a reestruturação administrativa da prefeitura municipal e dá outras providências.

O prefeito do município de Seropédica, no uso de suas atribuições legais, conferidas especialmente pela Lei Orgânica deste Município, faço saber que a Câmara de Vereadores de Seropédica aprovou e eu sanciono a seguinte Lei: O Prefeito de Seropédica, Estado do Rio de Janeiro, faz saber que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono, na forma do Art. 54, incisos I, III e Art. 81 da Lei Orgânica do Município de Seropédica, a seguinte Lei:

**Art. 22** Compete à Secretaria de Educação, Cultura e Esporte a preposição e a implantação da política educacional do Município, levando em conta a realidade econômica e social local; a elaboração de planos, programas e projetos de educação, em articulação com os órgãos Federais e Estaduais da área; o desenvolvimento de ações visando a implantação e manutenção de programas e cursos de nível técnico em coordenação com entidades públicas e privadas; a instalação, a manutenção, a orientação técnica-pedagógica e a administração das unidades de ensino a cargo do Município; a fixação de normas para a organização escolar, didática e disciplinar das unidades de ensino; de acordo com a legislação em vigor, a administração da assistência ao educando no que diz respeito a serviços de alimentação escolar, materiais, didáticos, transporte, saúde e outros aspectos, em articulações, no que couber, com entidades estaduais competentes, o desenvolvimento de programas de orientação pedagógica e de aperfeiçoamento de professores especialistas em educação, auxiliares de ensino e demais servidores relacionados à área, visando o aprimoramento da qualidade de ensino; organizar e promover: as atividades de natureza artística, cultural e cívica no Município; a utilização dos equipamentos da rede, para atividades diversificadas como amostras de artes, música, cinema e teatro, associando a cultura ao lazer, o resgate da memória cultural do Município, suporte e incentivo ao trabalho artesanal e de artes plásticas, a promoção e o desenvolvimento dos planos e programas municipais de esporte e lazer; o estabelecimento e a coordenação de convênios com entidades públicas e privadas para a implantação de programas e atividades esportivas e de recreação pública; a organização e a execução de programas de desenvolvimento do esporte amador e de eventos desportivos de caráter popular; o apoio a organização e ao desenvolvimento de associações e grupos com fins desportivos, com base comunitária e o desempenho de outras competências afins.

**Art. 23** Integram a estrutura básica da Secretaria de Educação, o seguinte quantitativo de cargos de confiança, em comissão e funções de chefia:

| DENOMINAÇÃO                                     | SÍMBOLO/ÍNDICE | QUANTIDADE |
|-------------------------------------------------|----------------|------------|
| Coordenador Pedagógico de Música                | DAS-4          | 02         |
| Coordenador Pedagógico de Horta Escolar         | DAS-4          | 03         |
| Coordenador Pedagógico de Cultura Afro-Indígena | DAS-4          | 02         |
| Coordenador Pedagógico de Educação Ambiental    | DAS-4          | 02         |
| Coordenador Escolar                             | DAS-4          | 47         |
| Gerente de Música                               | DAS-3          | 03         |
| Gerente de Artes Cênicas                        | DAS-3          | 03         |
| Gerente de Artes Visuais                        | DAS-3          | 03         |

## EDITAL DE CONCURSOS PÚBLICO Nº 01/2013, DE 17 DE JANEIRO DE 2013

### EDITAL DE CONCURSOS PÚBLICO Nº 01/2013, DE 17 DE JANEIRO DE 2013

O Prefeito Municipal de Seropédica, estado do Rio de Janeiro, no uso de suas atribuições legais, mediante as condições estipuladas neste Edital, em conformidade com a Constituição Federal e demais disposições atinentes à matéria, **TORNA PÚBLICA** a realização do **CONCURSO PÚBLICO**, sob o regime estatutário conforme lei municipal nº 011/1997 e suas modificações, para o provimento de vagas do seu quadro de servidores.

| Código do cargo | Cargo                                                          | Carga Horária Semanal | Vagas Ampla Concorrência | Vagas PPD | Vencimento Inicial | Taxa de Inscrição | Período |
|-----------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------|--------------------|-------------------|---------|
| 401             | ORIENTADOR EDUCACIONAL                                         | 20H                   | 4 + CR <sup>(a)</sup>    | 1         | R\$ 1.323,52       | R\$ 70,00         | MANHÃ   |
| 402             | PROFESSOR DOC I – ARTES                                        | 16H                   | 19 + CR <sup>(a)</sup>   | 1         | R\$ 1.323,52       | R\$ 70,00         | MANHÃ   |
| 403             | PROFESSOR DOC I – CIÊNCIAS FÍSICAS E/OU BIOLÓGICAS OU AGRÍCOLA | 16H <sup>(b)</sup>    | 38 + CR <sup>(a)</sup>   | 2         | R\$ 1.323,52       | R\$ 70,00         | MANHÃ   |
| 404             | PROFESSOR DOC I – EDUCAÇÃO FÍSICA                              | 16H <sup>(b)</sup>    | 42 + CR <sup>(a)</sup>   | 3         | R\$ 1.323,52       | R\$ 70,00         | MANHÃ   |
| 405             | PROFESSOR DOC I – FILOSOFIA                                    | 16H <sup>(b)</sup>    | 19 + CR <sup>(a)</sup>   | 1         | R\$ 1.323,52       | R\$ 70,00         | MANHÃ   |
| 406             | PROFESSOR DOC I – GEOGRAFIA                                    | 16H <sup>(b)</sup>    | 19 + CR <sup>(a)</sup>   | 1         | R\$ 1.323,52       | R\$ 70,00         | MANHÃ   |
| 407             | PROFESSOR DOC I – HISTÓRIA                                     | 16H <sup>(b)</sup>    | 38 + CR <sup>(a)</sup>   | 2         | R\$ 1.323,52       | R\$ 70,00         | MANHÃ   |
| 408             | PROFESSOR DOC I – INGLÊS                                       | 16H <sup>(b)</sup>    | 19 + CR <sup>(a)</sup>   | 1         | R\$ 1.323,52       | R\$ 70,00         | MANHÃ   |
| 409             | PROFESSOR DOC I – LÍNGUA PORTUGUESA                            | 16H <sup>(b)</sup>    | 57 + CR <sup>(a)</sup>   | 3         | R\$ 1.323,52       | R\$ 70,00         | MANHÃ   |
| 410             | PROFESSOR DOC I – MATEMÁTICA                                   | 16H <sup>(b)</sup>    | 33 + CR <sup>(a)</sup>   | 2         | R\$ 1.323,52       | R\$ 70,00         | MANHÃ   |
| 411             | PROFESSOR DOC I – MÚSICA                                       | 16H <sup>(b)</sup>    | 19 + CR <sup>(a)</sup>   | 1         | R\$ 1.323,52       | R\$ 70,00         | MANHÃ   |
| 412             | SUPERVISOR EDUCACIONAL                                         | 20H                   | 7 + CR <sup>(a)</sup>    | 1         | R\$ 1.323,52       | R\$ 70,00         | MANHÃ   |

<sup>(a)</sup> Ver os Requisitos mínimos para a posse e as atribuições do cargo no Anexo I deste Edital.

<sup>(b)</sup> 12H de Regência + 4H em Atividades Complementares na Unidade de Ensino.

<sup>(c)</sup> CR = Cadastro de Reserva