

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JULIO DE MESQUITA FILHO”  
Instituto de Artes – Campus São Paulo  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

**FELIPE ZAMUNER VECCHINI**

**EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO, UMA PROPOSTA**

**SÃO PAULO  
2016**

**FELIPE ZAMUNER VECCHINI**

## **EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO, UMA PROPOSTA**

Artigo apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes. O mestrado e a pesquisa foram financiados pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

Orientadora: Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov.

**São Paulo  
2016**

V397e Vecchini, Felipe Zamuner ,1985-  
Educação musical no ensino médio, uma proposta / Felipe Zamuner  
Vecchini. - São Paulo, 2016.  
23 f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Luiza Helena da Silva Christov  
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual  
Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Musica - Estudo e ensino (Ensino médio). 2. Maracatu.  
3. Música e sociedade. I. Christov, Luiza Helena da Silva.  
II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.77

**FELIPE ZAMUNER VECCHINI**

**EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO, UMA PROPOSTA**

Artigo aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp, com a Área de concentração em Música, pela seguinte banca examinadora:

---

Profa. Dra Luiza Helena da Silva Christov  
UNESP – Orientadora

---

Profa. Dra. Adriana do Nascimento Araujo Mendes  
UNICAMP

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Guedes Monção  
UNICID

**São Paulo, 28 de Junho de 2016**

# Educação musical no ensino médio, uma proposta

*Music Education in the high school, a proposal.*

Felipe Zamuner Vecchini

## RESUMO

O presente trabalho tem como foco a reflexão sobre o desenvolvimento de uma proposta de educação musical, utilizando a expressão cultural do maracatu de baque virado, com uma turma de ensino médio de uma escola pública da rede estadual em Piracicaba, interior de São Paulo. Por meio de exercícios práticos de percepção rítmica e de percussão corporal, buscamos envolver os estudantes participantes da pesquisa em práticas significativas que contribuíssem para a ampliação do repertório cultural dos mesmos, através do uso de alguns ritmos de tradição popular presentes em Piracicaba-SP, sobretudo o maracatu de baque virado. Através dessa experiência coletiva foi possível desenvolver uma sensibilização com os estudantes acerca da diversidade de ritmos e culturas existentes na região, possibilitando uma abertura dos esquemas de percepção e de pensamento (PENNA, 2012) para as diferentes expressões culturais. Desse modo, foi possível contribuir para a ampliação da reflexão acadêmica sobre e educação musical no ensino médio em escolas públicas.

**Palavras-chave:** educação musical. ensino médio. escola pública. maracatu de baque virado.

## ABSTRACT

The current paper aims to reflect on the development of a music education proposal that works with the cultural manifestation of the *maracatu de baque virado* within a high school class in a public school from the city of Piracicaba, interior of the State of São Paulo. By means of some practical exercises of rhythmic perception and body percussion, we sought to involve the students participants of the research in significative practices that contributed to broaden their cultural repertoire by employing some of the rhythms of the popular tradition present in the city of Piracicaba-SP, specially the *maracatu de baque virado*. Through this collective experience, we could develop a sensibilization on the diversity of rhythms and cultures of this region, allowing an opening on the thought and perception schemes (PENNA, 2012) for the different cultural expressions. Thus, it was possible to contribute to the broadening of the academic reflection on music education with high school students at the public school.

**Keywords:** music education. high school. public school. *maracatu de baque virado*.

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>6</b>
<b>1 O contexto da experiência .....</b>	<b>6</b>
<b>2 A presença da educação musical na escola .....</b>	<b>8</b>
<b>3 A convivência com o maracatu: batuques e encantamento.....</b>	<b>10</b>
<b>3.1 Por que o maracatu?.....</b>	<b>12</b>
<b>4 O desenvolvimento da proposta.....</b>	<b>13</b>
<b>5 Considerações finais.....</b>	<b>17</b>
<b>5.1 Aprendizados com a proposta.....</b>	<b>17</b>
<b>5.2 Aprendizados com a pesquisa .....</b>	<b>18</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>21</b>

## **Introdução**

O presente trabalho pretende apresentar o desenvolvimento e a análise de uma proposta de educação musical desenvolvida com estudantes de uma turma de ensino médio em uma escola pública da rede estadual em Piracicaba-SP. Iniciaremos falando sobre o contexto em que ocorreram as práticas musicais. Em seguida, um breve histórico da presença da educação musical na escola pública (legislações e práticas) antecede a relação do pesquisador com o maracatu, abordando as origens dessa manifestação cultural e sua presença na cidade de Piracicaba-SP. Continuando o percurso, é apresentado o desenvolvimento da proposta, seguido dos aprendizados e conclusão.

### **1 O contexto da experiência**

A proposta se desenvolveu na Escola Estadual Comendador Luciano Guidotti, vinculada à Diretoria de Ensino – Região de Piracicaba que, por sua vez, é subordinada à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP. A seguir serão descritas as características da rede, da escola e da turma em que a proposta se desenvolveu.

Atualmente, a SEE-SP é a rede de ensino mais abrangente do Brasil, atende mais de quatro milhões de estudantes em 5300 escolas, com 230 mil professores e 59 mil servidores.

A Diretoria de Ensino de Piracicaba, segundo o Plano Anual de Trabalho do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino - Região Piracicaba (NPE-DERPIR), atende cerca de 45 mil alunos distribuídos em 67 escolas estaduais em seis municípios de sua jurisdição: Piracicaba (59); Águas de São Pedro (01); Charqueada (02); Saltinho (01); Santa Maria da Serra (02) e São Pedro (02).

Criada em 1978, no bairro Jardim Jupuíá, região oeste da cidade de Piracicaba, interior de São Paulo, a escola oferece os cursos de Ensino Fundamental - Anos Finais nos períodos matutino e vespertino, e Ensino Médio matutino e noturno e atende cerca de 600 estudantes.

A escola se situa a aproximadamente 5 quilômetros do centro da cidade, em uma região periférica, mas com infra-estrutura (saneamento básico, ruas pavimentadas, energia elétrica, serviços de saúde, centro comunitário, creche, farmácias e supermercados). Atende alunos de outros 7 bairros próximos, sendo alguns deles da zona rural. Os alunos de bairros distantes têm benefícios como ônibus cedidos pela Prefeitura municipal ou passe escolar gratuito. Os estudantes são em sua maioria filhos de trabalhadores de renda mínima e desempregados, com problemas diversos, de ordem econômica e afetiva. A maioria dos pais dos alunos possui ensino fundamental incompleto (PLANO DE GESTÃO ESCOLAR – 2013 – 2016, p.7),

Possui 12 salas de aula, com lousa, carteiras e cadeiras em estado razoável de conservação, além de salas de diretoria, de coordenação pedagógica, dos professores, sala de leitura e secretaria. Possui também uma sala de informática, quadra de esportes (futebol e basquete) coberta, pátio coberto com refeitório, almoxarifado, cantina, cozinha para professores e funcionários, arquivo morto, cozinha para merenda, dispensa, 2 banheiros para professores e funcionários (masculino/feminino), 2 banheiros para alunos (masculino/feminino)

Há também uma sala de recursos tecnológicos (máquina fotográfica digital, filmadora, rádio CD player, DVD player, retroprojeter, data-show, microfone e caixa amplificadora). As salas da coordenação, dos professores e a secretaria possuem computadores e impressoras. A sala da diretoria possui um computador.

A escola recebe verba do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação (FNDE/MEC) e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação/SEE em convênio com a Associação de Pais e Mestres (FDE/APM) para compra de materiais esportivos, jogos recreativos e didáticos, livros didáticos e paradidáticos e dicionários. A sala de leitura possui mais de 1500 volumes.

Para ampliar o currículo, oferece aos estudantes do ensino médio a participação no Programa Ponte em parceria com a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz - ESALQ-USP. É um programa de extensão que realiza vivências interdisciplinares, experimentais e críticas com o intuito de aprimorar a interação entre as escolas públicas e a universidade.

Em seu plano de gestão, a filosofia educacional apóia-se na concepção totalizadora que o ser humano tem do universo e da vida e sobre a qual orienta a sua existência, estabelecendo prioridades e conduzindo tomadas de decisão, por meio de um desejo de restabelecimento da associação entre ser humano e universo. Os princípios educacionais visam promover o desenvolvimento físico, intelectual, social e moral, buscando formar educandos conscientes da cidadania, qualificando-os também para o trabalho, de modo a tornarem-se cidadãos realizados e participativos. A proposta educativa demonstra abertura à participação e integração de toda a comunidade escolar, possibilitando a inserção social e sua transformação (PLANO DE GESTÃO ESCOLAR – 2013-2015, p.12) Pode-se notar uma concepção bastante abrangente sobre a relação entre homem e universo na formação dos educandos.

Os alunos participam regularmente de atividades externas, visitam exposições, museus, eventos científicos e feira de profissões em universidades, além de passeios recreativos e culturais na capital e na região. A escola também recebe a visita de profissionais, por meio de palestras, oficinas, e apresentações artísticas. O planejamento de atividades internas e externas fica exposto em um quadro de avisos acessível aos professores, coordenadores e direção.

A proposta deste trabalho foi acolhida e aceita pela coordenação e direção com total apoio e os estudantes também se demonstraram dispostos em participar das práticas.

Atuo nessa unidade escolar desde 2014, quando ingressei para o quadro de professores da rede pública estadual de São Paulo. Em 2014 era responsável pelas aulas de arte de cinco turmas, sendo duas turmas do ensino médio matutino (2ª e 3ª séries) e três turmas do ensino médio noturno (1ª, 2ª e 3ª séries). Em 2015, atuei em duas turmas do ensino médio noturno (2ª e 3ª séries) e também assumi as aulas de arte de outra escola estadual, atuando no ensino médio noturno e também no ensino fundamental I e II vespertino (5º ano, 8º ano e duas turmas de 1ª série do ensino médio noturno). Em 2016 estou com cinco turmas, sendo 2ª e 3ª séries (EM), dois oitavos anos (EFII) na referida escola e mais uma turma do ensino médio noturno nessa segunda escola.

Nesse estudo desenvolvi as atividades de pesquisa com a 2º serie C do ensino médio noturno. A turma possui 31 estudantes matriculados, sendo 09 meninas e 22 meninos com idades entre 16 e 19 anos.

A seguir, discutirei sobre o histórico da legislação do ensino de Arte e Música na educação básica pública brasileira.

## **2 A presença da educação musical na escola**

A lei 11.759 de 2008, aprovada após anos de debates, articulações de entidades, educadores musicais, músicos e parlamentares determina a presença da música na educação básica como conteúdo obrigatório - mas não exclusivo - no ensino da arte. O processo de implementação ocorre através da articulação de normativas nacionais, determinações das secretarias estaduais e municipais de educação.

Desde sua aprovação, notamos a ampliação da discussão sobre a educação musical, como podemos ver nos estudos de Fonterrada (2008), Penna (2012), Figueiredo (2013), dentre outros. Mesmo após o prazo de 3 anos letivos para a inclusão da Música no currículo dos sistemas de ensino, notamos hoje, após 5 anos do fim do prazo para implantação, que a presença da música ainda é precária nos sistemas de ensino. Em parte, tal situação se deve por conta da própria legislação, que deixou algumas lacunas, como a exigência da presença da educação musical, mas não de forma exclusiva, levando-se em consideração a importância da presença das outras linguagens artísticas. A formação específica para cada linguagem também não é exigida de forma obrigatória, o que abre margem para atuação do profissional polivalente, formado em educação artística. Em maio de 2016 foi sancionada a lei 13.278, que altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional (9.394/1996), deixando claro quais linguagens devem constituir a disciplina de Arte, sendo: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Foi determinado o prazo de 5 anos para

que as mudanças geradas por essa lei sejam implementadas pelos sistemas de ensino e para que os respectivos professores tenham a formação adequada e necessária para a efetiva atuação. Figueiredo (2013) ressalta ainda que o cumprimento da lei não é fiscalizado e que também há sistemas de ensino que não consideram a necessidade de criação da disciplina específica de música, já que a disciplina de Arte abarca conteúdos de música.

Em 2013, a lei 12.796 revisa o texto e define que o ensino de Arte deve ter base nacional comum, respeitando a diversidade do contexto de cada escola. Deve estar presente na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, com organização curricular específica para cada nível.

No contexto público estadual de São Paulo existe proposta curricular que inclui a disciplina Arte. Os conteúdos traçados no currículo são estudados com ênfase na linguagem artística da formação do professor, sendo as demais linguagens apresentadas contempladas no processo educativo durante o ano letivo (SÃO PAULO, 2011).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino de Arte, visto como área de conhecimento e linguagem, deve se dar de forma a articular três eixos metodológicos (presentes na proposta triangular de Ana Mae Barbosa), a saber:

- Fruição estética – apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado, leitura, crítica.
- Reflexão: a arte como produto da história e da multiplicidade de culturas.
- Criação/produção em arte – o fazer artístico.

Os requisitos para provimento do cargo de professor da disciplina de Arte do estado de São Paulo são: ser portador de diploma de Licenciatura Plena em Educação Artística, ou ser portador de diploma de Licenciatura Plena em Arte em qualquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança, ou ser portador de diploma de Licenciatura Plena em Educação Musical.

A disciplina de Arte está presente na grade curricular do Ensino Fundamental Anos iniciais e Anos Finais e no Ensino Médio, com duas aulas semanais.

Na organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II) dois territórios<sup>1</sup> estão presentes em cada bimestre. Um deles é o foco principal e o outro prepara a conexão para o próximo bimestre, quando se torna foco. Dentre os territórios percorridos destacam-se os de Linguagens Artísticas, Forma-Conteúdo<sup>2</sup> e Materialidade<sup>3</sup> com mais ênfase. Processos de criação aparecem nos últimos anos do Ciclo II, assim como os territórios de Patrimônio Cultural e

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque na cartografia dos conteúdos do currículo de Arte do estado de São Paulo.

<sup>2</sup> Identidades singulares de signos e sentidos estéticos, de expressão e produção, que revelam os elementos que compõem a musicalidade, a visualidade, a teatralidade. Ver SÃO PAULO, 2011.

<sup>3</sup> Aquilo que dá consistência física à obra de arte. Ver SÃO PAULO, 2011.

Mediação Cultural. Saberes Estéticos e Culturais sustentam a sistematização do que foi estudado (SÃO PAULO, 2011).

Na organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio três territórios estão presentes em cada bimestre, sendo um deles o foco principal. Considerando o jovem como um produtor cultural, a proposta convida este jovem para olhar o próprio contexto, a cidade e a escola, propondo intervenções, desenvolvendo poéticas em projetos individuais e coletivos, realizando festivais, mostras, exposições, entre outras. Dentre os territórios percorridos destacam-se os de Processo de Criação e Linguagens Artísticas com mais ênfase. Forma-conteúdo, Mediação Cultural e Patrimônio Cultural também estão presentes, assim como Materialidade. Saberes Estéticos e Culturais apóiam a sistematização do que foi estudado. Para a 2ª série do Ensino Médio, os conteúdos específicos de Música são:

- Festivais de música, espaços para concerto, espaços alternativos de música: os coretos, as ruas;
- A construção de *jingles*.

Com a finalidade de desenvolver as seguintes habilidades:

Reconhecer o desenvolvimento da música na linha do tempo da história da humanidade;  
 Investigar e nutrir conhecimentos musicais;  
 Ampliar a compreensão sobre a relação entre materialidade em arte e suas possibilidades em processos de criação e de forma-conteúdo nas linguagens artes visuais, dança, música e teatro.  
 Conhecer os festivais e os salões como formas de mostrar a produção artística.  
 Identificar um *jingle*.  
 Investigar e nutrir conhecimentos musicais.  
 Realizar um festival de música (SÃO PAULO, 2011, p. 34, 35, 36).

A seguir falarei sobre o interesse em desenvolver a proposta de aprendizagem musical a partir de meu contato com o maracatu.

### **3 A convivência com o maracatu: batuques e encantamento**

Quando estava no penúltimo semestre da graduação (segundo semestre de 2010) tive contato com o músico e artista plástico pernambucano Tony Azevedo, que coordena o Porto Maracatu, grupo percussivo de Maracatu em Piracicaba desde 2006. A partir desse contato com Tony Azevedo passei a participar de oficinas, ensaios e apresentações como percussionista junto ao grupo. Em 2012 comecei a tocar também no Bloco da Ema, cortejo carnavalesco coordenado pelo Tony Azevedo que, desde 2005 percorre a avenida Beira Rio, às margens do Rio Piracicaba.

O grupo Porto Maracatu é um grupo percussivo que toca o ritmo maracatu de baque virado, seguindo como referência rítmica o estilo dos grupos pernambucanos de maracatu nação Estrela

Brilhante do Recife e Estrela Brilhante de Igarassu, além de tocar outros ritmos, como coco e ciranda.

Batucando pelas ruas com o grupo Porto Maracatu pude vivenciar sensações que me estimularam a pesquisar mais sobre esse ritmo alegre e contagiante e também aprofundar a reflexão sobre essa manifestação cultural e seus efeitos nos processos de aprendizagem.

O interesse em desenvolver uma proposta de aprendizagem musical surgiu como forma de sistematizar as práticas em minha atuação na disciplina de Arte, como professor de educação básica da rede estadual de São Paulo, em Piracicaba. Atuo no ensino fundamental II e no ensino médio, porém, o presente trabalho tem como foco a 2ª série do Ensino Médio.

Para melhor contextualizarmos o campo da manifestação cultural do maracatu ressaltamos o trabalho de Ivaldo Marciano França Lima, que vivenciou, pesquisou e sintetizou um panorama sobre origem, características, diferenças entre o maracatu de baque virado e maracatu de baque solto e entre maracatu nação e grupo percussivo. Segundo o autor:

O maracatu pode ser definido como uma manifestação cultural dotada de elementos diversos. Dispõe de dança, canto, fantasias e estilo musical próprio. Um maracatu é definido por sua música, cantada em geral por um mestre, que é acompanhado de batuqueiros, tocando afaias (os tambores), caixas, taróis, mineiros (espécie de ganzá) e gonguês (instrumento de ferro com uma campânula, percutida por um pedaço de madeira) (LIMA, 2014, p.307, 308).

Quanto à origem, Lima (2014) diz que as festas de coroação de reis e rainhas do congo em Pernambuco podem ter influenciado essa manifestação cultural, mas, para ele, o maracatu nação resulta de constantes adaptações e recriações de práticas antigas de diversas origens (europeias e africanas), não sendo possível determinar seu início exato. Ele cita o surgimento de grupos no início do século XX em Pernambuco e que duraram algumas décadas, sendo retomados posteriormente por volta dos anos 1970.

Para o presente trabalho, foi realizado um recorte, aproveitando-se exclusivamente do ritmo maracatu de baque virado, como o praticado por grupos percussivos, com intuito de desenvolver a percepção rítmica por meio de prática musical coletiva. Importante ressaltar essa abordagem, diferenciando-a da prática do maracatu nação que, segundo Lima (2014) é uma manifestação cultural de Pernambuco, geralmente associado a religiões de terreiro (umbanda, jurema<sup>4</sup>), constituída por grupos que desfilam no carnaval (e em outras circunstâncias) encenando um cortejo real. Seus integrantes pertencem a uma mesma comunidade (periférica) e são constituídos basicamente por negros e negras (com algumas exceções).

---

<sup>4</sup> Religião em que vários tipos de entidades são cultuados (mestres e mestras, caboclos e caboclas, índios e índias, pretos e pretas velhas, exus e pombagiras). Presente no nordeste brasileiro, de forma isolada ou associada à umbanda. Ver LIMA 2014.

### 3.1 Por que o maracatu?

É comum perceber que os estudantes, sobretudo de ensino médio vivem imersos em um ambiente sonoro. A maioria deles vive com os fones no ouvido durante o período escolar e fora dele, e é possível notar que alguns acompanham a música, cantando, gesticulando ou dançando ao ritmo da música, ou seja, cultivam uma vivência musical, mesmo que não formalizada.

Houve a preocupação em pesquisar a prática musical com o ensino médio por ser minha área de atuação enquanto professor da disciplina de Arte, e também como contribuição para a ampliação das referências de estudo sobre educação musical no ensino médio. Pois, como podemos ver no trabalho de Del-Ben (2011):

as especificidades das diferentes etapas da escolarização na educação básica, especialmente as do ensino médio, não têm sido suficientemente tematizadas pela área de educação musical (DEL-BEN, 2011, p.41).

A escolha pelo desenvolvimento de práticas de ensino musical baseado no movimento corporal surgiu também da observação em sala. É notório entre os estudantes da 2ª série do ensino médio, um impulso para a movimentação corporal. Como aponta Arroyo (2012):

dos corpos-vidas das crianças e dos adolescentes que chegam às escolas públicas vêm apelos que exigem ser ouvidos. A escola, a pedagogia e a docência não podem ignorar mais os corpos infantis e adolescentes. De sua presença vêm indagações que nos interrogam. Ignorá-los tem sido uma forma de tentar inutilmente ignorar suas indagações desestabilizadoras do pensamento social e pedagógico (ARROYO, 2012, p.24).

Arroyo (2012) evidencia que há processos que acontecem em sala de aula que reconhecem o corpo como foco no processo de formação e de ensino e aprendizagem. E é preciso entender que a mente aprendiz é corpórea e que a cultura, a memória, a sensibilidade, a percepção e os sentidos são carregados para a aprendizagem, em nossa condição corpórea. Em nossas vivências, socializamos as possibilidades e os limites de nosso corpo.

Em nossa proposta de trabalho objetivamos, primeiramente, envolver os estudantes participantes da pesquisa em práticas significativas, em que pudessem ter um contato pleno com a música, como objeto de conhecimento, de forma ativa.

Podemos notar tal preocupação nos estudos de Penna (2012):

A arte de modo geral – e a música aí compreendida – é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo. O fazer arte é uma atividade intencional, uma atividade criativa, uma construção – construção de formas significativas (PENNA, 2012, p.20).

Buscamos também contribuir para a ampliação do repertório cultural dos estudantes, por meio de pesquisa e uso de ritmos de tradição popular presentes em Piracicaba, sobretudo o Maracatu de Baque Virado, presente na cidade desde 2005. Como aponta Penna (2012):

a função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música,

em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa (PENNA, 2012, p.27).

O uso do maracatu também se justifica como ação educativa de combate ao racismo e a discriminações, em consonância com a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, conforme notamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, elaboradas pelo Ministério da Educação:

O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras (BRASIL, 2013, p.506).

Com o envolvimento dos estudantes nas práticas musicais a partir do ritmo maracatu, procuramos possibilitar que os estudantes pudessem reconhecer a diversidade de ritmos e culturas existentes, de modo a observá-los de forma crítica, para além do respeito e da tolerância, com uma postura aberta ao novo, ao diferente. Como ressalta Penna:

Visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, [a musicalização, como processo educacional] efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente (PENNA 2012, p.49).

Por fim, com a prática de música em conjunto procuramos também atender aos objetivos da formação básica com qualidade social, descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, inciso V: “*o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social*” (BRASIL, 2013).

#### **4 O desenvolvimento da proposta**

A experiência foi realizada em 8 momentos durante as aulas de Arte ao longo de 2015. No início, foram abordados os conhecimentos musicais básicos (Propriedades do som: Altura, Intensidade, Duração e Timbre) através de explanação, demonstrando exemplos para cada uma das propriedades com sons do cotidiano, seguido de exercícios práticos, para verificar se os estudantes conseguiam diferenciar os sons de acordo com cada propriedade. Foi ressaltado que a classificação dos sons a partir dos conceitos de altura (grave/agudo), intensidade (forte/fraco) e duração (curto/longo) só pode ser realizada mediante a comparação de dois ou mais sons. Ou seja, nenhum som em si é grave, agudo, longo, curto, forte ou fraco, mas pode ser classificado a partir da comparação com outro som. Ao longo da prática outros temas foram trabalhados também, como Regência (verificando a capacidade em seguir as orientações do regente), Andamento (analisando

se os estudantes executavam os sons mantendo o andamento), Ritmo (avaliando se os estudantes conseguiam reproduzir o mesmo ritmo) e Pausa (capacidade de notar continuidade da música, em um momento de pausa). O foco do trabalho foi o desenvolvimento da percepção rítmica e conhecimento sobre o maracatu de baque virado.

Em seguida, trouxe aos estudantes informações sobre as principais características do maracatu (os instrumentos, o ritmo, a região em que ocorre sua prática típica e a relação com as religiões de terreiro). Também relatei minha experiência com a prática junto ao grupo Porto Maracatu e no Bloco da Ema e comentei sobre a existência de outros grupos que tocam maracatu aqui na cidade (como é o caso do Baque Caipira), na região, no estado, em outros estados e países.

Em um encontro seguinte, foram retomadas as características (timbre, altura, intensidade, duração e a célula rítmica) de alguns dos instrumentos utilizados no maracatu (alfaia, caixa, gonguê e agogô). Baseado na atividade Maracarteira<sup>5</sup> tocamos as células rítmicas de cada um dos instrumentos percutindo o tampo das carteiras. Executei a célula rítmica de cada instrumento, tocamos juntos e em seguida os estudantes foram agrupados em trios ou quartetos para a execução das células rítmicas em conjunto. Cada grupo experimentou por um tempo as células rítmicas e em seguida tocou o som de um referido instrumento. Aproveitei a oportunidade para comentar o papel de um regente, responsável por ser uma referência para a prática em conjunto, conduzindo, através da gesticulação, o início e final de uma música, as pausas, as entradas e o andamento. Durante a prática, foi possível notar as primeiras dificuldades (acelerar o andamento, não conseguir manter o mesmo ritmo por muito tempo). A cada dificuldade, o exercício era retomado após breve explicação sobre a dificuldade surgida.

Posteriormente, levei um instrumento utilizado pelo grupo Porto Maracatu, uma alfaia de macaíba (palmeira típica do nordeste brasileiro, com a qual se faz o instrumento, escavando seu centro, mantendo a casca externa como corpo cilíndrico), vinda do Recife-PE. Demonstrei o toque de algumas células rítmicas do maracatu (marcação, imalê e martelo). Os estudantes ficaram curiosos, demonstraram espanto com a intensidade do som produzido pelo instrumento e experimentaram tocar o instrumento.

A prática utilizando as carteiras foi retomada em um encontro posterior, seguido de uma exploração diferente: o som produzido pelo corpo através da percussão corporal. Tal situação requereu uma nova postura corporal. Até agora os exercícios propostos foram realizados com os estudantes sentados nas cadeiras e para essa prática de percussão corporal, ficaram em pé. Durante essa nova etapa, era comum que os estudantes sustentassem o peso do corpo em um dos pés ou

---

<sup>5</sup> Atividade em que o grupo de participantes é dividido em 3 subgrupos que, após ouvirem a música reproduzem o ritmo batucando com as mãos na carteira. Cada subgrupo toca o ritmo de um instrumento típico do maracatu. Ver PERES, Sandra; TATIT, Paulo. *O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada – volume 4*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

apoiassem em carteiras ou na lousa. Portanto, procurei chamar a atenção dos estudantes para uma postura corporal ativa e atenta, buscando equilibrar o peso do corpo distribuindo-o igualmente entre os pés, mantendo joelhos levemente flexionados, quadril encaixado, braços e ombros relaxados.

Buscando verificar a assimilação de conceitos como andamento, pausa, e regência, retomei a prática de percussão corporal com as células rítmicas do maracatu distribuídas em pequenos grupos tocando cada célula, simultaneamente e incluí uma novidade: a pausa. Tocando o ritmo com percussão corporal, indicava a pausa de algum ou alguns grupos durante 4 compassos (as frases musicais do maracatu costumam durar 4 compassos) e sinalizava a volta do grupo. Após o fim da pausa, foi possível verificar se os estudantes haviam incorporado o andamento, de acordo com a precisão com que voltavam a tocar, e se continuavam tocando a célula rítmica de seu grupo.

Como comentado no início, as atividades ocorreram ao longo do ano, pois foram abordados outros assuntos nas aulas de Arte também, seguindo o Caderno do Aluno (fornecido pela SEE-SP). No início do ano, utilizei algumas semanas seguidas para desenvolver o projeto. Alguns estudantes reclamavam sobre essa insistência. Em seguida, passei algumas semanas sem desenvolver as atividades e alguns estudantes perguntavam-me quando iriam fazer as atividades de música novamente. Essas reações foram importantes para eu dosar os assuntos da aula com as atividades da pesquisa. Tal postura dos estudantes pode denotar um movimento não linear, de instabilidade, porém, demonstra também a autonomia com que direcionam o desenvolvimento da própria aprendizagem, apontando as demandas surgidas ao longo da experiência.

Sanadas as dificuldades, conseguimos reproduzir por meio da percussão corporal a sequência rítmica do maracatu com a marcação e a virada.

Finalizado o desenvolvimento das atividades, solicitei aos estudantes a elaboração de um relatório contendo a descrição das atividades realizadas (exercícios) e as impressões sobre as atividades. Alguns elaboraram durante a aula, porém outros me entregaram na semana seguinte, abrindo margem para distorções do relatório. Em alguns casos, verifiquei que eles pesquisaram e copiaram textos sobre o maracatu encontrados na internet. Outros descreveram com suas próprias palavras, a partir da vivência. Na transcrição dos relatórios procurei ser fiel à escrita dos estudantes:

Estudante A: “Maracatu é um ritmo musical, dança e ritual de sincretismo religioso cristão com as crenças africanas com origem no estado de Pernambuco. É caracterizado pelo uso predominante de instrumentos de percussão de origem africana. Na percussão chama a atenção os grandes tambores chamados alfaias que são tocados com baquetas. Lembro-me bem de um instrumento chamado agogô, não sei usar, e nem sei como é, mas lembro desse nome. Nas aulas frequentemente usamos a maior parte do tempo nosso corpo como se fossem esses instrumentos. Por falta deles, realizamos em grupo uma forma de substituí-los para que aprendêssemos mais sobre o maracatu. Uma forma bem divertida na minha opinião, de saber mais e se interagir (sic) com os

alunos. Muitas risadas e harmonia entre professor e alunos. Foi bom, fora a falta de sincronização, mas isso é o de menos. O que importa é aprender, e divertir aprendendo. No começo sempre assusta, mas depois acaba se acostumando com os batuques.”

Estudante B: “Maracatu é um ritmo musical, dança e ritual vindo da África. Ele é caracterizado pelo uso de instrumento com o ritmo intenso, o maracatu chama bastante atenção pelos instrumentos tais como tambores que é dado o nome de alfaia. Os instrumentos foram tocados de várias formas, com carteira da escola, nós fizemos sons na mão, foram sons que nem imaginávamos que fossem de ser humano, foi um conjunto que trabalhou ao mesmo tempo nas coordenadas que saiu um ritmo legal. Essa atividade é incrível, pois descobrimos algo novo, instrumentos improvisados, sons que nós mesmos somos capazes de fazer sem instrumento.”

Estudante C: “Aprendemos sobre os instrumentos tocados no maracatu (caixa, alfaia...) foi legal fazer sons com as partes do corpo. E que cada instrumento tem que seguir o padrão de ritmo, mesmo sendo sons diferentes.”

Estudante D: “Nós aprendemos muitas coisas legais, como por exemplo, um estilo musical novo que eu não conhecia, eu não lembro o nome de muitos instrumentos, eu me lembro da alfaia e a caixa foi o que eu mais gostei de fazer durante as aulas. Bom, eu até que gostei do maracatu, mas eu queria conhecer os instrumentos de verdade, pois não conheço nenhum ainda, eu achei bem interessante o ritmo, e é uma coisa nova pra mim, pois nós só conhecemos os ritmos mais “comuns” como o funk, sertanejo, pagode, pop, internacional, e até mesmo gospel. Gostaria de me aprofundar mais no ritmo e conhecer mais sobre ele. E nós fizemos todos os ritmos na carteira, e até mesmo no corpo, nós fomos na frente da sala para fazer junto com a sala.”

Estudante E: “Sobre o Maracatu, vimos uma alfaia, mas efetuamos todos os instrumentos de forma manual e em grupo. Conhecemos bastante sobre sua história e como a música é considerada também uma forma de arte. Estudamos várias formas de ritmo que posteriormente ajudaram a desenvolver nossa criatividade de forma que efetuamos sincronia em grupo como também improvisação.”

A escrita dos estudantes revela alguns pontos assertivos da proposta, bem como os percalços ao longo do caminho. Podemos notar, como já comentado, que quando solicitado o relatório, alguns estudantes mencionaram a definição de maracatu do site Wikipédia (enciclopédia livre virtual). O relatório deveria conter o que foi realizado e quais tinham sido as impressões deles sobre a experiência. Talvez tenha faltado clareza na solicitação do referido relatório ou então a síntese solicitada poderia contemplar o uso de outras formas de expressão que não só a escrita.

Os estudantes A e D revelam a necessidade de um contato maior com os instrumentos reais, pois nota-se uma contradição em suas escritas. Em um momento comentam sobre o contato com os instrumentos e em seguida dizem não saber como são ou não lembrarem-se deles.

Outro ponto importante é a relação que os estudantes têm com o próprio corpo, ora percebendo que o corpo foi usado a maior parte do tempo, ora ficando surpresos com a descoberta do uso do corpo como instrumento, criando sons com percussão corporal. Corroborando, portanto, as ideias de Arroyo (2012) de que nas vivências, socializamos as possibilidades e os limites de nosso corpo através da mente aprendiz, que é corpórea.

Notamos também a alegria contagiante das brincadeiras que permeia as manifestações da cultura popular, sobretudo na escrita do estudante A (“divertir aprendendo... muitas risadas e harmonia entre professor e alunos”).

A experiência em grupo foi citada de diversas formas pelos estudantes, fazendo-nos refletir sobre a importância que os estudantes dão à interação em conjunto, momento em que suprimem as diferenças particulares (gostos pessoais) e se abrem ao diferente, ao ritmo desconhecido, para criar espaços de socialização, de experiências significativas.

É possível dizer que, musicalmente, houve uma produção coletiva de conhecimentos sobre percepção rítmica, sabendo reconhecer alguns elementos, como: quando a música executada estava ou não em sincronia; diferentes timbres e padrões rítmicos variados.

Alguns estudantes relataram também um interesse curioso pelos novos ritmos aprendidos, demonstrando mais um vez uma postura de abertura para o novo e uma consequente ampliação do repertório cultural.

## **5 Considerações finais**

Caminhando para a finalização desse presente trabalho, partimos para as considerações finais, através de dois relatos: um relato sobre os aprendizados com a proposta e outro sobre os aprendizados com a pesquisa.

### **5.1 Aprendizados com a proposta**

Um ponto difícil no desenvolvimento da proposta foi a baixa frequência e rotatividade dos estudantes nas aulas, pelo fato de minhas aulas com essa turma serem as duas últimas da sexta feira do período noturno. Seja pelo cansaço da semana (muitos estudantes trabalhavam durante o dia), eventos (shows, festas na cidade) ou a proximidade a feriados e períodos de férias, a frequência dos estudantes foi bastante rarefeita ao longo do ano. Às quintas-feiras eu estava presente na escola no período noturno e, ao passar pela sala deles, reforçava a importância da presença nas aulas de arte.

Outra dificuldade foi conquistar todos os estudantes para participar das práticas. Alguns demonstraram resistência em participar, às vezes, por mero desinteresse ou pela dificuldade maior em acompanhar as atividades. Muitas vezes, para alcançar um objetivo de uma prática musical coletiva satisfatória, acabei por trabalhar com os interessados e não forçava a participação dos desinteressados. Em outros momentos, porém, percebia que os que participavam demonstravam uma satisfação tão grande nas práticas que acabavam contagiando os desinteressados a participarem também.

Apesar das dificuldades, a satisfação e o interesse dos estudantes pela prática me estimularam a continuar essa busca pela melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem musical. O desenvolvimento da proposta foi uma experiência satisfatória, tornando-me mais confiante para vencer as barreiras e desafios no trabalho com os jovens do ensino médio de escolas públicas.

No final dessa travessia de pesquisa senti necessidade de trazer outros registros dessa experiência com os estudantes. Registros que contemplassem a dimensão imagética e sonora dessa vivência que acontece em movimento. A música é uma arte temporal que acontece no durante. Portanto, como relatar uma experiência em movimento em um texto escrito?

Pretendo continuar esse processo de investigação sobre o ensino de música nas escolas públicas, com o intuito de continuar superando os desafios de acessar os jovens, acolhendo e envolvendo seu universo nos processos de ensino e aprendizagem.

Espero ter contribuído para a reflexão e ter dado pistas de como acessar os estudantes, envolvendo-os em práticas prazerosas de aprendizagem musical.

## **5.2 Aprendizados com a pesquisa**

A criação do mestrado profissional em artes em 2014, com o objetivo de oferecer formação continuada a docentes da disciplina de Arte da educação básica pública, propondo discussões sobre o papel do ensino da Arte na escola e na comunidade, sinaliza que algo está sendo feito pela melhoria da educação pública. Podemos notar também que existem pessoas preocupadas com o ensino da Arte, que se organizam, discutem e se interessam em propor melhorias no ensino de Arte nas escolas da rede pública, como é o caso dos colegas dessa turma de mestrado profissional.

As disciplinas do curso propiciaram um interessante processo de reinvenção de paradigmas, conceitos e reflexões. Percebo também uma ampliação profunda de consciência, que acabou por refletir sobre minha prática não apenas como professor-artista, mas também enquanto ser humano, indivíduo, ser social, cidadão. A experiência das aulas favoreceu uma oportunidade de olhar para

mim, para o outro, para o mundo e, de modo reflexivo, melhorar minha relação comigo mesmo, com o outro e com o mundo.

O diálogo com os autores conduziu o processo. Paulo Freire, abordado em quase todas as disciplinas ressalta que a inconclusão faz parte da experiência vital e a consciência do inacabamento insere o ser humano num permanente movimento de busca. Nesse sentido, estou mais consciente dessa incompletude, dessa impermanência, dessa possibilidade de reinvenção.

Sobre a experiência, que está ligada ao fruir artístico, Larrosa e Dewey sugerem a presença de um padecimento, um sofrimento, em sentido amplo. Achei interessante a visão de Larrosa sobre o sujeito da experiência, um ser disponível, aberto, exposto, vulnerável. Lembro-me que, durante a partilha das ideias sobre o texto *“Las artes em la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística”* de Imanol Aguirre Arriaga, surgiram questões importantes para refletirmos sobre como lidar com a cultura do outro, desse ser que é diferente de mim. Como é minha reação a partir do embate, do estranhamento na relação com o diferente? E a partir dessa questão, a professora Luiza Christov pontuou que a esperança está em melhorar a relação na surpresa que o outro pode trazer.

Ainda sobre experiência, Larrosa investiga a origem da palavra experiência que, tanto nas línguas germânicas como nas latinas, contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo, que me relembrou Guimarães Rosa, que cita na fala do jagunço Riobaldo, em ‘Grande Sertão: Veredas’:

Viver é negócio muito perigoso... Porque aprender a viver é que é o viver mesmo... Travessia perigosa, mas é a da vida. Sertão que se alteia e abaixa... O mais difícil não é um ser bom e proceder honesto, dificultoso mesmo, é um saber definido o que quer, e ter o poder de ir até o rabo da palavra (ROSA, 1994, p.16).

Cortella (1999) nos fez lembrar nosso papel enquanto educadores. Como ressalta o autor, a maior tarefa dos educadores e educadoras, na junção entre epistemologia e política é o esforço de destruição do “porque é assim”, reinventando em conjunto uma ética da rebeldia, reafirmando nossa possibilidade de dizer não, demonstrando uma inconformidade docente (com a miséria, opressão, discriminação, injustiça). Cortella suspeita que a escolha pela docência venha de uma paixão. *“Paixão pela inconformidade de as coisas serem como são; (...) paixão pela ideia de, procurando tornar as pessoas melhores, melhorar a si mesmo ou mesma, em suma, pelo futuro.”* Nesse contexto, a professora Eliane Bruno ressaltou também o paradigma em que nós professores vivemos, que é conciliar a formação de nossos estudantes visando à profissionalização, à competitividade (solitária) do mercado de trabalho e à formação humanizada (solidária), para a cidadania, através dos temas transversais e da interdisciplinaridade.

Christov (2011) trouxe contribuições para a discussão sobre relações pessoais com a Arte, memórias de formação, além de concepções sobre Arte, cultura e educação. Partindo das concepções de John Dewey, Christov sintetiza o conhecimento como:

processo pelo qual se descobre relações entre informações anteriores e novas situações, processo que permite relações com fatos crus da existência; processo que envolve atividade do sujeito que conhece: atividade de pensamento e de movimento do corpo (CHRISTOV, 2011, p.5).

e sobre experiência: *“uma ação refletida, intencional, planejada, que requer a percepção dos fins para que seja possível julgar os meios e os produtos a serem criados.”* (CHRISTOV, 2011). Nesse sentido, como ressalta Christov, a experiência do conhecimento acontece quando o sujeito da experiência percebe integralmente o objeto a ser conhecido, estabelecendo relações diversas com outros saberes seus, outras experiências, com símbolos construídos e com hipóteses que poderá produzir. E para que uma experiência seja incorporada ao nosso repertório cultural, é necessário que o sujeito envolva-se em três ações: pensar sobre o real; a mudança de lugar e do olhar sobre o real, manipulando material e moralmente o mundo; e permitir-se o padecimento, a perplexidade, que provoca a busca por novas respostas. Para Dewey (2010), vida-experiência e aprendizagem estão unidas, de tal forma que a função da educação é de possibilitar a quem aprende uma reconstrução permanente da experiência.

Em seguida, a autora cita Paulo Freire, sobretudo suas ideias sobre singularidade do universo cultural de cada pessoa e a relação desse universo na leitura do mundo, sobre a importância dada ao conhecimento corriqueiro, cotidiano e porque, nas palavras da autora, Freire *“Entende que todo o conhecimento tem início com curiosidade: exige perguntas sobre a vida, sobre o mundo, sobre a própria experiência”* (CHRISTOV, 2011).

No âmbito das concepções de cultura, arte e educação, Christov descreve um panorama demonstrando como o conceito de cultura sofreu variações ao longo da história e nos deixa a seguinte questão: *“qual conceito de cultura queremos construir junto aos jovens da escola básica no Brasil atual?”*

Sobre o conceito de Arte, buscando superar visões preconceituosas e desconstruir significações, a autora traça recortes de concepções, para motivar nossas representações sobre o assunto. A autora ainda acrescenta as ideias de Luigi Pareyson, que se preocupa mais em compreender que arte é construção, conhecimento e expressão, do que buscar definições sobre arte. Também cita o trabalho de Imanol Aguirre Arriaga que traz a ideia de arte como relato aberto, como condensado de experiências, como *“materialização estética de todo um sistema de crenças, valores, formas, projetos e sensibilidades individuais e coletivas”* (AGUIRRE, 2007 apud CHRISTOV, 2011).

Todas essas contribuições geraram importantes mudanças de lugar, reflexões e questionamentos. Possibilitou ampliar o olhar reflexivo sobre nossas concepções de vida, de cultura, arte e educação, sobre nossa prática, e com certeza, gerou mais dúvidas do que certezas.

A disciplina de “Música e escola na formação de professores de música”, conduzida pela professora Iveta Fernandes me fez refletir sobre questões que eu esperava desenvolver durante o percurso. Minhas questões à época eram: Como desenvolver os conteúdos de modo a fazer sentido para os estudantes? Como despertar a reflexão? Como ampliar o repertório musical dos estudantes? Como atingir os estudantes? Depois de todas as vivências e experiências realizadas durante essa disciplina, posso dizer que essas questões ainda me perseguem, mas agora percebo que a minha relação com elas é diferente. Hoje percebo que a reflexão e o embasamento teórico são atributos imprescindíveis para que se possa elaborar um planejamento mais coerente, tendo como base os textos e planos estudados. Só se pode despertar a reflexão sendo reflexivo e os estudantes percebem que houve reflexão sobre os conteúdos desenvolvidos, quando associados a sua realidade. Pude ter contato com diversas formas de ampliação de repertório musical, seja a partir de uma escuta ativa, apreciando os elementos musicais, seja comparando diferentes versões da mesma música, seja ainda contextualizando sua origem, dentre outras. Por fim, o entusiasmo e o prazer em ensinar, presentes na fala de Comênio e na prática de nossa professora, são exemplos vivos de como atingir os estudantes, cativá-los e tornar a aula, um momento prazeroso.

## Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio, parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. p. 51. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **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. Diário Oficial da União, Brasília, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192). Acesso em: 27 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.278, de 2 de Maio de 2016**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre as linguagens que constituirão o componente curricular do ensino de Arte na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília,

seção 1, p.1, 3 de mai. 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em: 04 ago 2016.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Repertório dos Professores em formação**. São Paulo: UNESP, 2011. Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR. Disponível em: [http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40349/6/2ed\\_art\\_m1d1.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40349/6/2ed_art_m1d1.pdf) >. Acesso em: 09 out. 2015.

CORTELLA, Mario Sergio. **Sobre pães e ideias in A escola e o conhecimento**, Ed. Cortez, 1999.

DEL-BEN, Luciana. **Educação Musical no Ensino Médio: alguns apontamentos**. Música em Perspectiva, [S.l.], v. 5, n. 1, dez. 2012. ISSN 1981-7126. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/musica/article/view/30141/19448>. Acesso em: 07 Nov. 2014. doi:10.5380/mp.v5i1.30141.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro, Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).

FIGUEIREDO, S. **Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade**. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMS), v. 19, n. 37, p. 29-52, 2013. Disponível em : <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/287/268>, acesso em 27 Out. 2014.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008  
PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2 ed. Porto Alegre. Sulina, 2012

LIMA, I. M. F. **Maracatu nação e grupos percussivos: diferenças, conceitos e Histórias**. 304. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 61, p. 303-328, jul./dez. 2014

PERES, Sandra; TATIT, Paulo. **O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada – volume 4**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010. (Coleção Brincadeiras musicais.) (Acompanha 1 CD.)

**PLANO de Gestão da E. E. Com. Luciano Guidotti – 2013-2016**

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas in João Guimarães Rosa – Ficção Completa em dois volumes**. Volume II. Editora Nova Aguilar. 1994

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.**

\_\_\_\_\_, (Estado) Secretaria da Educação. **Matriz de avaliação processual: arte e educação física, linguagens**; encarte do professor. Secretaria da Educação; coordenação, Ghisleine Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago; elaboração, equipe curricular de Arte e de Educação Física. São Paulo : SE, 2016

**Sites consultados**

Arte. Diretoria de Ensino – Região Piracicaba: Disponível em: <<https://depiracicaba-public.sharepoint.com/Paginas/DER/N%C3%BAcleo%20Pedag%C3%B3gico/Arte.aspx>> Acesso em: 30/09/2015

A secretaria. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria/>> Acesso em 30/09/2015

Subsecretaria de articulação regional. Disponível em: <[http://www.educacao.sp.gov.br/portal/orgaos/orgaos-centrais/subsecretaria\\_articulacao/](http://www.educacao.sp.gov.br/portal/orgaos/orgaos-centrais/subsecretaria_articulacao/)> Acesso em: 30/09/2015