



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIANNA AUGUSTA DE LUNA FREIRE DUARTE FERREIRA

**MÚSICA NA ESCOLA: formação inicial e atuação do pedagogo
nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Rio de Janeiro

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIANNA AUGUSTA DE LUNA FREIRE DUARTE FERREIRA

**MÚSICA NA ESCOLA: formação inicial e atuação do pedagogo
nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo, Docência e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Monique Andries Nogueira

Rio de Janeiro

2019

CIP - Catalogação na Publicação

dF
383m

de Luna Freire Duarte Ferreira, Marianna Augusta
Música na escola: formação inicial e atuação dos
pedagogos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental /
Marianna Augusta de Luna Freire Duarte Ferreira. --
Rio de Janeiro, 2019.
91 f.

Orientadora: Monique Andries Nogueira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Ensino de Música. 2. Pedagogia. 3. Formação
Inicial. 4. Indústria Cultural. I. Andries
Nogueira, Monique, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu
Amorim Neto - CRB-7/6283.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIANNA AUGUSTA DE LUNA FREIRE DUARTE FERREIRA

**MÚSICA NA ESCOLA: formação inicial e atuação do pedagogo
nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Monique Andries Nogueira

Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz

Prof. Dr. Ari Fernando Maia

Certa emoção me alcança
Corta minha alma sem dor
certas canções me chegam
 Como se fosse o amor
Contos da água e do fogo
 cacos de vidas no chão
Cartas do sonho do povo
 o coração do cantor

(Milton Nascimento/José Antônio de Freitas Mucci)

Agradecimentos

Agradeço sempre e acima de tudo a Deus, meu querido Krishna, que com seu amor transcendental está sempre comigo, me amparando, me motivando, me ensinando.

À minha mãe tão querida, que sempre apoiou minhas decisões e oferece amor e suporte incondicionais, sempre. Sem ela, com certeza, não estaria trilhando esse caminho hoje.

Ao meu amado Guto, melhor amigo, companheiro, de vida, de ideias e ideais. Que sempre me ampara, me socorre, me acalma.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Monique Andries, por exemplificar o real sentido da palavra orientação. Agradeço a paciência, os conselhos, as indicações de caminho e, acima de tudo, os exemplos, profissionais e de vida.

Aos meus amigos, pela paciência, suporte e motivação, em especial minha querida Diana, que me emprestou olhos, ouvidos e atenção durante todo esse percurso.

Agradeço a todos os meus professores, que durante a minha jornada me permitiram construir caminhos de conhecimento e reflexão.

Agradeço, hoje e sempre, aos meus queridos alunos, que são a minha grande inspiração e motivação, sempre!

E, como não poderia deixar de ser, agradeço a presença dos meus queridos gatos e do meu amado companheiro canino, Tofu. Eles me animaram quando eu cansava ou desanimava, permitindo a alegria que só o amor é capaz de transmitir.

FERREIRA, Marianna Augusta de Luna Freire Duarte. Música na escola: formação inicial e atuação dos pedagogos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

Resumo

Essa pesquisa insere-se na temática acerca da obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica (Lei nº11.769 de 2018; Lei nº 13.278 de 2016), tendo como foco a atuação de pedagogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo geral desta pesquisa se constituiu em investigar as relações entre a formação inicial propiciada pelos cursos de Pedagogia e o trabalho de mediação musical a ser realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O referencial teórico estruturou-se em dois eixos principais: a formação musical do pedagogo e presença da Música nos cursos de Pedagogia, e a Teoria Crítica, principalmente no que tange aos estudos sobre a Música e a Indústria Cultural. O eixo Formação musical nos cursos de Pedagogia tem por base trabalhos de Monique Andries Nogueira e Claudia Ribeiro Bellochio. O eixo relativo à Teoria Crítica tem como principais referências Theodor W. Adorno e também seus escritos junto à Max Horkheimer. Para atingir o objetivo, foi desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como principais instrumentos de coleta de dados a análise documental e questionários enviados a pedagogos atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como resultados, pode-se constatar que a Música não está presente efetivamente, apesar do caráter obrigatório, na maioria das matrizes curriculares analisadas. A desinformação acerca desses conteúdos e da obrigatoriedade do Ensino de Música e a ausência de experiências nesse sentido através das disciplinas da graduação em Pedagogia se confirmaram nas respostas dos questionários analisados. Revelou-se ainda que o tipo de mediação realizada pelo pedagogo está atrelada à presença, na sua formação inicial, de disciplinas que abordam a linguagem musical, seja em meio a questões estéticas de forma abrangente, seja de forma específica. A presença de tais disciplinas minimiza os efeitos da indústria cultural nas suas práticas docentes, no tocante à escolha de repertório musical.

Palavras-chave: Ensino de Música; Pedagogia; Formação Inicial; Indústria cultural.

FERREIRA, Marianna Augusta de Luna Freire Duarte. Music in the school: initiating and beginning the pedagogy in the Initial Years of Elementary School. Dissertation (Master in Education). Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

Abstract

This research is part of the theme about the compulsory teaching of Music in Basic Education (Law No. 7679 of 2018, Law 13.278 of 2016), focusing on the performance of pedagogues in the early years of Elementary School. The general objective of this research was to investigate the relations between the initial formation provided by the Pedagogy courses and the work of musical mediation to be carried out in the initial years of Elementary School. The theoretical framework was structured in two main axes: the musical formation of the pedagogue and the presence of Music in Pedagogy courses, and the Critical Theory, especially in what concerns the studies on Music and the Cultural Industry. The musical training course in Pedagogy courses is based on works by Monique Andries Nogueira and Claudia Ribeiro Bellochio. The axis relative to the Critical Theory has like main references Theodor W. Adorno and also its writings next to Max Horkheimer. In order to reach the objective, a qualitative research was developed, having as main instruments of data collection the documentary analysis and questionnaires sent to pedagogues active in the initial years of Elementary School. As a result, it can be seen that Music is not effectively present, despite the obligatory nature, in most of the analyzed curricular matrices. The disinformation about these contents and the compulsory teaching of Music and the absence of experiences in this sense through the disciplines of graduation in Pedagogy were confirmed in the answers of the questionnaires analyzed. It was also revealed that the type of mediation carried out by the pedagogue is linked to the presence, in their initial formation, of disciplines that approach the musical language, whether in the midst of aesthetic questions comprehensively or in a specific way. The presence of such disciplines minimizes the effects of the cultural industry on its teaching practices, regarding the choice of musical repertoire.

Keywords: Musical Education; Pedagogy; University education; Cultural industry.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Anos em que os sujeitos concluíram a graduação.....	66
Ilustração 2: Segmentos da Educação Básica em que os sujeitos atuam.....	66
Ilustração 3: Anos em que os formados em Pedagogia e atuantes nos Anos Iniciais do Ensino fundamental concluíram a graduação.....	67
Ilustração 4: Quantitativo de sujeitos que recordam de disciplinas/atividades relacionadas à Música na graduação.....	68
Ilustração 5: Quantitativo de sujeitos que tiveram informações durante a graduação sobre obrigatoriedade do ensino de Música.....	69
Ilustração 6: Quantitativo de sujeitos que costumam desenvolver atividades com Música em suas aulas.....	71
Ilustração 7: Atividades musicais desenvolvidas pelos professores.....	72
Ilustração 8: Repertório musical presente nas aulas.....	73
Ilustração 9: Critérios de seleção de repertório.....	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1- MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA: BREVE HISTÓRICO.....	20
2- MÚSICA E CURSO DE PEDAGOGIA: DADOS ATUAIS.....	34
3-MÚSICA, TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO.....	57
3.1- O CONCEITO DE INDÚSTRIA CULTURAL E SUA ATUALIDADE.....	57
3.2- A QUESTÃO DO GOSTO MUSICAL.....	59
4- O QUE DIZEM OS PROFESSORES.....	64
4.1- OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	64
4.2- ANÁLISE DOS DADOS.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICES.....	86
ANEXOS.....	88

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se estrutura enquanto desdobramento de pesquisa monográfica realizada durante o ano de 2013. Tendo em vista que as possibilidades de pesquisa e aprofundamento se apresentam inesgotadas, entende-se como importante a continuidade da investigação.

A pesquisa anterior, intitulada “A Mediação do Professor Generalista no Tocante à Música: orientações e subsídios oficiais” apresentou como objetivo central analisar as possibilidades da mediação musical na escola a ser realizada pelo professor generalista, a partir do que é prescrito nos seguintes documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais - 1º a 4º (1997); Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil - 3º volume (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (2010).

Para que o objetivo proposto fosse alcançado foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, que teve como instrumento principal a análise documental. A análise empreendida utilizou como referência os conceitos da Teoria Crítica, particularmente os de indústria cultural e emancipação.

Escolhi, naquele momento, pensar a música e sua presença na escola e nesse campo, problematizar as possibilidades de mediação dos professores generalistas no tocante à música. Nesse sentido, busquei nesses documentos evidências oficiais acerca do pretendido para o trabalho musical e se os mesmos ofereceriam aos professores generalistas subsídios para a elaboração de um trabalho pedagógico com a linguagem musical crítico, ético, e associado a um desenvolvimento de compreensão estética por parte dos sujeitos envolvidos.

Esse trabalho nos indicou que os documentos analisados, poderiam ser úteis no propósito de construção de uma educação musical desde que associados a uma formação inicial ou continuada dos professores generalistas que se aprofunde nas questões relativas ao ensino de Música.

Vale lembrar que, pensar na educação em um contexto dominado muitas vezes por uma concepção mercadológica da música, é um movimento de questionar as disputas de poder – seja ele social, econômico – que estão em jogo. E os subsídios oferecidos pelos documentos nos auxiliam a discutir e problematizar o real sentido da presença da música no ensino escolar.

A presença da música na escola como forma de expressão e emancipação humana, ou como produto massificado não é algo fortuito. Esses são dois caminhos possíveis de serem observados, basta compreender à quais interesses as propostas pedagógicas estão atreladas.

Nesse sentido, analisar o que é proposto oficialmente é um caminho crucial. A discussão dos documentos oficiais indicou que estes, enquanto subsídios oficiais para o trabalho pedagógico musical do professor generalista, em nenhum momento apontam para a utilização de produtos massificados, ou utilizam o critério do “gosto” como argumento válido para a elaboração do repertório musical a ser trabalhado.

Apesar das proposições dos referenciais oficiais, percebemos enquanto dificuldade nesse trabalho de mediação musical, a formação desses profissionais. Poucos professores generalistas apresentam condições de apreender esses materiais com propriedade. Faz-se urgente discutir a necessidade de uma formação musical sólida desses professores. E nesse ponto se estrutura a motivação inicial para a pesquisa atual.

Enquanto os documentos oficiais oferecem suporte para esse trabalho, a parca formação pode atuar como um dificultador na apreensão do fato de que, ao trabalharem com música estão trabalhando com uma linguagem artística, que apresenta características específicas, e deve ser encarada como um conteúdo significativo na formação de seus alunos, e deles próprios.

A experiência em espaços escolares, como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi decisiva para a escolha desse tema. Pude perceber em situações de prática cotidiana usos e desusos da música na escola, e como a falta de uma formação cultural/musical consistente, aliada a uma carência de objetivos bem estruturados para o trabalho musical na escola, poderiam vir a comprometer a formação dos próprios alunos.

Esse é um quadro que vai de encontro com o que vem a ser definido legalmente no que tange ao ensino de Música nas escolas. A alteração mais recente na LDBEN nesse sentido vem pela Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.

Conjuntamente com a promulgação da Lei 13.278 de 2016, foi publicada a Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa resolução, que define diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, teve como base o Parecer 12/2013 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, debate que acontece no contexto da Lei nº 11.769/2008¹,

O § 3º desse artigo orienta acerca do que seria de competência das instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional a fim de operacionalizar a

¹ A Lei nº 11.769/2008, que antecede a Lei nº 13.278/2016, torna obrigatório o ensino de Música nas escolas.

oferta do ensino de Música. Nesse parágrafo é definido que deve ser incluído nos cursos de Pedagogia o ensino de Música,

§ 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:

[...]

III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

[...] (BRASIL, 2016).

Na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), o pedagogo é, de modo geral, o responsável pelos diferentes conteúdos, incluindo aí o trabalho com a linguagem musical. Pesquisas anteriores (NOGUEIRA, 2010; BELLOCHIO; WERLE, 2009) já apontaram a fragilidade na formação desse profissional no que tange ao trabalho com a música. Como estaria então esse profissional preparado para ensinar um conteúdo com o qual pouco teve contato durante sua formação inicial? E mais ainda, sob que perspectiva trabalhar esses conteúdos com vistas a proporcionar aos seus alunos uma formação musical cidadã e emancipatória?

Os questionamentos dessa pesquisa foram se configurando à medida que tive contato com trabalhos (NOGUEIRA, 2008; NOGUEIRA, 2012) que buscaram compreender as oportunidades de formação oferecidas a esses professores, e que analisaram como se encontra a presença da música no trabalho pedagógico de professores generalistas.

Ao discutir o valor dado à música na educação, é possível traçar um caminho histórico acerca de seu ensino, começando pela antiguidade clássica e chegando ao século XX, quando começam a ocorrer diversas transformações na forma de se pensar a sociedade. Muitas dessas transformações têm início com o processo industrial e mercadológico cada vez mais acirrado.

Vale ressaltar que o valor dado a música na educação em muito reflete a forma como ela é vista em um contexto social mais amplo. Pensar o ensino de música é pensar na educação estética, e nesse sentido, por diversas vezes esbarramos em argumentos que indicam se tratar de uma questão de luxo ou elitismo, em especial quando é abordada a questão da qualidade dos objetos artísticos a serem trabalhados.

No entanto a música, enquanto linguagem artística apresenta um papel significativo no jogo social. Falar do luxo ou da necessidade de uma educação estética e musical coloca em cena discutir uma determinada conjuntura social: “Fazer da arte uma atividade irracional e misteriosamente inspirada equivale inevitavelmente a ratificar e reforçar uma certa estrutura social.” (PORCHER, 1982, p.15).

Um processo de alfabetização estética seria, então, uma das funções da educação artística², visando à educação da sensibilidade. Essa sensibilidade estética não se destina unicamente a uma apreciação sublimada das belas artes e belas obras, mas também para criar nos indivíduos “uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente, quer dizer, em relação ao panorama e à qualidade da vida cotidiana desses indivíduos” (FORQUIN, 1982, p.25).

A promulgação da Lei nº 11.769 de 2008 e, posteriormente, da Lei nº 13.278 de 2016, parece ter incentivado o surgimento de pesquisas na área, mas ainda se apresentam poucos trabalhos sobre o tema, em especial no tocante aos subsídios oferecidos para os pedagogos. Buscas em diferentes plataformas virtuais – Scielo, Portal de periódicos CAPES, site da Associação Brasileira de Educação Musical – indicam para um quadro em que a temática da música relacionada ao trabalho dos professores generalistas com a Música ainda é um tema comparativamente pouco investigado, já que a maior parte das pesquisas diz respeito ao trabalho do especialista (licenciado em Música).

Uma busca sobre o tema, realizada em 2018, na Base de Teses e Dissertações da CAPES com as palavras chave professor generalista; ensino de música, resultou em apenas três resultados, sendo que desses três, dois tratam de questões sobre a formação desses profissionais, seja ela continuada ou na formação inicial.

Os trabalhos encontrados são: A Educação Musical na Formação Acadêmico-Profissional do Pedagogo: Uma investigação em quatro instituições de Ensino Superior de Curitiba- PR, dissertação de autoria de Rossana Meirelles Cavallini, 2012; A linguagem musical: uma investigação na formação inicial do professor de educação infantil, dissertação da autoria de Maria Cristina Ponçano Brito, 2013; Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre os processos de formação continuada, dissertação da autoria de Vitor Hugo Rodrigues Manzke, 2016.

Em buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi possível verificar que o tema da atuação dos professores generalistas com a linguagem musical é pouco abordado. Mesmo com diferentes palavras chave, poucos resultados se enquadravam na temática. A combinação de palavras chave que mais apresentou resultados foi pedagogo; linguagem musical. Dessa combinação resultaram cinco trabalhos, sendo um deles já resultante da busca na plataforma CAPES, citado anteriormente, da autoria de Maria

² Utilizo aqui o termo “educação artística” não com a acepção proposta para o ensino de arte a partir da Lei 5672/71, de cunho tecnicista, que tanto questiono, mas com o sentido de uma educação dos sujeitos acerca das linguagens artísticas.

Cristina Ponçano Brito.

Os outros quatro trabalhos resultantes da busca são: A brincadeira da cultura tradicional da infância na formação musical do pedagogo, dissertação da autoria de Monique Traverzim, 2015; A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste, dissertação da autoria de Thaís Lobosque Aquino, 2007; As práticas pedagógicas musicais dos professores na educação infantil, , dissertação da autoria de Cristiani Maria Faccio, 2017; Educação musical à distância: formação continuada de docentes da educação infantil, dissertação da autoria de Everton Tomiazzi, 2013.

Todos esses acima citados apresentam interfaces com a presente pesquisa, mas nenhum deles trabalha especificamente com os anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma que o atual trabalho vem preencher essa lacuna.

Cabe ressaltar que, mesmo com as palavras chave utilizadas, que continham “professores generalistas, ou “pedagogo”, muitos dos trabalhos que resultam das buscas dizem respeito aos licenciados em Música.

A atual pesquisa configurou-se como um desdobramento da anterior: na primeira, foram analisados os documentos oficiais (leis e programas) que orientavam a mediação do pedagogo em relação à música; agora, busca-se compreender como o pedagogo tem realizado essa mediação, tendo em vista sua formação inicial. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa se constitui em investigar as relações entre a formação inicial propiciada pelos cursos de Pedagogia e o trabalho de mediação musical a ser realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

Os objetivos específicos, com vistas a alcançar o objetivo geral proposto são:

- Analisar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das instituições UFRJ, UFRRJ, UFF, UNIRIO e UERJ, a partir do espaço da Música nos mesmos;
- Investigar as concepções que fundamentam a escolha de atividades musicais e repertório.

Para atingir os objetivos acima elencados, foi desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como principais instrumentos de coleta de dados a análise documental e questionários. Quanto à essa escolha metodológica, Moreira e Caleffe (2008, p.73), já indicam que,

Outra distinção metodológica é a feita entre a pesquisa qualitativa e a

pesquisa quantitativa. Na realidade, esses dois rótulos não são dicotômicos, mas se colocam nos extremos opostos de um contínuo. A maior distinção feita entre esses dois tipos de métodos é que a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. o dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação. A pesquisa quantitativa, por outro lado, explora as características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatísticas.

Em relação à escolha dos questionários como um dos instrumentos de coleta de dados, Moreira e Caleffe (2008, p. 96), indicam haver quatro vantagens na sua utilização pelos professores e pesquisadores: uso eficiente do tempo; anonimato para o respondente; possibilidade de uma alta taxa de retorno e perguntas padronizadas.

Para a análise dos achados da pesquisa, o referencial teórico foi estruturado em dois eixos principais: a formação musical do pedagogo e presença da Música nos cursos de Pedagogia, e a Teoria Crítica, principalmente no que tange aos estudos sobre a Música e a Indústria Cultural.

Os referencias teóricos do eixo ‘Formação musical nos cursos de Pedagogia’ tem por base trabalhos de Monique Andries Nogueira (2008; 2010; 2012a; 2012b; 2015) e Claudia Ribeiro Bellochio (2009; 2014; 2017).

Nogueira³ é bacharel em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro é licenciada em Educação Artística pelo Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário. Mestra em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Realizou estágios pós doutorais em Educação na USP e em Estética na Universidade das Ilhas Baleares, Espanha. Foi professora da Educação Básica por dez anos, antes de ingressar na docência superior. Atuou na Universidade Federal de Goiás e atualmente é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde é membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Faz parte do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (LEPED), onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Arte e Cultura |(GECULT). Pesquisa e orienta trabalhos sobre Formação de professores, Educação Musical, Arte, Cultura, Educação Infantil e Didática.

Claudia Ribeiro Bellochio⁴ é formada em Música e Pedagogia, e possui mestrado e doutorado em Educação. É pesquisadora 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento

³ Os dados referentes ao currículo das pesquisadoras foram retirados em: <<http://lattes.cnpq.br/>>.

⁴ Os dados referentes ao currículo das pesquisadoras foram retirados em: <<http://lattes.cnpq.br/>>.

Científico e Tecnológico (CNPq). Foi presidente do Conselho Editorial, membro e Editora da Revista ABEM, associação em que foi diretora regional (2009 a 2013).

Bellochio coordena o grupo de pesquisa Formação, Ação, Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). Das pesquisas do grupo se originam diversos trabalhos que abordam a questão da formação e trabalho dos professores generalistas com a linguagem musical.

Esse eixo teórico da pesquisa se constitui por entendermos, assim como Bellochio que,

[...] educação musical implica processos de imersão dos sujeitos com música e quanto mais processos, conscientes e consistentes, puderem ser realizados, mais potências ao desenvolvimento musical dos estudantes são produzidas. Não significa entender, e tão pouco defender, que a música seja coadjuvante ao trabalho dos professores referência em sala de aula, mas que ela também possa estar implicada no processo de escolarização em geral, existindo além dos limites disciplinares. Nesse contexto, o trabalho dos professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que, em sequência regular, abrangeria um contexto mínimo de nove anos, é de fundamental relevância no contexto geral da escolarização. (BELLOCHIO, 2017a, p. 2).

Em 2010, Nogueira publica trabalho intitulado “A música nos currículos de Pedagogia: espaço em disputa” (NOGUEIRA, 2010). Esse artigo é escrito dois anos após a publicação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que torna obrigatória a Música como conteúdo do componente curricular Arte nas escolas de Educação Básica.

Pensar a presença da Música nos currículos de Pedagogia implica analisar os campos de disputa que o configuram. Segundo a autora,

Desvelar os meandros pelos quais determinadas disciplinas são confirmadas nas estruturas curriculares é tarefa complexa e, para tanto, campos específicos de estudo (história das disciplinas escolares, história do currículo, práticas docentes, histórias de vida) têm se configurado. Nesse texto, entendendo o currículo como construção social, buscar-se-á a análise da lógica que perpassa as estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia analisados, reconhecendo-se que, ainda que o cronograma de disciplinas não abarque todo o significado do currículo, é instrumento central na concretização do ideário que norteia sua consolidação. Isto é: sabemos que o currículo de um curso vai muito além da listagem de disciplinas; contudo, por meio da análise dessa listagem, é possível desvelar disputas, tensões e concepções que marcaram a concretização do currículo em questão. (NOGUEIRA, 2010, p. 292).

Embora a expressão Teoria Crítica possa abarcar um incontável número de autores e propostas, que tem em comum se apresentarem como alternativa ao instituído, nosso recorte é aquele apontado por Pucci,

Quando falamos em Teoria Crítica nos referimos ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, que, a partir dos

anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo tardio e influenciaram sobremaneira o pensamento ocidental particularmente dos anos 40 aos anos 70 do século passado. Esses pensadores constituem a chamada “Escola de Frankfurt”, pelo fato de se estabelecerem enquanto um grupo de pesquisadores nesta cidade alemã, criando aí seu instituto de investigação e o órgão de divulgação de suas produções, a Revista de Pesquisa Social. (PUCCI, 2001, p. 14).

Dentre os pensadores da Teoria Crítica, o nosso referencial teórico irá se embasar, em especial, nos escritos de Adorno. É sabido que para além de sua formação e atuação como filósofo, Adorno recebeu uma sólida formação musical. Atuou como músico, crítico e compositor.

Cabe pensar no quanto de potencial educativo há nas produções musicais, a fim de que não sejamos vítimas dos engodos da indústria cultural. Não se pode olvidar das imbricações sociais das produções artísticas. Nesse sentido, “confundir o fato estético e suas vulgarizações não traz a arte, enquanto fenômeno social, à sua dimensão real, mas frequentemente defende algo que é funesto por suas consequências sociais” (ADORNO, 1994, p.96).

Uma discussão mais aprofundada deve ter em conta que “o pedagogo social bem intencionado, bem como o músico crente de que seu assunto é um desvelamento da verdade, e não uma mera ideologia, perguntará de que modo poderá fazer frente a isso” (ADORNO, 2011, p.135).

A função da música, que está intimamente ligada ao valor dado ao seu ensino, vem sendo convertida, segundo Adorno (2011) em uma função de segundo grau, de maneira que não só o bem musical, mas os bens artísticos em geral passam a ser envolvidos por uma aura fetichista, numa tentativa de desvincular a música de um sentido mais profundo do que o “gosto”. Esse “gosto”, no entanto, não é algo ingênuo ou fortuito, mas construído através da repetição e massificação sonora.

Cria-se assim uma maneira de exploração de um bem profundamente relevante, mas em torno do qual se constrói a ideia do entretenimento e de algo que não seria tão útil assim socialmente. Isso se justifica à medida que “a exploração de algo em si inútil, fechado e desnecessário aos seres humanos, mas que se lhes parece o contrário disso, é a razão do fetichismo que encobre os bens culturais em geral, e, sobretudo, o bem musical (ADORNO, 2011, p.177). O caráter educativo da música, na contemporaneidade, vem sendo aviltado de diversas maneiras, seja por intentos mercadológicos ou sociais.

Uma postura de entendimento da música somente pelo viés do entretenimento implica em uma tentativa de desconstruir – ou mesmo desvalorizar – uma construção histórica que diz respeito à suas funções, sejam elas estéticas, éticas ou sociais.

Dessa forma, a presente dissertação está assim organizada: no primeiro capítulo, Música na Educação Escolar Brasileira: Breve Histórico, foi trazido um breve histórico acerca do ensino de música no Brasil, desde a chegada dos jesuítas até a legislação atual no que tange à questão da presença da música na educação básica.

O segundo capítulo, Música e Curso de Pedagogia: Dados Atuais, analisa as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das seguintes universidades: Universidade Federal Fluminense – UFF, campus Niterói; Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ campus Maracanã, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF, campus Duque de Caxias e Faculdade de Formação de Professores – FFP, campus São Gonçalo; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, tendo como enfoque o lugar da Música nos mesmos.

O terceiro capítulo, Música, Teoria Crítica e Educação, traz reflexões sobre temas pertinentes à prática docente, tendo em vista a presença de produtos da indústria cultural na escola. Aborda a controversa questão do “gosto” como dificultador da ampliação dos referenciais estéticos dos alunos.

O quarto capítulo, O que Dizem os Professores?, discute os resultados de questionário respondido por professores, formados em Pedagogia, e atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse questionário aborda questões relativas à formação desses sujeitos, conhecimentos oriundos do curso de graduação acerca do ensino de Música e também sobre as práticas desses professores com a linguagem musical na escola.

CAPÍTULO 1. MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA: BREVE HISTÓRICO

A música já estava presente desde antes da vinda dos portugueses ao território brasileiro; nesse sentido, parece claro que formas de ensino e aprendizagem da linguagem musical já existiam entre os diferentes povos indígenas. No entanto, é após a chegada dos portugueses que surgem formas escolares institucionais que têm na música um suporte de trabalho e, até mesmo, de doutrinação de mentes e corpos.

A chegada dos jesuítas em 1549 marca fortemente o período pós-descobrimento. Com a missão de catequizar os indígenas, os religiosos da Companhia de Jesus institucionalizam a educação. Essa primeira forma de institucionalização da educação no Brasil, demonstra caráter de dominação e a tentativa de construção de uma cultura entre os indígenas, sujeitos desse processo, de obediência aos preceitos dos novos “senhores” do território, que são portugueses, brancos e cristãos.

Na ação jesuítica, desde os primeiros tempos no Brasil, duas características podem ser imediatamente percebidas: o rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos da pátria portuguesa. (FONTERRADA, 2008, p. 192).

Durante o período colonial prevaleceu a presença do ensino de música, assim como o ensino de forma geral, nos espaços religiosos instituídos pelos jesuítas. Conforme Mariz (1981, p.24), “nos dois primeiros séculos de colonização portuguesa, a música que se fez no Brasil estava diretamente vinculada à Igreja e à catequese.”.

Esse quadro começa a mudar com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808. A música, que até então encontrava-se restrita às igrejas passa a ter uma presença marcada também em diferentes espaços sociais.

No período iniciado com a vinda da família real de Portugal ao Brasil, em 1808, fugindo do exército de Napoleão Bonaparte, a situação mudou, pois a música, até então restrita à Igreja, estendeu-se aos teatros, que costumavam receber companhias estrangeiras de óperas, operetas e zurzuelas. (FONTERRADA, 2008, p.193).

Mesmo presente em diferentes espaços, Fonterrada (2008) indica que pouco se sabe sobre como se dava o ensino da música no período. Já quanto ao repertório, esse apresentava-

se predominantemente europeu. Pode-se então supor que,

[...] as regras de ensino da música não tivessem sofrido alterações significativas, permanecendo presas aos mesmos valores citados: métodos progressivos, grande ênfase na memorização e confronto entre objetivos propostos e metas alcançadas. (FONTERRADA, 2008, p. 193 – 194).

Em contrapartida, Mariz (1981) aponta para a presença de preceptores, responsáveis pelo ensino de música particular para os filhos de nobres, como ornamento de uma boa educação. O autor também indica a existência de músicos profissionais (escravos ou ex-escravos), que ensinavam a música, como profissão, para seus descendentes. Esses músicos chegavam a formar grupos cada vez mais significativos, como os conjuntos de “chameleiros”.

O escravo e seus descendentes cada vez mais claros se tornaram em breve os personagens mais significativos no terreno da música, uma vez que ainda naquele tempo o músico era nivelado aos criados e empregados. [...] Os conjuntos de “chameleiros” de Pernambuco estão registrados em nossas crônicas do século XVIII, com muitos louvores à habilidade interpretativa dos negros músicos, que aliás eram, por vezes, luxuosamente vestidos por seus amos como prova de sua abastança (MARIZ, 1981, p. 25-26).

Em 1854, um decreto instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas públicas brasileiras. Após a proclamação da República, em 1889, passa-se a exigir, através de decreto federal, formação específica para os professores que iriam ser responsáveis pelo ensino de música.

O Decreto nº 1.331, de 1854, no Regime Imperial, apresenta as primeiras definições, no âmbito da legislação educacional brasileira, para o ensino de Música nas escolas. Restrito ao Distrito Federal (Rio de Janeiro), ganha ressonância em outros centros educacionais do Brasil. (BRASIL, 2013, p.3).

Em 1890, o decreto de nº 981 traz as primeiras nuances da presença da música na escola do período republicano. “[...] A legislação nacional dos anos seguintes não abrange qualquer definição sistemática para o ensino de Música na escola, mas diversas localidades incorporam propostas de ensino de Música e de prática musical no contexto escolar. (BRASIL, 2013, p.4)”.

No início do século XX surgem novas formas de pensar a educação e também a educação musical. Nesse contexto, destaca-se o papel de Mario de Andrade no Movimento Modernista da década de 1920, que traz à tona o reconhecimento das funções sociais da Arte (FONTERRADA, 2008). Inicia-se, então, uma busca de valorização do folclore brasileiro e

da música popular. Fuks (2001, p. 471) aponta:

O discurso dos anos 20 propunha mudanças radicais na maneira de se criar e de se fruir as artes e a literatura. Lutava-se, então, por uma ruptura estética que, embasada no nacionalismo, se fortalecia na tecnologia que então se instaurava. Menotti del Picchia, na conferência proferida na segunda noite da Semana de Arte Moderna, afirmou que “aos nossos olhos riscados pela velocidade dos bondes elétricos e dos aviões, choca a visão das múmias eternizadas pela arte dos embalsamadores” (Teles, 1986). Palavras que exemplificam com felicidade as idéias pelas quais os modernistas lutavam e as mudanças pelas quais toda a sociedade brasileira estaria passando.

Nesse movimento de busca por uma arte genuinamente brasileira, surge a figura de Heitor Villa Lobos. Juntamente com Mário de Andrade e diversos outros nomes, participa ativamente do panorama artístico da época.

O cenário político também passa por transformações. As eleições presidenciais de 1930 começam a expor a fragilidade do modelo republicano que havia se consolidado desde 1889. Com a vitória do candidato da situação, Júlio Prestes, inicia-se um movimento de tomada do poder articulado pelos estados derrotados e com o apoio militar.

Em 3 de novembro de 1930, concretiza-se a tomada do poder pelos revolucionários. Getúlio Vargas, candidato então derrotado nas eleições presidenciais de 1930, é empossado pelos militares para o Governo Provisório. Ele governa dentro desse modelo até ser eleito pela Assembleia Constituinte em 1934, para um mandato até 1937. Através de novo golpe e com apoio dos militares, seu governo se prolonga até 1945. Esse período ficou sendo conhecido como Era Vargas e o regime político da época como Estado Novo.

Dentro desse contexto, o projeto de educação brasileiro acaba por ser repensado, novas perspectivas surgem no tocante ao ensino de música, e da presença desse trabalho musical nas escolas. Nesse sentido, a pessoa de Heitor Villa Lobos ganha destaque com um projeto pioneiro para o ensino de música nas escolas, o Canto Orfeônico. Por conta da simpatia de Vargas pelo caráter nacionalista da proposta de Villa-Lobos, o Canto Orfeônico passa a ser a proposta oficial de educação musical do Estado Novo.

O canto orfeônico conquista espaço significativo nas escolas brasileiras, sobretudo com base na proposta de Villa-Lobos. Essa prática alcança legitimidade nacional a partir dos decretos:

- nº 19.890, de 18 de abril de 1931;
- nº 24.794, de 14 de julho de 1934;
- nº 4.993, de 26 de novembro de 1942. (BRASIL, 2013, p.4).

Músico, Villa Lobos trabalha com o ensino da linguagem musical tendo o canto coral como principal aporte. O projeto do Canto Orfeônico pode ser encarado como primeira política pública⁵ nacional para o ensino de música.

Geralmente, os anos 30 são entendidos como o começo do processo da Educação Musical brasileira. Um momento em que este ensino se organizaria e ganharia forças. Os anos 30, através do Canto Orfeônico e da Iniciação Musical, são vistos como havendo sido o momento histórico em que a sociedade brasileira passaria a se preocupar com a sistematização de um ensino musical voltado para a sua escola (FUKS, 2001, p.472).

Mesmo com a obrigatoriedade instituída, o Canto Orfeônico apresenta algumas dificuldades, relacionadas com a própria realidade brasileira. Uma delas dizia respeito à frequência aos cursos de formação,

A frequência a esses cursos era obrigatória, sendo estes implantados primeiramente no Rio de Janeiro, capital federal, e posteriormente em São Paulo. Embora de caráter obrigatório, as dimensões continentais e a deficiente malha rodoviária de então dificultavam o acesso dos professores do interior (NOGUEIRA, 2012, p.248).

Como já foi dito, essa política de ensino de música idealizada por Villa Lobos e concretizada com o apoio do governo nacional estava profundamente ligada ao Governo Vargas. Sendo assim, com a morte de Getúlio, em 1954, o projeto do Canto Orfeônico começa a se enfraquecer.

Em 1961 é promulgada a Lei nº 4024/61, que institui novas diretrizes e bases para a Educação brasileira.

A Lei nº 4.024/61 (LDB), que trouxe novas definições para a educação nacional, não deu qualquer ênfase à proposta do canto orfeônico na escola. Ao contrário de outros documentos da legislação nacional vigentes até o final dos anos de 1950, nessa LDB não há referência ao ensino de Música. (BRASIL, 2013, p.4).

Na década de 1960 o cenário educacional brasileiro começa a se modificar. São os trabalhos do pensador norte americano John Dewey inspiradores de novos paradigmas acerca da conjuntura educacional brasileira. Como discípulo de Dewey no Brasil, teremos Anísio Teixeira, que busca transportar novos paradigmas educacionais para a realidade brasileira.

⁵ Entende-se aqui a possibilidade da existência de outros projetos com um mesmo sentido, no entanto, o Canto Orfeônico, organizado por Villa Lobos, seria o primeiro a apresentar um caráter de abrangência que o caracterizaria por política pública nacional.

Dentro da vertente educacional capitaneada por Dewey nos Estados Unidos, e por Anísio Teixeira no Brasil, o ensino de Arte passa a ter uma perspectiva democratizante, deixando de ser visto como algo destinado a alguns poucos eleitos, que já possuíssem talento.

A educação musical passa a se apresentar, então, enquanto possibilidade de formação integral do ser humano, e não mais como uma ferramenta de controle.

Nomes significativos da área da música no Brasil, como, Anita Guarnieri, LiddyChiafarelli Mignone, Sá Pereira, Gazy de Sá, entre outros, tomam frente nessa nova proposta, tendo como um dos principais pontos a desvinculação do ensino de música do ensino de instrumentos. Passam a ser valorizados outros aspectos importantes do ensino da linguagem musical, como a experimentação e a composição.

Esses educadores, no entanto, atuam mais diretamente em escolas especializadas de alcance restrito, de forma que, mesmo tendo acabado oficialmente em 1964, o Canto Orfeônico ainda se faz presente no ensino público, através da prática dos professores formados nesse modelo. Nesse sentido, Fonterrada, aponta que,

Embora em ampla sintonia com o que acontecia na educação musical mundial, os educadores brasileiros citados trabalhavam em escolas especializadas de música, atingindo o ensino público apenas indiretamente. Este muito pouco mudara em relação à música, mesmo após a substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical em 1964. (FONTEERRADA, 2008, p.214).

Em 1971, já sob o Regime Militar, é promulgada a Lei nº 5692/71. Essa vem impetrar as diretrizes da educação escolar no período e traz consigo uma alteração acerca da concepção do ensino de Arte, modificando também a perspectiva do ensino de música. A Lei institui a “Educação Artística”, que englobaria conteúdos de Música, Artes Plásticas e Cênicas, e estabelece que:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971).

O artigo 7º da Lei nº 5692/71 resulta no Parecer nº 540 de 1977, do Conselho Federal de Educação. O parecer em questão indica que,

A importância dos elementos previstos pelo art. 7.º para a formação do homem é tal, que a lei, ela própria, os enumera e obriga. E o fato de a lei, ela mesma, os destacar, ao mesmo tempo que atribuía ao Conselho Federal de Educação, no art. 4.º, a competência de fixar, "para cada grau as matérias do

núcleo comum" evidencia, quanto àqueles, a preocupação do legislador, como se procurasse evitar o risco de a educação artística, a educação moral e cívica, a educação física, a educação religiosa e os programas de saúde não receberem o realce que convém na educação das crianças e adolescentes. (BRASIL, 1977, p. 4).

Sobre os elementos enumerados no art. 7º da Lei 5692/71, o parecer explicita que os mesmos não são encarados como matérias e nem como disciplinas. Os mesmos seriam uma “preocupação geral do processo formativo”.

Ao enumerá-los no art. 7.º, não os encara nem como "matérias" na nova acepção do termo, nem como "disciplinas", na linguagem tradicional, mas como uma "preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola, porque partes constitutivas e intransferíveis da educação do homem comum". (BRASIL, 1977, p. 4).

E, na contramão de estabelecer esses elementos de forma mais formal, enquanto disciplinas ou áreas de conhecimento, o Parecer continua apontando uma importância cada vez mais oblíqua a esses elementos.

Nem a lei nem o Parecer n.o 853/71 determinam, porém, a forma didática pela qual seriam atingidos os objetivos educacionais implícitos no art. 7.0 Tal omissão não seria evidentemente uma falha, mas a decorrência do que procuramos demonstrar ao dizer que os elementos do art. 7.0 não constituem matéria, e sim preocupações básicas e que devem transcender ao pré-núcleo e ao próprio núcleo comum, que delas deveriam impregnar-se também. (BRASIL, 1977, p. 7).

Especificamente no que diz respeito ao elemento Educação Artística, o parecer define que,

Neste quadro, confirma-se a inequívoca importância da educação artística, "que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses". E concordamos com o ensaísta Celso Kelly quando diz ainda: "Não se estima que todas as manifestações artísticas se transformam em atividades escolares para todos. Entretanto, a formação geral estética, indispensável, se completará, em cada caso, com alguma atividade específica: ou o desenho, ou a música, ou o teatro, ou o balé, ou outra enfim. Partindo da essência, uma vivência se impõe como corolário natural". (BRASIL, 1977, p. 8).

A modificação de perspectiva ao se estabelecer o campo da Educação Artística indica a postura do Estado frente à presença da Arte na escola. E a herança dessa mudança é perceptível até hoje. A música, ao perder o caráter de disciplina, passa a ser encarada apenas como atividade. Ou seja, a lei, respaldada pelo parecer, traz um esvaziamento do sentido da

música enquanto área de conhecimento, com características e linguagem próprias e isso contribui para a construção de um caráter utilitário da presença da música no meio escolar.

Note-se a expressão utilizada: a disciplina substituída pela atividade. Ao negar-lhe a condição de disciplina e coloca-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música; [...] Hoje, passados tanto anos, ainda se sentem os efeitos dessa lei, não obstante os esforços de muitos educadores para fortalecer a área. (FONTERRADA, 2008, p.218).

Apesar de ser considerada “atividade”, a própria tradição escolar brasileira passa a tratar como disciplinas, não só a Educação artística, mas também, em alguns casos, os Programas de Saúde, a Educação Física.

A Educação Artística, enquanto disciplina constituída, vai influenciar a formação dos professores para atuar a área, dando início, em 1974, à criação de cursos de graduação de profissionais de Educação Artística. Cursos de licenciatura curta foram criados ainda antes, de forma a certificar profissionais de áreas afins para ministrarem essa disciplina; em 1974, iniciam os cursos de licenciatura plena de 4 anos, nas universidades federais.

O discurso da educação artística amparava-se no conceito modernista (ampliação do universo sonoro, expressão musical comprometida com a prática e a livre experimentação); [...] Nota-se que o discurso que ampara a proposta não está distante das iniciativas experimentais de educação musical, [...] porém, a aproximação se dá apenas como postura ideológica. [...] Via de regra, essa linha caracterizava-se pela ausência de planejamento das aulas, que se desenvolviam a partir da escolha de atividades pelos alunos, que transitavam aleatoriamente pelas diferentes áreas. (FONTERRADA, 2008, p. 218-219).

Grande perda para o campo da Arte na escola está no aspecto superficial com que passam a ser encaradas as diversas linguagens artísticas nesse contexto escolar. E o ensino de música se prejudica ainda mais, tendo em vista uma ênfase maior (apesar de superficial e tecnicista) no trabalho com as artes visuais, ou utilizando o termo vigente na época, o trabalho com as artes plásticas.

Esta hegemonia das artes plásticas se deve a vários fatores: a maior facilidade em formar em curto tempo profissionais oriundos de áreas como Trabalhos Manuais e Educação para o lar; possibilidade de serem ministradas em salas de aula regulares, sem a necessidade de investimentos como teatros ou salas para ensaios; material mais barato (papel, tinta, etc) que instrumentos musicais; possibilidade de ter os resultados do trabalho de forma concreta e perene, o que não acontece com a música, por se tratar de uma arte efêmera).

Uma dicotomia está posta entre a presença da música na escola regular e nas escolas especializadas, reservando a estas últimas o lugar de pensamento crítico sobre a produção musical e relegando à escola o lugar de reprodutora (se tanto) de um imaginário musical presente no senso comum.

Cabe ressaltar que, com essa dicotomia cada vez mais presente, o horizonte da presença da música na escola não como o ensino de instrumentos, mas da linguagem musical enquanto possibilidade relacional e crítica de apreciação musical, começa a ficar cada vez mais turvo.

Com o fim da Ditadura Militar no Brasil (1964 – 1985) e a instauração de um regime democrático, as políticas educacionais começam a tomar novo corpo. Em 1996 é promulgada a Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A lei não traz, entretanto, indicação específica para o ensino da música. Com relação ao ensino de Arte, aponta, em sua redação original, que:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996).

Cabe ressaltar que o proposto para o ensino de arte, evidenciado no parágrafo 2º, apesar de estabelecer a arte enquanto componente curricular obrigatório, não estabelece qual o profissional responsável pelo seu ensino. Podemos então supor que os conteúdos de Arte, no que diz respeito à Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental também ficariam sob responsabilidade do professor generalista, o pedagogo licenciado para o trabalho multidisciplinar nas etapas da Educação Básica em questão.

A atuação do pedagogo nas séries iniciais está explicitada no parecer CNE/CEB nº 16/1997, aprovado em 2 de dezembro de 1997, quando o mesmo entende que:

Na Resolução nº 2 de 12 de maio de 1969, o parágrafo único do artigo 7º, combinado com disposto no artigo 3º, condiciona o exercício do Magistério pelo Licenciado em Pedagogia, nas quatro primeiras séries do Ensino de 1º Grau (Ensino Fundamental), ao cumprimento das disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino na Escola de 1º Grau e Prática de Ensino do 1º Grau. (BRASIL, 1997).

A LDBEN sofre muitas alterações com o passar dos anos. Diversas dessas modificações, no que tange ao ensino da arte e suas linguagens, são fruto de pressão e movimentos de profissionais engajados da área, na busca de aprofundar essa obrigatoriedade e legitimar, cada vez mais, a presença da arte na escola, não como mero acessório utilitário, mas como componente curricular de extrema importância para uma formação crítica da clientela escolar.

A obrigatoriedade do ensino de Arte, instituída pela LDBEN em seu Art.26, parágrafo 2º, pode ser considerada uma conquista em relação ao sentido polivalente e instrumentalizador indicado pelo termo “educação artística” na legislação anterior; no entanto, não são especificadas quais linguagens artísticas estavam sendo englobadas como componente curricular obrigatório⁶.

Desde a instituição da educação artística, observou-se um predomínio, mesmo que precário, do trabalho com as artes visuais na escola. A música acabava por ficar relegada a um espaço ainda mais acessório, sendo encarada como animação para as festividades ou instrumento de controle.

Exemplo disso nos é apontado por Corsino et. al. (2009) quando, ao avaliar falas de professoras da educação infantil, constatam como é frequente o uso de canções para controle, orientação das ações e posturas corporais. Essa percepção da música a coloca como um instrumento de controle, prática que subverte seu caráter emancipador.

Com esse quadro em vista, surge um movimento com o objetivo de tornar a educação musical conteúdo curricular obrigatório. Esse movimento, denominado “Quero Educação Musical na Escola”, foi iniciado em 2005 e foi capitaneado por músicos e educadores musicais, e tratou de movimentar diversas camadas da sociedade em busca de uma representação significativa com fins de instituir, na legislação, a obrigatoriedade do ensino de música, especificamente.

Para alguns, o fato de os PCNs explicitarem as linguagens já bastaria; para outros isso não era suficiente para garantir a presença da música (enquanto componente de ensino) na escola, tendo em vista que os parâmetros não têm força de lei.

O movimento resultou na lei nº 11.769/2008, que altera a lei nº 9.394/96 incluindo o parágrafo 6º ao Art. 26, dispondo que:

⁶As linguagens artísticas não especificadas em lei vêm a ser detalhadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados e publicados em 1997, pelo Ministério da Educação (MEC). Esse documento explicita conteúdos em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

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

“Art. 26.

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

Art. 2º (VETADO)

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

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.
(BRASIL, 2008).

O Art. 2 da lei, vetado, dispunha sobre a responsabilidade desse ensino sendo responsabilidade do professor especialista. Dessa forma, à medida que institui a obrigatoriedade dos conteúdos de música, a lei traz à tona a discussão acerca da responsabilidade profissional para esse ensino na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Seriam os licenciados em música, que já atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou os pedagogos, que, como se sabe, atuam multidisciplinarmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil?

Nesse sentido, considero dois argumentos no sentido de sustentar a responsabilidade do pedagogo pelos conteúdos de música nos níveis do ensino básico em que trabalha. Um primeiro diz respeito ao número insuficiente de licenciados em música para atender à todas as escolas em nível nacional, “[...] pois atualmente há menos professores com essa habilitação no país do que escolas, o que inviabiliza sua inclusão no currículo a curto prazo.” (FONTERRADA, 2008, p.232).

Sobre esse ponto, Nogueira (2012, p.618) oferece o exemplo da cidade do Rio de Janeiro, cuja rede municipal de ensino é a maior da América Latina, e argumenta que,

[...] segundo informações presentes no sítio da própria prefeitura, são 685.279 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, distribuídos em 1.513 instituições (escolas, creches e espaços de desenvolvimento infantil). No entanto, na cidade do Rio de Janeiro, há apenas três cursos de licenciatura em Música, dois em universidades públicas e um em centro universitário da rede privada. A oferta de vagas no último vestibular, somando os três cursos, não alcançava nem mesmo uma centena. Levando em consideração que muitos ingressantes não chegam a concluir seus cursos, outros investem nas suas carreiras como músicos e ainda outros optam pelo trabalho exclusivo em escolas especializadas, o número de licenciados que se direciona para a escola básica é ainda mais insignificante. Diante da disparidade entre a demanda e a oferta, é fácil perceber que nem em médio prazo, caso não haja uma ampliação destas vagas, a pretensão de se contar apenas com os licenciados em Música é irrealizável.

No tocante ao município do Rio de Janeiro, ainda é uma situação privilegiada, se levarmos em conta que a cidade apresenta três cursos de graduação que oferecem licenciatura em música: Conservatório Brasileiro de Música (CBM), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esse panorama, no entanto, não condiz com a realidade do restante do Brasil.

O segundo argumento diz respeito ao trabalho do pedagogo no tocante à música. Sendo ele o responsável pelo trabalho com as diferentes disciplinas nas séries iniciais do ensino fundamental, não seria também responsável por trabalhar com os conteúdos de música como componente curricular? Nesse sentido, Figueiredo (2004, p.56) argumenta que,

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral.

Com a promulgação da lei nº 11.769/2008 o debate sobre o ensino de música obrigatório se torna pauta no Conselho Nacional de Educação (CNE), conduzido pela Câmara de Educação Básica (CEB). As discussões culminaram no parecer CNE/CEB nº 12 de 2013.

Este Parecer resulta de ampla discussão promovida pelo CNE junto a diversos profissionais ligados ao ensino de Música. Ao longo de sua construção foram realizados os seguintes eventos:

a) Simpósio sobre o ensino de Música na Educação Básica: elementos para a regulamentação, nos dias 17 e 18 de dezembro de 2012, na sede da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

[...]

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

[...]

c) Reuniões técnicas

A primeira reunião, realizada em julho de 2013, teve como foco a discussão sobre o papel da música como fator de socialização e de desenvolvimento do cérebro humano, tendo por base estudos da neurociência, da antropologia e das artes de modo geral apresentados pela pesquisadora Dr^a Elvira de Souza Lima. Participaram deste encontro especialistas ligados à ABEM e à SEB/MEC, cujos resultados estão apresentados no item 2 do presente Parecer. [...]

A segunda reunião técnica ocorreu no dia 18 de outubro de 2013, com o objetivo de discutir uma versão preliminar destas Diretrizes, e que contou

com a presença de representantes da ABEM Nacional e da Região Norte, da SEB/MEC, da Diretoria de Educação e Comunicação para Cultura da Secretaria de Políticas Culturais do Ministério da Cultura (MinC) e da pesquisadora Dr^a Elvira Souza Lima. [...].(BRASIL, 2013, p. 1 - 3)

O parecer CNE/CEB nº 12 de 2013 ressalta inicialmente o processo em que foi constituído, e traz em seguida um breve histórico do ensino de Música no Brasil, perpassando diferentes períodos históricos brasileiros, do descobrimento aos dias atuais. Antes de iniciar essa narrativa, destacam que,

O processo de construção do campo do ensino de Música, constituinte da história da educação nacional, tem sido marcado pela elaboração de documentos e pela realização de ações resultantes da luta pela inserção da Música nas escolas, conforme sugerido no quadro sinótico a seguir, produzido a partir das colaborações dos representantes da ABEM, por ocasião das reuniões técnicas realizadas com vistas à produção coletiva deste documento. (Brasil, 2013, p. 3).

Após o histórico do ensino de Música no Brasil, o parecer apresenta as discussões sobre a Música como parte de um projeto educativo. Essa discussão perpassa a forma utilitária em que a Música se apresenta muitas vezes nas escolas e a necessidade de uma adequação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, em vistas da complexidade que envolve o trabalho com a Música.

Vale ressaltar que o parecer não trata somente dos professores especialistas em Música, abordando também a importância da adequação dos cursos de Pedagogia, que formam profissionais para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ganha destaque, assim, a necessidade de adequação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, em face das especificidades demandadas pelo ensino de Música. No que se refere à formação inicial, por exemplo, é fundamental que os cursos que habilitam para a docência na área do ensino de Música invistam mais na preparação pedagógica dos futuros professores. Com a mesma finalidade, os cursos de Pedagogia devem incluir em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de Música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido ainda, os cursos de formação continuada, visando uma melhor qualificação pedagógica para o ensino de Música, precisam promover o aprofundamento dos saberes e experiências adquiridos na formação inicial e na prática docente, bem como promover a produção de novos saberes que concebam a música como instrumento pedagógico. (Brasil, 2013, p. 5).

O parecer também traz em seu texto o mérito da questão, observando os preceitos

legais que fundamentam a presença obrigatória do ensino de Música nas escolas. É apresentado, ao final, um projeto de resolução em face de definirdiretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Desse projeto resulta a Resolução CNE/CEB nº 2 de 10 de maio de 2016.

A resolução, que se institui com o intuito de operacionalizar o ensino de Música na Educação Básica, é publicada dias depois de ser promulgada a lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016, que altera o instituído pela lei nº 11.769 de 2008. Fica instituído que,

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

“Art. 26.

.....

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

.....” (NR)

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2016)

Com essa mudança, não só se altera o prazo para a implantação das mudanças, como também outras linguagens passam a ser componente curricular obrigatório para a Educação Básica.

Ponto relevante da resolução nº 2 de 2016 do CNE, o Art. 1º, § 3º diz respeito ao que compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional a fim de que se consiga operacionalizar o ensino de Música na Educação básica.

§ 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:

I - ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentem maior escassez desses professores;

II - ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, bem como oportunidade de licenciatura em Música para bacharéis;

III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

IV - implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica;

V - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia;

VI - orientar para que o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em Música tenham parte predominante de sua carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica;

VII - estabelecer parcerias nacionais e internacionais de ensino, pesquisa e extensão em Música, bem como com outras iniciativas de instituições culturais ligadas à área musical. (Brasil, 2016, grifo nosso).

Dessa forma, a resolução traz medidas não somente para os cursos que formam profissionais especialistas em Música, como também aponta a necessidade de adaptação dos currículos dos cursos de Pedagogia, deixando posto que compete também aos pedagogos que atuem na Educação Básica, mais especificamente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental o trabalho com a linguagem musical e o papel de participes na operacionalização da presença da Música enquanto componente curricular obrigatório.

Nesse sentido, faz-se necessário investigar as matrizes curriculares atuais dos cursos de Pedagogia, tendo em vista analisar se o que foi indicado pelo parecer CNE/CEB nº 12 de 2013 e pela resolução nº 2 de 2016 do CNE já se efetivou no que tange à matriz curricular que norteia a formação desses profissionais.

CAPÍTULO 2. MÚSICA E CURSO DE PEDAGOGIA: DADOS ATUAIS

Os cursos de Pedagogia no Brasil são atualmente orientados pela resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Em seu artigo 2º, a resolução indica que,

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Ainda na mesma resolução, o art. 5º discorre sobre o que o egresso dos cursos de Pedagogia deverá estar apto a exercer. Dentre os incisos do artigo em questão, destaca-se o inciso VI, que aponta como aptidões esperadas dos egressos do curso de Pedagogia: “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;” (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Em seguida, o art. 6º trata da estrutura dos cursos de Pedagogia, apontando do que deve se constituir, respeitando a diversidade nacional e também a autonomia pedagógica das instituições. Esse artigo é composto de três incisos, dentre os quais destaca-se, nessa pesquisa, o inciso I, segundo o qual a instituição deverá constituir-se de,

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

[...]

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

[...]

i) decodificação e utilização de códigos de **diferentes linguagens utilizadas por crianças**, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, **Artes**, Educação Física; (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Analisando esses trechos da resolução que define as diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia em nível nacional, torna-se possível perceber as indicações para a

formação e o trabalho do pedagogo de forma a contemplar a abordagem da Arte, dentro da qual destacaremos a Música, o trabalho com a linguagem musical.

Além da orientação encontrada na resolução de 2006, também pode ser encontrada referência à pertinência da formação propiciada pelos cursos de Pedagogia na resolução CNE/CEB nº 2, de 1 de maio de 2016, de quase 10 anos depois.

Conforme discutido mais detalhadamente no capítulo anterior, a resolução de 2016 se origina com a finalidade de definir as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, tornado obrigatório pela Lei nº 11769 de 2008.

No que tange aos cursos de Pedagogia, a resolução de 2016 define que compete aos cursos de Pedagogia incluir o ensino de Música em seus currículos, com vistas a atender aos alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016).

Essa defesa da atuação dos pedagogos no ensino de Música, de forma nenhuma intenciona minimizar ou fragilizar a importância do trabalho do licenciado em Música na Educação Básica, mas apontar mais um caminho a ser traçado.

Também é preciso esclarecer que a opção pelo investimento na formação do pedagogo não se dá apenas pela impossibilidade numérica do atendimento por parte do licenciado em Música. Não acreditamos que a fragmentação presente nas fases posteriores da educação deva ser antecipada. Acreditamos que o professor generalista seja o mais indicado para atuar diretamente com a criança nesta fase inicial. Obviamente há que se investir mais fortemente na sua formação artística, notadamente musical, e é nessa direção que os esforços precisam acontecer. Não estamos afirmando que a presença do licenciado em Música seja desnecessária; em muitos casos, pode vir a ser extremamente importante. Contudo, muitas vezes, essa presença é pouco significativa, tratando-se apenas de 50 minutos semanais, em atividade desconectada com o projeto educacional que está sendo vivenciado. A aula de música do especialista muitas vezes se constitui em momento artificial, de pouca reverberação no cotidiano das crianças. Seria muito mais eficaz se estes poucos licenciados em Música atuassem mais fortemente no planejamento pedagógico dos professores generalistas, inserindo propostas de conteúdos musicais, que poderiam ser implementadas por ele ou pelos professores generalistas, por períodos mais longos. É a perspectiva da parceria (BELLOCHIO, 2001) que nos parece o caminho mais produtivo e consequente. Nesse sentido, um campo de trabalho importante que se abre para o egresso de licenciatura em Música é justamente o dos cursos de formação de pedagogos. (NOGUEIRA, 2012a, p. 619).

A inclusão do ensino de Música nos currículos de Pedagogia poderia possibilitar, então, uma formação de profissionais mais atentos às questões pedagógicas que estão relacionadas à utilização da linguagem musical em suas aulas, ocasionando, por

consequência, o ensino de música de forma intencional e planejada para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sem uma formação adequada desses profissionais, corre-se o risco de perpetuar uma visão utilitária do que seria a presença da Música na escola, quando a mesma se mostra presente por diversas razões, exceto por ela mesma. Essa formação propiciaria a confiança desse professor para o ensino de Música.

O professor não trabalha com Música na sala de aula, pois ele entende não ter competência para tal. Muitas vezes, entende que isto é atribuição exclusiva de professores especialistas. Entretanto, se ele tivesse acesso a uma formação mais ampla em Música, certamente entenderia e potencializaria em sua prática educacional algumas formas de realizar a atividade educativa nesse campo do conhecimento. (BELLOCHIO, 2000, p. 367).

Para compreender atual da formação propiciada pelos cursos de Pedagogia foram analisadas as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das seguintes universidades: Universidade Federal Fluminense – UFF, campus Niterói; Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ campus Maracanã, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF, campus Duque de Caxias e Faculdade de Formação de Professores – FFP, campus São Gonçalo; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

Essas instituições foram escolhidas – por uma necessidade de recorte – em vistas de serem instituições públicas, localizadas na área metropolitana do Rio de Janeiro (somente a UFF tem seu campus principal fora do município do Rio, mas ainda na área metropolitana, no município de Niterói), por juntas oferecerem um grande número de vagas anualmente em seus vestibulares.

Dentro das suas matrizes curriculares, o foco será nas disciplinas obrigatórias, tendo em vista que as disciplinas eletivas ou optativas, como o próprio nome indica, não são parte integrante dos percursos formativos de todos os alunos, fazem parte de um leque de disciplinas dentre as quais os alunos optam por um determinado número a fim de se aprofundarem em temáticas determinadas de acordo com seus interesses formativos individuais.

Considerando as disciplinas obrigatórias, estaremos analisando o que aquela faculdade em questão, considera como a base para a formação daqueles profissionais, que deve fazer

parte da formação de todos.

Não deixando de compreender a constante disputa de que se cercam a constituição das matrizes curriculares, a forma como estão estabelecidas irão indicar o que estará presente, ou não, no que o estudante do curso terá, obrigatoriamente cursar a fim de concluir a graduação e se formar.

As matrizes aqui analisadas foram obtidas nos sites das instituições, onde são apresentados os fluxogramas atuais e ementas das disciplinas. Apesar de sucintas, as ementas apresentam de forma objetiva os princípios norteadores de cada uma delas, a fim de orientar professores e estudantes acerca do curso a ser seguido.

O curso de graduação em Pedagogia da UFF, em Niterói, acontece de forma presencial. A carga horária total do curso é de 3330 horas. Deste total, 2890 horas são de carga horária obrigatória, 180 horas de carga horária optativa, 60 horas de carga horária eletiva e 200 horas de atividades complementares.

O fluxograma e componentes curriculares obrigatórios em vigência no curso de Pedagogia da UFF se estabelecem a partir da resolução 363 de 2010 do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal Fluminense. A resolução resolve que,

Art. 1º - O Currículo do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura - Niterói, compreende conteúdo de estudos, disciplinas/atividades obrigatórias, disciplinas/atividades optativas e disciplinas eletivas, organizadas nos Núcleos de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores. (MEC/UFF, 2010).

Em relação às disciplinas e atividades obrigatórias, a resolução define que serão obrigatórias as seguintes disciplinas referentes ao Núcleo de Estudos Básicos.

<p>1.História da Educação 1.1- História da Educação I 1.2- História da Educação II</p>
<p>2. Psicologia da Educação 2.1- Psicologia da Educação I 2.2- Psicologia da Educação II</p>
<p>3. Sociologia da Educação 3.1- Sociologia da Educação I 3.2- Sociologia da Educação II</p>

4. Política Educacional e Organização da Educação
4.1- Ciência Política e Educação
4.2- Política da Educação no Brasil
4.3- Organização da Educação no Brasil
5. Economia da Educação
5.1- Economia Política e Educação
6. Filosofia da Educação
6.1- Filosofia da Educação I
6.2- Filosofia da Educação II
6.3- Epistemologia das Ciências da Educação
7. Biologia e Educação
7.1- Biologia, Cultura e Educação
8. Antropologia e Educação
8.1- Antropologia e Educação I
8.2- Antropologia e Educação II
9. Educação Especial Inclusiva
9.1- Educação Especial I
10. Libras
10.1- Libras I
11. Didática
11.1- Didática
12. Educação Infantil
12.1- Educação Infantil I
13. Alfabetização
13.1- Alfabetização I
14. Educação de Jovens e Adultos
14.1- Educação de Jovens e Adultos I
15. Educação e Trabalho
15.1- Trabalho, Educação e Produção do Conhecimento
16. Gestão e Organização do Trabalho Educacional
16.1- Orientação Educacional I
16.2- Administração Educacional I
16.3- Supervisão Educacional I
17. Fundamentos e Metodologia do Ensino na Educação Básica
17.1- Linguagem Matemática I
17.2- Matemática: Conteúdo e Método I
17.2- Comunicação e Linguagem I
17.3- Língua Portuguesa: Conteúdo e Método I
17.4- Ciências Sociais: Conteúdo e Método I
17.5- Ciências Naturais: Conteúdo e Método I
17.6- Magistério das disciplinas pedagógicas do Ensino Médio
18. Currículos
18.1- Currículos
18.2- Relações Étnico-Raciais na Escola
19. Avaliação Educacional
19.1- Avaliação Educacional I
20. Estágio Supervisionado
20.1- Pesquisa e Prática Pedagógica I
20.2- Pesquisa e Prática Pedagógica II
20.3- Pesquisa e Prática Pedagógica III

20.4- Pesquisa e Prática Pedagógica IV 20.5- Pesquisa e Prática Pedagógica V 20.6- Pesquisa e Prática Pedagógica VI 20.7- Pesquisa e Prática Pedagógica VII 20.8- Pesquisa e Prática Pedagógica VIII
--

(MEC/UFF, 2010).

Dentre as disciplinas listadas, nenhuma está diretamente relacionada à Música, ou a qualquer outra linguagem artística. Esse dado corrobora o que é evidenciado por Bellochio (2015, p. 3) de que “apesar de muitas pesquisas realizadas e avanços nesta área, a maioria dos cursos de Pedagogia, no Brasil, não ofertam disciplinas de Educação Musical em seus currículos, o que tem sido, reincidentemente, divulgado em pesquisas (FIGUEIREDO, 2003; FURQUIM, 2009).”.

Atividades relacionadas à cultura e Arte ficam concentradas no Núcleo de Estudos Integradores, carga horária obrigatória a ser cumprida. Devendo ser cumpridas as seguintes atividades:

1. Atividades Culturais 1.1- Atividades Culturais I 1.2- Atividades Culturais II 1.3- Atividades Culturais III 1.4- Atividades Culturais IV

(MEC/UFF, 2010).

De acordo com os formulários de especificação de disciplina/atividade, as ementas e bibliografia indicadas se repetem para todas as atividades culturais. O texto, como se pode observar, não é diretivo e não possibilita uma ideia concreta de como acontece sua efetivação. O texto encontrado em todas as fichas é o seguinte:

OBJETIVOS DA DISCIPLINA/ATIVIDADE:

- Contribuir para uma formação profissional que integre razão e sensibilidade, amplie os conhecimentos e, ao mesmo tempo, desenvolva a criatividade.
- Estimular vivências e experiências estéticas.
- Complementar a formação do Pedagogo, oportunizando contatos com produções artísticas e culturais diversificadas.

DESCRIÇÃO DA EMENTA:

Temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

Variável, dependendo da temática trabalhada. (Anexo A)

A ausência de indicações mais específicas sobre a formação desses profissionais nas definições curriculares do curso vai de encontro ao que é apontado por Bellochio (2017, p. 207 - 208),

Seja com a Lei nº 11.769/08, seja com a atual Lei nº 13.278/16, orienta-se a presença da Música na educação básica ou, dito de outra forma, ter Música na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental também faz parte da Lei. Como os professores que atuam nesses níveis escolares são unidocentes, ou seja, organizam sua prática docente a partir das várias áreas de conhecimento, entendemos que também estão implicados com a potencialização da Música na escola.

Essa contraposição se dá pois, se a presença da Música na educação básica perpassa a atuação dos pedagogos que irão atuar como docentes seja na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino fundamental, a formação dos mesmos deve, minimamente, orientar acerca dessa atuação.

Outro curso de graduação em Pedagogia de uma universidade federal da região metropolitana do Rio de Janeiro, mais especificamente do município do Rio de Janeiro, na UFRJ, tem suas aulas concentradas na Faculdade de Educação, que fica no bairro da Urca.

A matriz curricular e ementa das disciplinas fazem parte do Projeto Pedagógico de Curso – PPC, facilmente acessado através do site da instituição. No PPC constam duas matrizes curriculares, a que esteve vigente desde o primeiro semestre de 2008 até o primeiro semestre de 2015, e a que dever ser cumprida pelos alunos ingressantes a partir do segundo semestre de 2015.

Outra particularidade da organização curricular é que existem dois fluxogramas, um para as turmas matutinas e vespertinas e outra para as turmas noturnas. Na matriz válida até 2015.1 essa mudança gerava um período a mais no fluxograma, sendo integralizado em dez períodos. Já na matriz atual, que entrou em vigência em 2015.2 tanto a organização matutina e vespertina quanto a noturna tem sugestão de integralização em nove períodos.

Essas informações também podem ser encontradas no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), da UFRJ. Aí encontramos, além do quadro de disciplinas, as ementas, carga horária do curso e a indicação dos documentos que aprovaram a matriz curricular.

De acordo com o que está colocado nesse sistema, no modelo curricular vigente entre 2008.1 e 2015.1 teria a carga horária total mínima de 3435 horas, sendo dessas 2280 horas de disciplinas obrigatórias. O restante da carga estava distribuída entre Requisitos Curriculares

suplementares (930 horas), Disciplinas Complementares de Escolha Condicionada (135 horas) e Disciplinas Complementares Livre Escolha (90 horas).

Já a matriz curricular que entrou em vigência em 2015.2 apresenta carga horária total mínima de 3690 horas, das quais 2280 são de disciplinas obrigatórias, 945 horas de Requisitos Curriculares Suplementares, 375 horas de Disciplinas Complementares de Escolha Restrita e 90 horas de Disciplinas Complementares de Escolha Condicionada.

A mudança curricular se deu, de acordo com o que é encontrada no SIGA, a fim de incluir atividades de extensão. Essa mudança se respalda na Resolução nº 03 de 2014 do Conselho de Ensino de Graduação (CEG) da UFRJ, que define que,

Art. 1º - Fica facultado aos cursos/unidades a criação de disciplinas de natureza mista de quatro tipos teóricas/extensão, teóricas/pesquisa, teóricas/práticas/extensão e teóricas/práticas/pesquisa e sua inserção nos currículos de graduação. (UFRJ, 2014).

Em relação à mudança curricular, somente uma mudança foi observada em relação às disciplinas obrigatórias, mas não foi uma modificação de disciplinas, somente de alocação. Uma disciplina referente ao 3º período foi remanejada para o 4º período e uma do 4º período foi deslocada para o 3º período.

O quadro de disciplinas obrigatórias a valer a partir de 2015.2 é o seguinte:

1º período			
Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDF240	Fundamentos Sociológicos da Educação	4	60
EDF113	História da Educação no Mundo Ocidental	4	60
EDF417	Introdução ao Pensamento Científico em Educação	4	60
EDF120	Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	4	60
EDF122	Psicologia do Desenv. e Educação	4	60

2º período			
Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDF 231	Filosofia da Educação Contemporânea	4	60
EDF 364	Sociologia da Educação Brasileira	4	60
EDF 232	Psicologia da Aprendizagem e Educação	4	60
EDF 121	História da Educação Brasileira	4	60
EDF 418	Antropologia na Educação	4	60

3º período			
Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDD 647	Linguagem Corporal na Educação	2	45
EDD 235	Educação e Comunicação I	3	45

EDF 233	Bases Biológicas da Aprendizagem	4	60
EDA 234	Educação Brasileira	4	60
EDF 351	Concepções e Práticas da Educação Infantil	4	60

4º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDD 350	Alfabetização e Letramento	4	60
EDA 351	Questões Atuais da Educação Brasileira	4	60
EDD 243	Currículo	4	60
EDD 241	Didática	4	60
EDF 607	Fundamentos da Educação Especial	4	60

5º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDF 244	Metodologia da Pesquisa em Educação	4	60
EDD 646	Planejamento de Currículo e Ensino	4	60
EDD 172	Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem	4	60
EDD 478	Arte-Educação	3	45
EDWU21	Prática de Ensino em Magistério	4	160

6º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDD176	Didática das Ciências da Natureza	4	60
EDD362	Didática da Matemática	4	60
EDA612	Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais	4	60
EDF363	Psicopedagogia e Educação	4	60
EDWU24	Prática em Política e Administração Educacional	4	160

7º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDD361	Didática da Língua Portuguesa	4	60
EDD175	Didática das Ciências Sociais	4	60
EDF608	Pesquisa em Educação	4	60
EDF609	Educação Popular e Movimentos Sociais	4	60
EDWU11	Prática de Ensino em Educação Infantil	4	160

8º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDW480	Monografia	2	60
EDD648	Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos	4	60
EDA604	Políticas Públicas em Educação	4	60
EDA242	Organização do Trabalho Pedagógico	3	45
EDWU01	Prática de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	160

9º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDF419	Educação e Trabalho	4	60
EDD636	Educação e Comunicação II (Libras)	3	60
EDA480	Educação Comparada	4	60
EDWU25	Prática de Ensino em Educação de Jovens e Adultos	4	160
EDWK02	Orientação de Monografia	1	

(UFRJ, 2015)

Dentre as disciplinas obrigatórias, a única que a princípio contemplaria o ensino de conteúdos de Música seria Arte-Educação, alocada como disciplina do 5º período. Sua ementa está disponível no SIGA e aponta que a disciplina trata,

A arte como manifestação de expressão e comunicação humana. As manifestações artísticas como reflexo de valores e características sócio-culturais. As principais correntes de arte-educação. As aplicações desses conhecimentos na educação básica. (UFRJ, 2015).

A disciplina se propõe a dar conta da arte em seus sentidos mais amplos tendo, no entanto, carga horária menor que a maioria das outras disciplinas. Comparando com as outras disciplinas de Didática de diferentes áreas, a carga horária é a menor, computando 45 horas ao invés das 60 horas destinadas nas outras disciplinas.

Em relação à disciplina Arte-Educação do curso de Pedagogia da UFRJ, Nogueira (2012a, p. 620), analisa que,

No currículo de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a disciplina Arte-Educação, de 45 horas, é oferecida no quinto período. É interessante notar, confirmando tratar-se de uma disciplina do campo periférico, que sua carga horária é menor do que a das demais metodologias de ensino, como Didática do Português ou Didática da Matemática. Além disso, são ofertadas disciplinas complementares de atualização dessas áreas de conhecimento, o que não acontece com a área de Arte. Na ementa da disciplina Arte-Educação não há tópicos específicos da linguagem musical. Percebe-se que poderia ser operacionalizada a partir de qualquer uma das linguagens artísticas; contudo, como é maior a presença de profissionais oriundos das Artes Visuais, historicamente foi a ela que se deu ênfase inicialmente. Recentemente, foi criada a disciplina Linguagem Musical na Educação Básica, de 60 horas, mas de caráter optativo.

Mesmo com a mudança curricular ocorrida em 2015, o quadro do curso de Pedagogia da UFRJ se manteve o mesmo, tendo somente a disciplina Arte-Educação como obrigatória, com carga reduzida comparada à outras disciplinas.

Com o curso de Pedagogia localizado também no bairro da Urca, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO disponibiliza o fluxograma e ementário em seu site. Além do curso presencial, a universidade também oferece o curso de Pedagogia à distância. As duas modalidades apresentam matrizes curriculares distintas.

No caso do curso presencial, a matriz curricular, apresente a data de 2008.1, indicando que começou a ser adotada no primeiro semestre do ano de 2008. O fluxograma é dividido em nove períodos e apresenta carga horária total de 3355 horas. Desse total as disciplinas obrigatórias contabilizam 2490 horas, as disciplinas optativas têm a carga horária mínima de

240 horas, o estágio curricular supervisionado soma 375 horas, as atividades complementares 100 horas e o trabalho de conclusão de curso 150 horas.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Escola de Educação da UNIRIO, a matriz curricular “[...] foi organizada em três núcleos: (1) núcleo de estudos básicos, (2) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e (3) núcleo de estudos integradores [...]” (UNIRIO, 2018a, p. 5).

Ainda segundo o projeto pedagógico do curso,

As disciplinas apresentadas nos três núcleos anteriormente evidenciados constituem 05 (cinco) grandes eixos temáticos do curso, a saber: fundamentos da educação (o qual possibilitará a formação para a atuação no ensino médio, modalidade normal e, em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar), educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, de gestão de processos educacionais, educação de jovens e adultos, além da pesquisa. Nesta perspectiva, resgata-se que - tendo em vista a concepção de docência ampliada, a qual, além do ensino, tem na pesquisa e da gestão seu tripé de sustentação - o curso tem na pesquisa seu principal “instrumento” de (re)construção do conhecimento. (UNIRIO, 2018a, p. 6-7).

Dentro do eixo temático anos iniciais do Ensino Fundamental encontram-se as disciplinas: Ciências Sociais na Educação II; Ciências Naturais na Educação II; Língua Portuguesa na Educação; Matemática na Educação; Arte e Educação; Corpo e Movimento. Das seis disciplinas, Arte e Educação e Corpo e Movimento são as que apresentam menor carga horária, 60 horas, enquanto as demais apresentam 90 horas cada.

Não há nenhuma disciplina obrigatória específica de Música, sendo Arte e Educação a disciplina que, a princípio, poderia ser a responsável por esses conteúdos. De acordo com a ementa da disciplina, ela se destinaria a trabalhar:

Aspectos psico-sociológicos da música. A dimensão cultural dos produtos sociais considerados musicais. A retoricidade do discurso musical. **Funções da música na sociedade e na escola. A construção de discursos musicais na educação básica.** Estratégias de avaliação do trabalho musical. Conhecimentos teóricos e práticos sobre a linguagem teatral e sua inserção no processo educativo. As metodologias do ensino do teatro e a escola. O papel do jogo dramático no desenvolvimento infantil. A função social do teatro. (UNIRIO, 2008a, p. 38, grifo nosso).

Ao contrário da disciplina Arte-Educação do curso de Pedagogia da UFRJ, a da UNIRIO traz em sua ementa especificação de linguagens artísticas a serem trabalhadas. No caso, evidenciam-se indicações referentes à Música e ao Teatro. Nogueira (2012a, p.621), observa que,

O caso do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) apresenta-se um pouco diferenciado, exatamente por esta universidade contar com prestigiados cursos de graduação e pós-graduação em Música e Artes Cênicas. Na sua grade curricular é oferecida a disciplina Arte-Educação, em cuja ementa fica clara uma justaposição de conteúdos específicos da Música e das Artes Cênicas, sem muita integração. Diante do quadro apresentado, é fácil perceber que o pedagogo, se levarmos em conta apenas o âmbito de sua formação inicial, tem poucas condições de se sentir seguro para a prática docente em música. Também assim sua trajetória, enquanto aluno da Educação Básica durante as décadas passadas, não deve lhe ter permitido muito contato com a linguagem musical, uma vez que esta gozava de pouco espaço no âmbito da disciplina Educação Artística. Daí a opção pelos produtos massificados, já conhecidos pelos alunos, lhe parecer mais segura.

O curso de licenciatura na modalidade à distância da UNIRIO tem seu ingresso através do vestibular do Consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro), vinculado ao CECIERJ (Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro).

A atual matriz curricular, em vigência desde 2008 apresenta uma carga horária total de 3435 horas, das quais 2370 horas referentes às disciplinas obrigatórias, 420 horas às disciplinas optativas, 300 horas para o estágio curricular supervisionado, 105 horas de atividades complementares e 240 horas destinadas ao trabalho de conclusão de curso.

Diferente da matriz curricular do curso presencial, o curso à distância apresenta três disciplinas obrigatórias específicas de linguagens artísticas, são elas: Artes visuais e Educação, Música e Educação, Teatro e Educação. No entanto, cada uma delas apresenta carga horária de 30 horas, ao contrário da maioria das disciplinas do curso, que apresentam carga horária de 60 horas.

A ementa da disciplina Música e Educação indica que a disciplina objetiva “Compreensão dos comportamentos sócio - culturais manifestados no saber e fazer musical, e a sua aplicação na prática docente.” (UNIRIO, 2008b, p. 36). Mesmo sendo uma descrição sucinta, explicita a especificidade do ensino da linguagem musical e de sua intencionalidade de basear a formação desses profissionais em seu fazer docente.

Outro curso de Pedagogia presente na região metropolitana do Rio de Janeiro é oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em seu Instituto Multidisciplinar, Nova Iguaçu. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia (UFRRJ, 2009),

O Curso de Pedagogia foi criado para atender a uma demanda histórica

colocada por alguns membros da comunidade acadêmica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no entanto, o projeto de criação de um curso de graduação na área aprovado em 1975 só se consolidaria 31 anos depois. No ano de 2005 o curso é implantado, tendo seu funcionamento de fato a partir do segundo semestre de 2006.

O curso em questão apresenta carga horária total de 3305 horas, divididas em quatro núcleos de formação: Núcleo Básico de Fundamentos da Educação, que contabiliza 780 horas; Núcleo Profissionalizante-Disciplinas & Estágios, que contabiliza 1765 horas; Núcleo Profissionalizante de Pesquisa e Prática Pedagógica – Disciplinas de articulação teoria-prática & Atividades Acadêmicas, que contabiliza 350 horas; Núcleo de Formação para a Pesquisa (NEPES); Núcleo de aprofundamento de estudos, que contabiliza 410 horas.

Dentre as disciplinas obrigatórias do curso, três indicam a possibilidade de abordarem conteúdos de Música em seu desenvolvimento, são elas: Arte e Educação, Estética e Educação, Cultura Afro-Brasileira. A última chama a atenção por vislumbrar a possibilidade de abordar toda a herança musical que permeia a configuração dos ritmos e músicas brasileiros. Todas essas disciplinas são ofertadas com carga horária de 30 horas.

A ementa de Arte e Educação indica que a disciplina se “destina a tratar de diferentes linguagens artísticas em suas relações com o processo educacional” (UFRRJ, 2009, p. 78). Além disso, o Projeto Político Pedagógico do curso disponibiliza, além da ementa, o programa do curso e bibliografia sugerida. No caso de Arte e Educação, o programa e bibliografia indicados são:

PROGRAMA:

- Arte como expressão e comunicação na vida de indivíduos e grupos sociais.
- Diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional
- Jogos e brincadeiras populares

BIBLIOGRAFIA:

FERRAZ, M. H. e FUSARI, M. F. Metodologia do ensino da arte. São Paulo, Cortez, 1993.

CAVALCANTE, Zélia (org) Arte na sala de aula. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

SOUZA, Solange Jobim e. Educação e Pós-Modernidade: crônicas do cotidiano e ficções científicas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

ZILBERMAN, R. A produção cultural para a criança. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990. (UFRRJ, 2009, p. 78).

Observando o programa proposto, pode-se vislumbrar que a Música, enquanto forma

de expressão artística, possivelmente estaria presente de alguma forma nas discussões da disciplina. Um ponto a se atentar, no entanto, diz respeito a exígua carga horária da disciplina, de 30 horas, a fim de dar conta das diferentes linguagens artísticas.

A disciplina Estética e Educação apresenta em sua ementa que se destina a,

Estudar os conceitos de arte, beleza e gosto. Apresentar teorias clássicas, modernas e contemporâneas acerca das relações entre sujeito estético e objeto estético. Servir para debater, desenvolver e articular categorias como estética, beleza, arte e gosto com categorias como política, educação e cultura. Com o intuito, de analisar sob diversas perspectivas a formação do gosto estético e algumas relações com educação e política. (UFRRJ, 2009, p. 85).

Além da ementa, também é disponibilizada a bibliografia pretendida para o curso.

BIBLIOGRAFIA:

Adorno, T. Indústria Cultural. RJ: Paz e Terra, 2002.

_____. Teoria Estética. Lisboa: Edições 70, 1970.

BASTOS, F. Panorama das idéias estéticas no ocidente. Brasília: EDUnB, 1987.

BATTCKOCK, G. A nova arte. São Paulo: Perspectiva, 1975.

BENJAMIN, W. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: A obra de arte...; Sobre alguns temas...; O narrador... São Paulo: Abril Cultural, 1980.

Benjamin, W. Obras Escolhidas. Volume I. SP: Brasiliense, 1983.

_____. Obras Escolhidas. Volume II. SP: Brasiliense, 1987.

Lúkacs, G. Introdução a uma Estética Marxista. RJ: Civilização Brasileira, 1970.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Benjamin, W. Obras Escolhidas. Volume III. SP: Brasiliense, 1989.

Lunn, Eugene. Marxismo y modernismo. Unestudio histórico de Lúkacs, Benjamin y Adorno. México: Fondo de Cultura Economica, 1982.

Vasquez, Adolfo Sanchez. Lasideasesteticas de Marx. Mexico: Era, 1965. (UFFRJ, 2009, p. 85).

Tanto a partir da análise da ementa quanto da bibliografia sugerida, percebe-se que, apesar de não fazer referência direta à Música, a disciplina se propõe a abordar diversas temáticas que dialogam com o ensino de Música. No entanto, assim como com a disciplina Arte e Educação, Educação Estética esbarra com a carga horária de 30 horas como um possível dificultador para o trabalho com um tema tão abrangente.

A disciplina Cultura Afro-Brasileira traz em sua ementa que se propõe a abordar os seguintes conteúdos:

A Lei 10639/2003: texto e contexto. Africanos no Brasil: Origens e Contribuições. Diáspora Negra. Quilombos: história, organização e Cultura. Africanidade e Religiosidade. A Cultura no Pós-Abolição. Culturas Afro-

brasileiras Contemporâneas. A realidade indígena brasileira. (UFRRJ, 2009, p. 85).

Já em sua ementa pode-se perceber a disciplina deverá englobar uma grande gama de discussões, contando, porém, com 30 horas para seu curso. Outro ponto que chama a atenção na ementa é que, dentro da disciplina notadamente voltada para o trabalho com a cultura Afro-Brasileira, foi inserida a proposta de discussão sobre a realidade indígena brasileira.

Nesse ponto cabe apontar que, a forma como isso se dá na ementa remete à uma visão superficial das questões indígenas, que precisam sim serem abordadas com a mesma urgência que as questões acerca da Cultura Afro-Brasileira, mas com estas não se confundem.

Em seu programa de disciplina são elencados os seguintes tópicos:

Unidade I – Cultura e teoria social.

- Os conceitos de cultura, raça, racismo, etnocentrismo, preconceito e discriminação racial.
- Hierarquias sociais e culturais.
- Capital social e capital cultural.
- Cultura e construção de identidades.
- A diáspora negra e os africanos no Brasil: suas origens e contribuições à formação do povo brasileiro.
- A cultura e história indígena no Brasil

Unidade II – A Cultura como Política Resistência

- Os Quilombos.
- As revoltas do Malês e da Chibata.
- A Frente Negra Brasileira.
- O Teatro Experimental do Negro.
- O corpo como expressão de arte e de resistência: a Capoeira, o Jongo e o Maculelê.
- Religiosidade negra e resistência político-cultural.
- **O “hip hop”, o “rap” e o “funk” como expressões do protesto cultural da juventude negra.**
- Cultura Afro-brasileira, educação e formação de professores: contradições, tensões e perspectivas.
- A educação Indígena
- A escola diferenciada indígena e a formação dos professores

A imagem do índio e o mito da escola

As línguas indígenas e a constituição (UFRRJ, 2009, p. 85 – 86, **grifo nosso**).

Mesmo abordando diretamente somente algumas formas de expressão cultural notadamente musicais, como o *rap*, o *funk* e o *hip hop*, a disciplina pode permitir que se aprofundem as discussões sobre a Música dentro do contexto de discussões.

A UFRRJ, além de oferecer o curso de Pedagogia no Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, também oferece em seu Instituto de Educação (IE), no campus da cidade de

Seropédica, no Rio de Janeiro. O curso de Seropédica, implementado em 2007, apresenta fluxograma datado de 2010, e apresenta a maioria de suas disciplinas obrigatórias a serem oferecidas no período noturno. O total de horas a integralizar é de 3210, das quais 2085 horas de disciplinas cursadas no horário noturno, 285 horas de disciplinas optativas, 640 horas de atividades acadêmicas e 200 horas de atividades acadêmico-Complementares.

Dentre as disciplinas obrigatórias, as que poderiam abordar conteúdos de Música especificamente seriam Arte-Educação e Cultura Afro-Brasileira. Em relação à carga horária, há um descompasso nos materiais apresentados pelo site da UFRRJ. O fluxograma apresenta as duas disciplinas como sendo de 30 horas. Já o ementário indica que somente a disciplina Cultura Afro-Brasileira seria oferecida com carga horária de 30 horas, indicando que Arte-Educação teria carga de 45 horas, das quais 30 seriam teóricas e 15 práticas.

De acordo com o ementário, a disciplina Arte-Educação teria por objetivo “Relacionar Arte e Educação, analisando a influência que exercem as experiências artísticas no desenvolvimento da personalidade da criança e do adolescente em seus múltiplos aspectos.” (UFRRJ, 2010, p. 52).

Sua ementa define que o trabalho da disciplina está pautado em,

Concepções de arte na educação escolar. A educação estética e artística da criança. Modalidades artísticas na perspectiva interdisciplinar, considerando a criança. Arte-educação. Arte-criatividade. O significado da arte em todos os níveis de idade. Meios de expressão. Teoria e técnica da educação artística infantil. Materiais para atividades criadoras. O professor de arte. A escolinha de arte.

Além de definir o objetivo e ementa da disciplina, o ementário também define o conteúdo programático, metodologia e bibliografia básica a ser adotada. São eles,

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. O significado da arte para a educação.
2. Arte e criatividade;
3. A importância da atividade criadora na estruturação da personalidade;
- 3.1. A arte como atividade dinâmica e unificadora, que conjuga pensamento, sentimento e percepção;
- 3.2. A arte como meio de compreender o desenvolvimento da criança;
4. As diferentes fases do desenvolvimento infantil;
- 4.1. Fase das garatujas – dos 2 aos 4 anos;
- 4.2. Fase pré esquemática – dos 4 aos 7 anos;
- 4.3. Fase esquemática – dos 7 aos 9 anos;
- 4.4. Fase do realismo – dos 9 aos 12 anos;
- 4.5. Fase pseudonaturalista – dos 12 aos 14 anos;
5. A arte do adolescente.
6. A arte como lazer construtivo na terceira idade;
7. O desenvolvimento da consciência estética;

8. Diferentes questões que se apresentam em todos os níveis de idade;
9. Diversos materiais que podem ser utilizados nas atividades artísticas inclusive sucata;
10. Os meios de expressão;
11. O professor de arte;
12. A escolinha de arte;

METODOLOGIA:

A disciplina Arte e Educação será desenvolvida, paralelamente, em duas partes: uma teórica e outra prática.

Na parte teórica, através de exposições orais, trabalhos em grupo e individuais, será estudado referencial teórico no qual se fundamenta esta disciplina.

Na parte prática, os estudantes vivenciarão múltiplas experiências artísticas, através das quais poderão expressar-se livre e criativamente.

As experiências práticas que envolvem o aproveitamento de sucata, serão desenvolvidas na Oficina “Sucata: Arte & Educação”.

Por ocasião do término do semestre, pretende-se organizar o Festival da Pintura e do Desenho, para o qual serão convidadas crianças e adolescentes, cujas atividades serão orientadas pelos alunos desta disciplina.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARBOSA, Ana Mãe. Tópicos utópicos. Belo Horizonte, C/Arte, 1998.

BUORO, Anamélia Bueno. O olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo, Cortez, 1996.

DUARTE JR., João Francisco. Por que arte-educação? Campinas SP, Papyrus, 1996.

GASSET, José Ortega Y. A desumanização da arte. São Paulo. Cortez, 1991.

LOWENFELD, Viktor. A Criança e sua arte. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1997.

LOWENFELD, Viktor. e BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

TARRAGÔ, Tereza. A arte Infantil. Apostila do Curso de Especialização em Teoria e Técnica da Educação Artística Infantil. Ijuí: Gráfica da UNIJUÍ, S/A.

PORCHER, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade? São Paulo, Sumus, 1982. (UFRRJ, 2010, p. 53 - 54).

Apesar da ementa indicar um trabalho que envolva as diversas linguagens artísticas, a metodologia da disciplina leva a crer que o trabalho com as artes visuais serão o principal norte do trabalho. Essa impressão é corroborada pelo que é descrito no conteúdo programático do curso, que traz ênfase nas fases do desenvolvimento pictórico infantil.

A disciplina Cultura Afro-Brasileira não apresenta em seus objetivo, ementa e metodologia nenhum indicativo para o trabalho com a Música:

OBJETIVO GERAL

- Trabalhar o estabelecimento da Lei 10.639/03 contextualizando-a no caminho traçado pelos Movimentos Sociais e pelas lutas democráticas

visando estabelecimento de políticas de reparação e de ações afirmativas, bem como o espaço que pode ocupar a partir de sua substituição pela lei 11.645/08.

- Aprofundar os diversos desdobramentos da Lei a partir dos princípios de: a) desenvolvimento de consciência política e histórica de diversidade; b) fortalecimento de identidades e de direitos; c) ações educativas de combate ao racismo e a discriminação.
- Socializar e analisar criticamente um conjunto de informações relacionadas à história e à cultura africana e afro-brasileira no processo de constituição da formação sociocultural de nosso país.
- Desenvolver atividades teórico-práticas relacionadas ao tema em ambientes educativos.

EMENTA:

Diretrizes propostas pela Lei 10.639/03: a educação na perspectiva da superação do racismo e do respeito à diversidade; o ensino de história e cultura africana e o ensino de história e cultura afro-brasileira, contextualizando-as a partir do desenvolvimento sócio-histórico e cultural brasileiro. Desenvolver atividades teórico-práticas visando possibilidades de diversificação curricular, formação e atuação dos profissionais da educação.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Unidade I: Sentidos da Lei 10.639/03 no contexto político-pedagógico nacional e internacional

- Iniciativas e experiências anteriores à Lei 10.639/03;
- A Declaração de Durban (África do Sul, 2001);
- LDB, PCNs, Temas Transversais – Pluralidade Cultural, currículo;
- Lei reflexiva da lei 10639/03 e da Lei 11.645/08.
- Unidade II: Educação das relações étnico-raciais
- Etnia, raça e racismo – sua formação no terreno da história;
- Etnocentrismo a partir da trajetória da Antropologia;
- Preconceito, discriminação racial, políticas de separação e ações afirmativas.

Unidade III: Nossas africanidades

- Como constituímos nossas identidades/subjetividades no quadro da formação sócio-histórica e cultural do Brasil?
- África: berço de diversas civilizações;
- Aspectos da história da escravidão no Brasil e suas heranças;
- Transição para o trabalho livre, políticas de embranquecimento, democracia racial, políticas de eugenia, de exclusão e de extermínio: resistências e lutas;
- Africanos no Brasil: origem e contribuições;
- A resistência negra: do regime escravista aos dias atuais;
- Produção cultural e artística dos negros;

Unidade IV: Orientações metodológicas, sugestões de atividades e materiais didáticos para o cotidiano escolar.

- Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, EJA, Licenciaturas, Educação quilombola.

METODOLOGIA:

Aulas expositivas e dialogadas, seminários, atividades orientadas em ambientes educativos, pesquisas, trabalhos escritos individuais e em grupo, confecção de portfólio. (UFRRJ, 2010, p. 90 - 91).

Dessa forma, a única disciplina obrigatória com possibilidade de abordar conteúdos da linguagem musical seria Arte-Educação. No entanto a disciplina, que tem seu conteúdo programático e metodologia voltado principalmente para as artes visuais, conta somente com

30 horas de carga horária, o que se apresenta como um dificultador para um trabalho aprofundado em questões musicais.

Outra universidade que oferece o curso de graduação em Pedagogia na região metropolitana do Rio de Janeiro é a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). O curso é oferecido nas unidades: Campus Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), na cidade de Duque de Caxias; Faculdade de Formação de Professores (FFP), na cidade de São Gonçalo.

Além dos cursos presenciais, a UERJ também oferta o curso de Pedagogia à distância. Assim como no caso da UNIRIO, o curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade semipresencial da UERJ tem seu ingresso através do vestibular do Consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro), vinculado ao CECIERJ (Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro). Esse curso conta com a carga horária de 3405 horas.

O curso oferecido no campus Maracanã, alocado na Faculdade de Educação (FE), tem sua matriz curricular atual em vigência desde 2012. A carga horária total é de 3890 horas, das quais 2610 horas de disciplinas obrigatórias; 300 horas de disciplinas eletivas; 240 horas de pesquisa e prática pedagógica; 360 horas de estágios supervisionados; 240 horas de atividades científico-culturais.

Considerando as disciplinas obrigatórias do curso, Educação Estética se apresenta como a que poderia possibilitar o trabalho com conteúdos de Música. A disciplina tem carga horária de 60 horas e apresenta por objetivo,

Investigar a Educação Estética no Brasil e a expressão artística na contemporaneidade como prática pedagógica essencial na formação da cidadania e na redefinição do cotidiano da aprendizagem (institucional/não institucional). (UERJ, s/d.).

Já a ementa define que a disciplina se pautará,

Conceituação e estudos sobre os fundamentos epistemológicos e o contexto histórico-cultural da educação estética no Brasil. Estudos comparados sobre criatividade e processos de criação e suas diferentes formas de expressão e linguagens artísticas na sociedade contemporânea. Análise de modelos e práticas culturais constitutivos das identidades individuais e sociais materializadas em imagens, sons, literatura, corpo-movimento, memória, narrativa e significação como modos de produção de conhecimento. (UERJ, s/d.).

Educação Estética pode vir então a trabalhar com conteúdos de Música, sem esses serem, no entanto, objeto específico da disciplina. Ao que tudo indica, o quadro permanece o mesmo do que já havia sido apontado por Nogueira (2012a, p. 621),

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) prevê a disciplina Educação Estética, em cuja ementa se observa uma ênfase nos fundamentos epistemológicos e na história da educação estética no Brasil. Ainda que se reconheça uma explicitação de conteúdos mais engajados em uma perspectiva contemporânea, nota-se que não fica clara a presença da música. De acordo com dados obtidos junto a estudantes, a concretização operacional dessa ementa acontece sem nenhuma menção ao campo da Música. Isso se relaciona com o fato de esta universidade contar com cursos de graduação e pós em Artes Visuais, e não em Música.

No caso do curso de Pedagogia à distância oferecido pela UERJ, a disciplina que apresenta a possibilidade de trabalho com a Música é Artes na Educação. Essa disciplina tem carga de 60 horas e especifica em seus objetivo e ementa as linguagens artísticas a serem trabalhadas.

OBJETIVO(S):

- Promover uma reflexão sobre o papel das artes no processo educativo.
- Introduzir o futuro docente aos fundamentos básicos das diferentes linguagens artísticas (visuais, cênicas, musicais);
- Despertar o futuro docente para as múltiplas possibilidades de leitura do objeto artístico, do ponto de vista crítico / interpretativo;
- Introduzir o futuro docente à prática pedagógica no campo da Arte.

EMENTA:

Ementa:

1. A educação musical na escola
 - música e significação musical
 - o papel da música na escola
 - a música como criação coletiva e como prática discursiva
2. O teatro na escola
 - o teatro como jogo
 - o teatro como linguagem
 - o espaço teatral
 - a prática teatral na sala de aula
3. As artes visuais
 - a arte como mediação entre o homem e o mundo
 - os elementos da linguagem visual
 - a arte-educação no Brasil(CEDERJ;UERJ, s/d.).

Como se pode observar, a disciplina Artes na Educação deixa delimitado, já em sua ementa, com quais linguagens artísticas irá tratar, apontando o lugar da Música em seu trabalho. No entanto, de acordo com a ficha descritiva da disciplina, ela é oferecida totalmente à distância, o que muito provavelmente empobrece as possibilidades de desenvolvimento do trabalho no que tange à Arte, e à Música mais especificamente. Isso vai

de encontro com o que é defendido por Bellochio (2003, p. 20, grifo nosso), quando afirma que,

Entendo que é preciso possibilitar formação, em educação musical, ao professor unidocente, por meio de atividades **práticas** e teóricas, acreditando na sua possibilidade de trabalhar da melhor forma possível junto a seus alunos.

O curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), apresenta carga horária total de 3925 horas, das quais 2970 horas de disciplinas obrigatórias, 495 horas, no mínimo, de disciplinas eletivas, 360 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades complementares. A matriz curricular atual foi estabelecida em 2008.

O curso oferece algumas disciplinas que, pela nomenclatura instigam buscar as ementas a fim de verificar se tratam, em algum momento, com conteúdos de Música, são elas: Educação, Linguagem e Conhecimento (I, II, III e IV); Cultura: O local e o global (I, II, III, IV). No entanto, suas ementas não abordam linguagens artísticas de forma específica, tampouco a linguagem musical especificamente.

O trabalho com a Música pode vir a ser contemplado pela disciplina Arte, Movimento e Ludicidade, disciplina de 90 horas e que objetiva “Compreender a arte e suas manifestações como parte integrante do currículo da educação infantil e do ensino fundamental.” (FEBF, 2008). Em sua ementa define que seu trabalho está direcionado para,

A arte como expressão e comunicação na vida de indivíduo e grupos sociais. Diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias – A arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos. O ensino da arte no Brasil: legislação e tendências curriculares. Interfaces das escolas com a rede de atores sociais vinculados à educação em arte. Jogos e brincadeiras populares. Jogos e esportes na escola. Dança e atividades rítmicas. Danças populares e dança na mídia. (FEBF, s/d.).

Apesar de não especificar o trabalho com a Música, a explicação leva a crer que existe a possibilidade de ela ser abordada enquanto conteúdo. Mas, ainda assim, não é trabalhada especificamente, o que se torna um empecilho para que possa ser trabalhada em toda sua complexidade.

O quadro se apresenta um pouco diferente no caso do curso de Pedagogia da

Faculdade de Formação de Professores (FFP). O curso, que apresenta carga horária total de 3220 horas, oferece três disciplinas obrigatórias de 45 horas intituladas Educação, Artes e Ludicidade (I, II e III), que se propõem a trabalhar conteúdos relacionados ao fazer artístico.

Educação, Artes e Ludicidade I apresenta por objetivo,

Analisar criticamente a importância da arte no processo de formação humana, compreendendo-a como produção histórico social e considerando suas distintas formas de manifestação em diferentes contextos históricos e formações culturais. (FFP, 2003a)

E em sua ementa define seu trabalho da seguinte forma:

Arte e Ludicidade: conceituações básicas. As múltiplas dimensões da arte na formação humana: como atividade criadora, como linguagem expressiva e como forma de conhecimento. A arte como produção histórico social. Os materiais, as técnicas e os elementos compositivos da arte. As diferentes modalidades artísticas: Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. (FFP, 2003a)

Apesar de relacionar Arte diretamente ao lúdico, o proposto pela disciplina pode vir a possibilitar que os alunos experienciem um trabalho formativo direcionado à diferentes linguagens artísticas. O trabalho da disciplina é levado adiante com Educação, Artes e Ludicidade II, que objetiva, “Analisar o papel da arte na formação escolar básica e as relações entre o fazer artístico, a apreciação e o conhecimento da arte no processo de elaboração das linguagens expressivas pela criança.”(FFP, 2003b).

De acordo com a ementa, o trabalho da disciplina pautará “A importância da arte na formação escolar básica e as relações entre o fazer artístico, a apreciação e o conhecimento da arte no processo de elaboração das linguagens expressivas pela criança.”(FFP, 2003b).

Já Educação, Artes e Ludicidade III encerra o ciclo de disciplinas indicando ter por objetivo,

Analisar o papel da ludicidade na formação humana e no processo educativo escolar básico, considerando sua dimensão histórico-cultural e a importância do jogo e da brincadeira no processo de conhecimento, expressividade e socialização da criança. (FFP, 2003c).

A disciplina traz em sua ementa que “A ludicidade na formação humana e na educação escolar básica, sua dimensão histórico-cultural e a importância do jogo e da brincadeira no processo de conhecimento, expressividade e socialização da criança.”(FFP, 2003c).

Essas três disciplinas, em conjunto, podem vir a possibilitar uma compreensão do

quão significativa é a presença da Arte no trabalho pedagógico. No entanto, o trabalho específico com a Música não chega a estar presente de forma significativa. Nogueira (2012a, p. 621), afirma que,

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de se traçar medidas que visem o equacionamento do problema: uma vez que a importância do ensino de música esteja reconhecida e garantida por lei, é fundamental que todos os atores envolvidos na formação docente – licenciados em Música, pedagogos, pesquisadores de currículo – centrem seus esforços na busca de parcerias que viabilizem sua efetivação na escola básica, seja por meio da criação de novas disciplinas nos cursos de formação, seja por iniciativas de formação continuada.

Sobre a formação musical dos pedagogos que irão atuar na docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, analisar os dados acerca do que é propiciado aos estudantes de Pedagogia, conjuntamente com o que é definido legalmente acerca do ensino de Música na escola, leva a crer que ainda há muito a avançar no que diz respeito à formação desses profissionais.

CAPÍTULO 3. MÚSICA, TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO

"O ensino de música é o mais desesperado, porque conta muito pouco para o futuro profissional e escolar dos alunos em seu contexto. E é o mais carregado de esperança: o professor não tem de passar aos alunos o amor pela música pois, sem dúvida, nenhuma geração de jovens viveu tão musicalmente como a de agora; cabe a ele, simplesmente, estabelecer a comunicação entre a música *deles* e as outras". (GeorgesSnyders).

Nesse capítulo, são trazidas reflexões acerca de elementos relacionados à prática docente, uma vez que a presença dos produtos da indústria cultural na escola se dá de maneira hegemônica, quase impedindo o trabalho com obras de arte autônoma. Esse acontece muito mais por iniciativas pessoais de alguns professores, já que o poder das mídias na construção do gosto de alunos e suas famílias é preponderante. Tudo isso faz torna ainda mais difícil a tarefa dos professores de ampliar os referências estéticos de seus alunos. É sobre esses desafios que trata esse capítulo.

3.1. O CONCEITO INDÚSTRIA CULTURAL E SUA ATUALIDADE

O conceito de Indústria Cultural foi cunhado por Adorno e Horkheimer no livro “Dialética do Esclarecimento”, que teve a sua primeira publicação no ano de 1947, na Alemanha. Os autores trabalham, inicialmente com a ideia de uma cultura de massas, mas abandonam essa expressão. Segundo Adorno,

Tudo indica que o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, que Horkheimer e eu publicamos em 1947, em Amsterdã. Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por “indústria cultural”, a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente. (ADORNO, 1975, p. 287).

Adorno e Horkheimer (2006) traçam questionamentos pertinentes à época discutindo, em um primeiro plano, o cinema, rádio e revistas, problematizando questões acerca da cultura a eles contemporânea. Segundo os autores,

O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar com arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem

a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 100).

A indústria cultural vai corromper as expressões artísticas, transformando-as em produtos esvaziados de potencial social, político e estético. Esses produtos passam a ser oferecidos de forma massiva, homogeneizando as produções e “docilizando” sua plateia. Ela vai transferir, nas palavras de Adorno (1994, p.93), “a motivação do lucro às criações espirituais”. Entendemos também que,

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente (MAAR, 2012, p.21).

Esse conceito vem sendo abordado em diversas áreas do conhecimento, como Filosofia, Educação, Sociologia, Literatura, Comunicação. Zuin; PUCCI; LASTÓRIA (2015, p.47 - 48) ressaltam que,

De fato, o conceito de indústria cultural adquire tamanho vulto que, assim que os nomes de Adorno e Horkheimer são mencionados, há uma associação imediata com *insight* decisivo que tais pensadores elaboraram em relação à forma de produção e comercialização dos chamados produtos culturais na sociedade capitalista contemporânea. Durante sua trajetória histórica, o conceito de indústria cultural foi muitas vezes erroneamente reduzido ao termo de cultura de massa.

Mesmo tendo sido cunhado em 1947, o conceito se mostra cada vez mais atual, apesar de, por conta do avanço tecnológico, por conta de análises superficiais, para muitos, aparentar ultrapassado. Sobre esse ponto,

O atual desenvolvimento dos meios de comunicação de massa recrudescer a sensação de inexistência de qualquer tipo de obstáculo que poderia impedir as trocas de diferentes produções e valores culturais dos mais variados países do globo. Diante da possibilidade da realização dos contatos via *online*, os mesmos olhares embasbacados frente à tela do computador revelam, de soslaio, o brilho da desconfiança ou mesmo da indiferença quando se deparam com um conceito tal como o de Indústria Cultural. Em uma sociedade tecnificada, nada é mais inconveniente do que a insistência, para muitos anacrônica, da reflexão crítica de que a massificação e consumo da produção cultural não implicam a concretização de uma sociedade mais justa e democrática. (ZUIN, 2001, p. 9).

Nesse sentido, uma maior possibilidade de difusão dos produtos através da tecnologia

não resultaria em um fim do que Adorno e Horkheimer conceituaram como indústria Cultural, mas sim a sua possibilidade de expansão e enraizamento na sociedade. Uma maior massificação dos produtos não ocasiona uma plateia mais crítica, muito pelo contrário.

De fato, a produção cultural que se submete quase que por completo ao seu caráter de valor afasta-se de si própria, ou seja, termina por negar toda possibilidade de felicidade ao dissimular um verdadeiro estado de liberdade. (ZUIN, 2001, p. 10)

A maior disponibilidade de produtos culturais cria uma inverídica ideia de liberdade de escolha. No caso específico da Música, a facilidade no acesso não é o que permite a formação dos ouvintes, mas, na verdade, amplia o nicho consumidor dos produtos massificados oferecidos pela indústria cultural.

Ontem “a passagem do telefone ao rádio, separou claramente os papéis. Liberal, o telefone permitia que os participantes ainda desempenhassem o papel de sujeito. Democrático, o rádio transformou-os a todos igualmente em ouvintes, para integrá-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros, das diferentes estações” (ADORNO & HORKHEIMER, 1986, p. 114). Hoje, os programas de auditório, o “voyeurismo”, as novelas, os enlatados, ao dilatarem ao extremo seu espaço de penetração em todas as camadas sociais, dilataram ao extremo igualmente a capacidade de transformar a quase totalidade da população em ouvintes pacientes e sensíveis aos imperativos da indústria cultural. A *Internet*, ainda não totalmente administrada pelo sistema, por enquanto permite aparentes manifestações de apreço e de liberdade. aparentes manifestações, porque tudo o que passa pela *Internet* pode ser captado pelos olhares atentos dos vigilantes do poder. (PUCCI, 2003, p. 12).

Dessa forma, o conceito, postulado pela primeira vez na década de 1940, continua atual, mesmo que sendo necessárias discussões acerca do seu perfil. Este se mostra cada vez mais ampliado. Nas palavras de Pucci(2003, p. 10),

A indústria cultural segue tendo as características básicas apontadas pelos pensadores frankfurtianos na “Dialética do Esclarecimento”, mas exige discussões sobre seu perfil atual. Segundo Adorno, “A crítica imanente deve captar nos fatos a tendência que os extravasa”.

Portanto, o conceito de indústria cultural segue atual, necessitando que siga sendo discutido e problematizado, tendo em vista que, mesmo mantendo até hoje suas características básicas, seu perfil se modifica em consonância com a transformação da sociedade e da tecnologia.

3.2. A QUESTÃO DO GOSTO MUSICAL

Quando se fala de Música, facilmente acaba-se por esbarrar no argumento do gosto musical, o famoso argumento de que “gosto não se discute”. Analisando-se criticamente a questão, no entanto esse gosto do público não é algo ingênuo ou fortuito, mas construído através da repetição e massificação sonora. Adorno (1983, p.165), nos adverte que,

Se perguntarmos a alguém se gosta de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Ao invés do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser reconhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo.

Por diversas vezes também, ao se discutir a música, outro argumento que se pode obter diz respeito ao entretenimento, como se a música a isso se bastasse e, portanto, não carecesse de discussão. Adorno, ao discutir os tipos de comportamento musical já elucida que,

O tipo de ouvinte do entretenimento é aquele pelo qual se calibra a indústria cultural, seja porque esta conforma-se a ele a partir de sua própria ideologia, seja porque ela o engendra ou o traz à tona. (ADORNO, 2011, p. 75).

Para esse tipo de ouvinte, então, a música não careceria de discussão, de compreensão de suas estruturas de sentido. Ela nada mais seria que um estímulo sonoro.

A música de entretenimento elevada, extremamente divulgada, faria jus a esse compromisso entre ideologia e escuta afetiva. Em função da falta de relação específica com o objeto, o tipo consoante ao entretenimento já se acha preparado nesse tipo próprio ao consumidor cultural; para ele, a música não consiste numa estrutura de sentido, mas numa fonte de estímulo. [...] No caso extremo deste tipo, é possível que nem mesmo os estímulos atomizados sejam degustados, de sorte que a música já não é mais apreciada a partir de algum sentido inteligível. (ADORNO, 2011, p. 76).

Pensar no que seria o gosto musical, dessa forma, encaminha o pensamento para analisar que esse gosto resulta de uma construção social, muitas vezes influenciada pela massificação sonora propiciada pelos produtos da indústria cultural. Nesse sentido,

Obviamente, não se pretende aqui ignorar o papel social dos grandes meios de comunicação e defender uma posição de avestruz, como se fosse possível tapar os olhos e não procurar a interação com esses meios. O que se pretende é desmistificar a ideia de gosto pessoal, de opção soberana. É preciso admitir o papel preponderante que as mídias desempenham na “escolha” musical da população. (NOGUEIRA, 2001, p. 189).

Uma libertação dos engodos do “gosto” envolveria, então, a educação estética. Partindo da ideia de uma educação do sensível, desnaturalizamos a concepção de que

a formação da sensibilidade seria algo inato, passando a compreender que,

A educação plástica e arquitetônica, a sensibilização ao mundo sonoro (e poético...) por intermédio das grandes obras, da familiarização cultural e de um contato precoce e regular, constituem portanto um apreciável recurso pedagógico, um referencial inesgotável para a formação da sensibilidade (FORQUIN, 1982, p.29).

Uma consciência individual exigente e ativa acarreta em posturas coletivas pautadas em noções éticas e estéticas. Essa consciência, no entanto, prescinde educação. Educar a sensibilidade para que, através dela, possamos elaborar o nosso caminho educativo pessoal e construir possibilidades de emancipação. Entendendo que, essa construção está intimamente ligada à possibilidade do exercício e da experiência. Nas palavras de Adorno (2012, p.151), “pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”.

Ao pensar na educação estética e sensível estamos pensando também em uma educação musical, direcionando as possibilidades de apreensão estética para o campo da música. Por meio da educação podemos ter a consciência de que há obras que atendem mais a preceitos de uma lógica de consumo que propriamente estéticos. Sobre isso, Forquin (1982) aponta que,

A feiúra, a mediocridade, a nulidade constituem, em matéria de música como nos outros campos a característica de massa de nosso meio ambiente sensorial; e há de se reconhecer que a lógica de consumo (subordinação da difusão cultural à lei do mercado, crescente integração das mensagens culturais nas mensagens publicitárias, permanente acréscimo – até a saturação – de estímulos emocionais a fim de obter um pouco de atenção [...] esta dinâmica indefinida da saturação-insatisfação, representa um fator extraordinariamente poderoso – embora talvez equívoco – de nivelamento sensorial e de normalização unidimensional da cultura (FORQUIN, 1982, p. 67-68).

Dessa forma, trabalhar com Música no contexto escolar, sem atentar para as mais diversas acepções estéticas possíveis dessa linguagem, acabaria por fomentar a perpetuação do assalto cometido pela indústria cultural. Educar musicalmente seria uma forma de preparar esses indivíduos para a superação da alienação promovida pela massificação musical. Já dizia Adorno (2012, p. 148),

[...] BogdanSuchodolski, provavelmente o mais importante pedagogo polonês, definiu a educação como “preparação permanente para a superação da alienação”. Penso que no referido processo de atenção ao espontâneo e de simultânea conscientização realiza-se uma espécie de superação da alienação, e a partir desta perspectiva parece-me necessário rever a estratégia interna das várias disciplinas educacionais.

Sobre o tratamento dado a conteúdos de Música na escola, Nogueira (2001, p. 190 - 191), reflete que,

De forma geral, a escola tem sido vista como um espaço preferencial para a formação de hábitos intelectuais, tais como ler e escrever. É na escola, por exemplo, que se engendram estratégias que visam à formação de leitores. Quando não há na família um reforço ao hábito da leitura, a atuação da escola é vista como um fator de igualdade de oportunidades, [...] O mesmo não ocorre em relação a outras formas de comunicação, tais como diferentes linguagens artísticas. No caso particular da Música, que é o objeto deste estudo, o quadro se agrava. A música, como conteúdo específico, tem estado ausente da escola regular (NOGUEIRA, 1994, p. 79, *passim*). No entanto, como música acidental ou recurso didático de outras disciplinas, ela é encontrada com relativa facilidade, principalmente em instituições de Educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tendo em vista as recentes legislações que tornam a Música componente curricular obrigatório, cabe refletir em formas de essa presença se dar no sentido de uma educação estética preocupada com a formação do ouvinte. Essa preocupação deve se dar para que não se continue a perpetuar o que já vinha sendo discutido por Nogueira (2001):

Essa música que está no cotidiano escolar, contudo, não passa pela mesma seleção prévia por que passam os textos literários. Isto é, os cuidados que se têm quanto à escolha de autores, adequação à faixa etária, temática relevante, enfim, todos os preceitos que auxiliam a professora na escolha do livro a ser trabalhado, simplesmente inexistem em relação às produções musicais. (NOGUEIRA, 2001, p. 191).

Para que se alcance a superação do quadro apontado por Nogueira, torna-se crucial a formação estética dos professores, que irão orientar o trabalho com os conteúdos de Arte, incluindo-se aí os conteúdos de Música. Nesse sentido, Pucci (2018, p. 6), argumenta que,

Tratando-se especificamente de nossa temática, há uma outra nuance que deve ser destacada: a Experiência Estética, a experiência que é forjada a partir do desenvolvimento de nossa sensibilidade (*aisthesis*), de nosso contato com a beleza da natureza (o Belo Natural), de nosso mergulho incondicional numa obra de arte para tentar captar o que ela quer nos dizer e de se abrir a seus apelos (o Belo Artístico). E, relacionado a isso, a importância da reflexão filosófica na construção da experiência estética.

Ora, preciso se faz que os professores aprendam – para que possam ensinar – a se relacionar com as obras de arte, e assim passem a atuar de forma intelectual por elas, com elas. Para isso, entender os engodos do “gosto” torna-se imprescindível. Nas palavras de Adorno (2018, p. 366),

Quem se coloca objectivamente perante uma obra de arte, dificilmente por ela se deixará de entusiasmar, tal como está subjacente no conceito do apelo directo. Seria incompatível com a atitude cognoscitiva, conforme ao carácter de conhecimento das obras. Pela afronta feita às necessidades dominantes, pela mudança de iluminação do que é familiar, a que tendem as obras de arte correspondem à necessidade objectiva de uma transformação da consciência que poderia mudar-se em modificação da realidade.

O autor continua,

A necessidade da própria arte é em larga medida ideologia; poder-se-ia também viver sem arte, não só objectivamente, mas ainda no psiquismo dos consumidores que, sob a modificação das condições da sua existência, são sugestionados sem custo a alterar o seu gosto, na medida em que ele segue a linha da menor resistência. (ADORNO, 2018, p. 366).

Urge que os professores que trabalham com a Música nas escolas compreendam a dimensão desse trabalho, de forma que elaborem estratégias para que não tenham mais seu trabalho assombrado pelos produtos da indústria cultural. E também para que construam, junto aos seus alunos, um horizonte de reflexão acerca das obras que consomem.

CAPÍTULO 4. O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Nesse capítulo, são apresentados e discutidos os resultados de questionário respondido por professores, pedagogos, e que atuam em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse questionário foi o instrumento selecionado para abordar questionamentos que foram tomando corpo com o decorrer da pesquisa diziam respeito ao conhecimento dos pedagogos que atuam em regência nos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da obrigatoriedade do ensino de Música.

4.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Alguns dos questionamentos que foram tomando corpo com o decorrer da pesquisa diziam respeito ao conhecimento dos pedagogos que atuam em regência nos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da obrigatoriedade do ensino de Música. Além disso, se os cursos de Pedagogia propiciaram informações acerca dessa questão.

Outro ponto que se mostrou relevante, no caso dos professores que utilizavam a linguagem musical em seu fazer pedagógico estava relacionado a alguns pontos do uso dessa linguagem, como: a forma como a Música enquanto linguagem era trabalhada em sala; os critérios de seleção de repertório musical para o trabalho; e o que se objetivava com esse trabalho com a Música.

A fim de buscar respostas a esses questionamentos foi elaborado e posteriormente aplicado um questionário. As perguntas se relacionavam com a formação desses professores, e se durante essa formação tiveram informações acerca da obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica, instituída em um primeiro momento pela lei nº 11769 de 2008.

Apresentam-se também questões que tratam da utilização, ou não da linguagem musical em sala de aula pelos respondentes, e, caso utilizem, os critérios de seleção e o que almejam promover pedagogicamente com o uso dessa linguagem.

O questionário em questão foi elaborado em uma plataforma eletrônica de *Surveys*, hospedada pelo *Google*, que pode ser acessada pelo endereço <<https://docs.google.com/forms>>. Essa forma de plataforma foi escolhida por facilitar o envio e retorno dos questionários.

Em relação à escolha dos questionários como um dos instrumentos de coleta de dados, Moreira e Caleffe (2008, p. 96), indicam haver quatro vantagens na sua utilização pelos professores e pesquisadores: uso eficiente do tempo; anonimato para o respondente; possibilidade de uma alta taxa de retorno e perguntas padronizadas.

Os questionários foram um dos instrumentos selecionados especialmente em função de dois aspectos apontados acima, que seriam o uso eficiente do tempo e as perguntas padronizadas, tendo em vista buscarmos analisar um quadro mais geral no que diz respeito à formação dos professores e a forma como os mesmos utilizam, ou não, a Música em suas práticas pedagógicas.

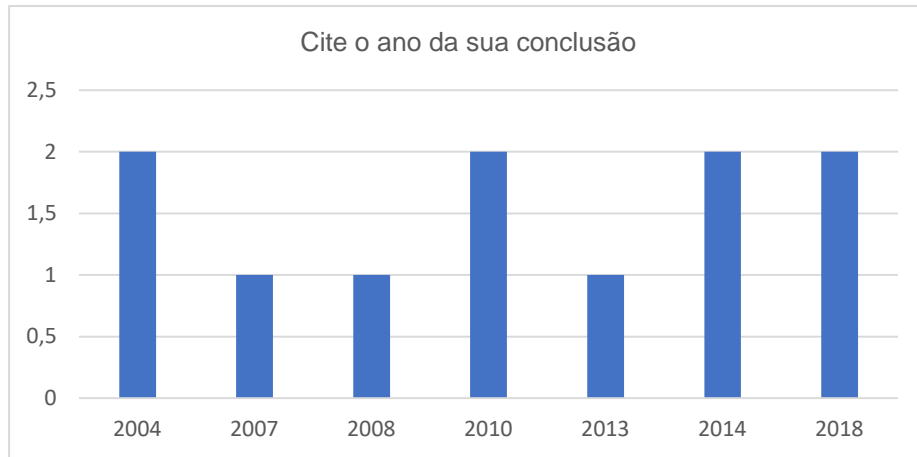
4.2 ANÁLISE DOS DADOS

A primeira seção do questionário se detém em perguntar a universidade, curso e ano de formação. Dessa forma, torna-se possível analisar o perfil de formação dos respondentes e também se o ano de formação se situa antes ou após a promulgação de lei nº 11769/2008, tendo em vista que essa lei torna obrigatório o ensino de conteúdos de música dentro do componente curricular Arte na Educação Básica, área de atuação dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa obteve um total de 12 respostas, sendo que dessas, 11 respondentes são oriundos de cursos de Pedagogia, somente uma das respostas indicou a formação no curso de licenciatura em Matemática, mas atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, uma das respondentes citou também sua formação no mestrado em Educação. No caso do respondente licenciado em Matemática, por não ter formação em Pedagogia, foge ao escopo da pesquisa e sua resposta foi descartada.

Dos respondentes, um cursou sua graduação em instituição privada de ensino, no caso a Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro. Todos os outros cursaram em universidades públicas, estaduais ou federais, sendo elas: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (6 respondentes); Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2 respondentes); Universidade Federal de Goiás - UFG (1 respondentes); Universidade Estadual Paulista – UNESP (1 respondente).

Na questão que perguntava o ano de conclusão do curso, três pessoas responderam que se formaram antes de 2008, ano em que passou a vigorar a lei nº11769. As outras oito respostas indicaram datas posteriores, sendo uma no ano de 2008.

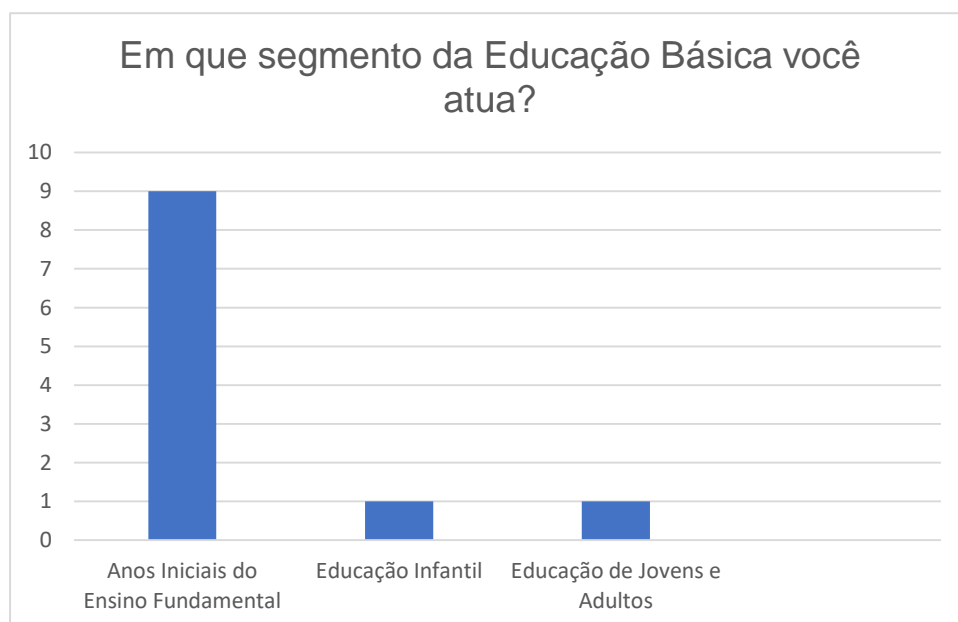


Fonte: FERREIRA (2019)

Ilustração 1: Anos em que os sujeitos concluíram a graduação

Em vista dos anos em que os sujeitos se formaram, podemos depreender que se trata, em sua maioria, de um público mais jovem. E, além disso, um grupo de indivíduos que cursou a graduação já em um período após o *boom* da utilização da internet no dia a dia de grande parte da população. Podemos relacionar isso inclusive ao fato de que essas pessoas têm mais desenvoltura ao responderem questionários on-line, na plataforma Google.

Em sequência foi questionado sobre o segmento da Educação Básica em que os sujeitos atuavam. Das 11 respostas obtidas e computadas, 9 declararam atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Das duas outras respostas, um respondente declarou trabalhar com Educação Infantil e o outro com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).



Fonte: FERREIRA (2019)

Ilustração 2: Segmentos da Educação Básica em que os sujeitos atuam

Pode-se perceber que a maioria dos respondentes atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segmento da Educação Básica em que se concentra o cerne dessa pesquisa. Em vista disso, para as questões seguintes passaram a ser consideradas somente as respostas desses nove sujeitos que declararam atuar.

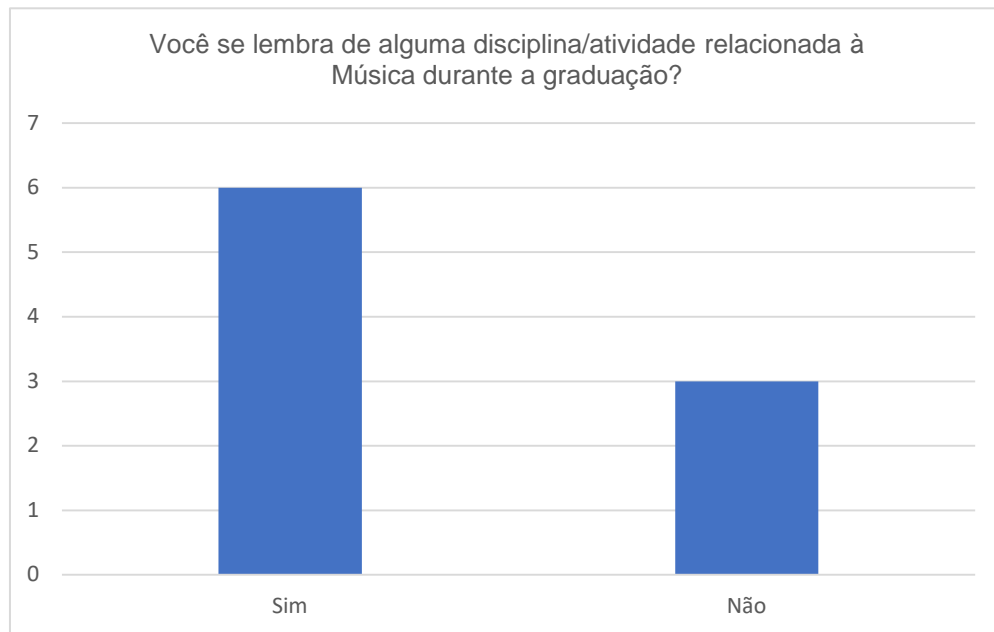
Considerando somente os formados em Pedagogia que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o quadro não se altera muito. Nesse caso, haveria um total de seis sujeitos formados a partir de 2008. Considerando o prazo de três anos definido pela lei nº 11769 para a adequação dos sistemas de ensino, seriam cinco respondentes formados após essa data.



Fonte: FERREIRA (2019)

Ilustração 3: Anos em que os formados em Pedagogia e atuantes nos Anos Iniciais do Ensino fundamental concluíram a graduação

A questão seguinte se relacionava com o processo formativo dos sujeitos em seus cursos de graduação, mais especificamente se os mesmos se lembravam de alguma disciplina ou atividade relacionada à Música na graduação.



Fonte: FERREIRA (2019)

Ilustração 4: Quantitativo de sujeitos que recordam de disciplinas/atividades relacionadas à Música na graduação

Metade dos respondentes afirmou se lembrar de ter tido alguma disciplina ou atividade relacionada à Música durante a graduação. Observando esse dado conjuntamente com as análises das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia no, realizadas no capítulo 2, pode-se perceber que realmente a maioria dos cursos oferecia alguma disciplina que poderia, de alguma forma, trabalhar questões acerca da linguagem musical.

A partir das respostas à questão acima, os caminhos do questionário se modificavam para os respondentes. Os que responderam que se lembravam de disciplinas ou atividades relacionadas à Música na graduação eram direcionados para uma seção em que se pedia que citassem essas disciplinas ou atividades. De onde foram coletadas as seguintes respostas:

“Havia uma sobre educação musical, mas não fiz na UFRJ. Fiz uma relacionada à música em um intercâmbio internacional. O nome era Educação Musical.” P., UFRJ.

“Arte Educação” L. UFG.

“Fiz umas 3 disciplinas sobre arte educação onde a música esteve bem presente, entre obrigatórias e optativas” M. UFRJ

“Arte-educação” A. UFRJ

“Psicomotricidade, O Lúdico na Educação Infantil, Contação de história” R. UERJ

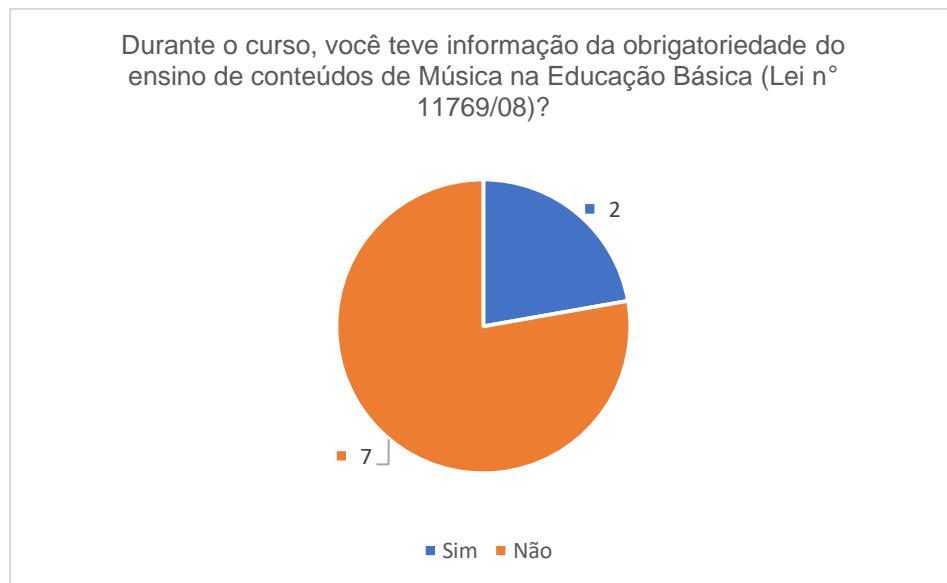
“Alfabetização, Educação Inclusiva e Projeto de Pesquisa em educação especial” C. UERJ. (FERREIRA, 2019)

Vale observar que diversas disciplinas foram citadas por sujeitos oriundos do curso de

graduação em Pedagogia da UERJ, sem que, a princípio, fossem relacionadas diretamente com o ensino de Música. Caberia então interpretar que foram disciplinas que ofereceram atividades relacionadas à Música durante seu desenvolvimento, mas não disciplinas especificamente destinadas ao ensino de Música.

no capítulo 2, se observou que poucas eram as instituições que ofereciam em sua carga obrigatória disciplinas específicas sobre conteúdos de Música. Disso se depreende um dos prováveis motivos de a maioria dos que relataram ter estudado conteúdos de Música durante a graduação se referia à disciplinas não específicas sobre Música.

Em seguida da seção em que citavam as atividades ou disciplinas, eram encaminhados para pergunta de se haviam tido informações durante a graduação acerca da obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica. Dos seis sujeitos, dois responderam que haviam tido informações, enquanto quatro responderam que não.



Fonte: FERREIRA (2019)

Ilustração 5: Quantitativo de sujeitos que tiveram informações durante a graduação sobre obrigatoriedade do ensino de Música.

Aqui, quem respondeu que havia tido informações durante o curso, era encaminhado para uma outra questão em que se solicitava que citassem como haviam tido essas informações acerca da obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica.

Uma das respostas dizia que havia sido informada sobre isso “Nas aulas da Monique”, em referência às aulas ministradas pela professora Monique Andries Nogueira no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. A outra resposta indica ter obtido as

informações na mesma fonte: “Durante as aulas com a professora Monique discutíamos sobre esse tema e a importância de se garantir isso.”.

Já os que responderam que não lembravam eram direcionados diretamente para a pergunta de se haviam tido conhecimento, durante a graduação, acerca da lei nº 11769 de 2008. Nesse caso, todos os seis sujeitos responderam não terem tido, durante o curso de graduação, informação acerca da obrigatoriedade do ensino de conteúdos de Música na Educação Básica (lei nº 11769/08).

Nesse sentido, compreender a importância do ensino de Música na Educação Básica é essencial se o que se busca construir é uma educação crítica. Se a música, em épocas passadas, foi utilizada como instrumento de dominação pelas instituições religiosas e políticas, ela pode ser percebida, ainda hoje, como uma maneira de manter certa acomodação social, pois, se não aprendo que tenho possibilidades, muito mais difícil será transformar o possível em real.

A educação estética e nesse contexto, a educação musical, possibilitam aos indivíduos uma maior possibilidade de criação de referenciais. E esse é um problema político e pedagógico, tendo em vista que,

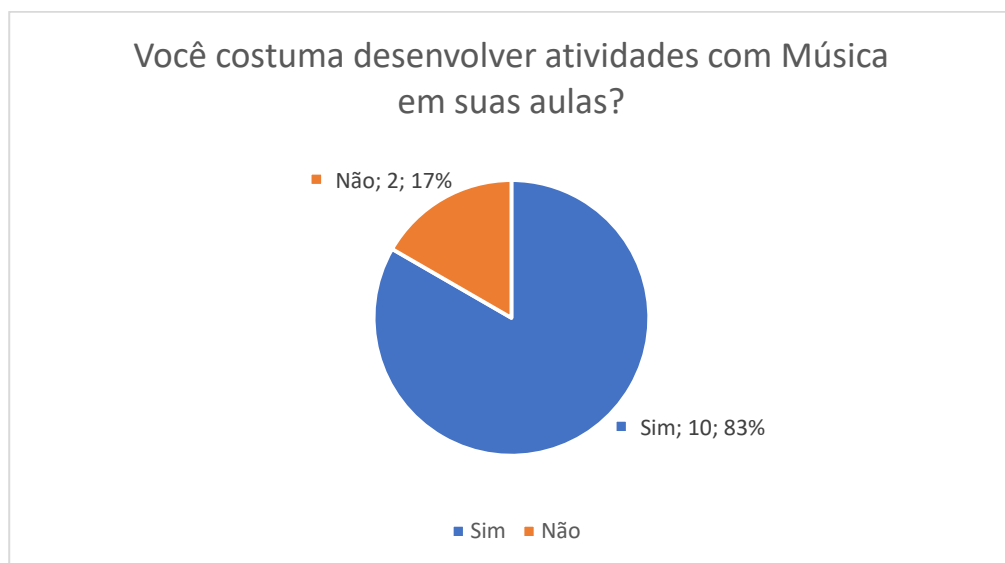
Na realidade, o problema do panorama vital é ao mesmo tempo político e pedagógico. Político, bem entendido, sobretudo no sentido de que entram em jogo interesses ligados à reivindicação a favor do meio ambiente (contra a poluição, contra o urbanismo de menos custo – que é também de maior lucro –, contra o obsessivo martelamento da publicidade, etc.). Mas é também um problema pedagógico, pois se a opinião pública tivesse tido a sua sensibilidade mais bem educada, jamais aceitaria certas coisas (a destruição do espaço urbano, por exemplo, ou a devastação das paisagens naturais, etc.). E é na escola, desde a infância, que pode ser forjada uma sensibilidade ao meio ambiente. (FORQUIN, 1982, p.27).

Pensar a educação musical, nesse contexto, é pensar na educação da nossa sensibilidade musical, ao que ouvimos, às obras que nos são apresentadas. Saber distinguir o que é ou não agradável, em termos estéticos, seria, então, fruto de uma educação do sensível.

Um processo de alfabetização estética seria, então, uma das funções da educação artística, visando à educação da sensibilidade. Essa sensibilidade estética não se destina unicamente a uma apreciação sublimada das belas artes e belas obras, mas também para criar nos indivíduos “uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente, quer dizer, em relação ao panorama e à qualidade da vida cotidiana desses indivíduos” (FORQUIN, 1982, p.25).

Voltando ao questionário, após as questões que tratavam das informações acerca da formação, segmento de atuação e conhecimento da obrigatoriedade do ensino de Música, iniciam-se uma série de questões relacionadas ao uso e abordagem da Música em sala de aula.

A primeira questão, que irá influenciar a sequência do questionário, é “Você costuma desenvolver atividades com Música em suas aulas?”. As perguntas seguintes diziam respeito à essas atividades musicais que seriam, ou não desenvolvidas. Dessa forma, caso o respondente marcasse que não costumava desenvolver atividades musicais, o questionário se encerrava. Caso respondesse que sim, era encaminhado para a pergunta seguinte.



Fonte: FERREIRA (2019)

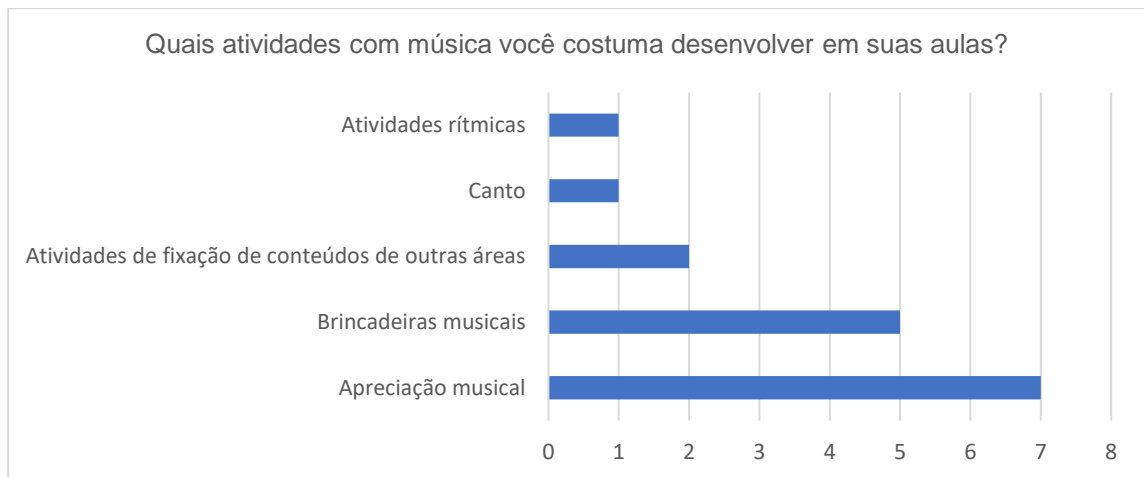
Ilustração 6: Quantitativo de sujeitos que costumam desenvolver atividades com Música em suas aulas

Pode-se perceber que apesar de desconhecem a obrigatoriedade, realizam atividades com música. No entanto, o desconhecimento acerca da necessidade do tratamento da Música enquanto conteúdo obrigatório pode vir a refletir nos usos dados à essa linguagem no contexto escolar.

As próximas questões permitiam que os sujeitos escolhessem mais de uma opção, de forma a sinalizarem as mais diversas significações que as atividades com Música e a seleção de repertório musical teriam em suas aulas. A sequência de questões abordava a questão na seguinte ordem: Os tipos de atividades musicais utilizados, o repertório musical de que o professor se utiliza e os critérios para a seleção do repertório.

Na primeira questão dessa seção, que tratava especificamente do tipo de atividade que os professores desenvolviam em suas aulas, foram apresentadas as seguintes opções:

Apreciação musical (ouvir música); brincadeiras musicais; atividades rítmicas; canto; atividades de fixação de conteúdos de outras áreas. Além disso, havia a possibilidade de apontar alguma outra atividade não listada, o que não ocorreu nessa questão. As respostas foram as seguintes:



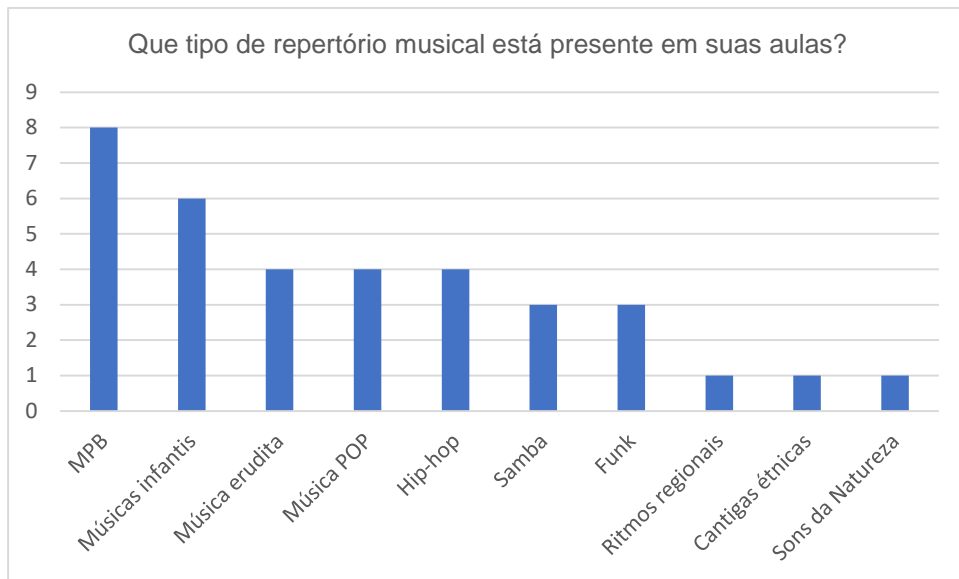
Fonte: FERREIRA (2019)

Ilustração 7: Atividades musicais desenvolvidas pelos professores

Dentre as atividades listadas, a mais presente se mostrou ser a apreciação musical. Por mais que seja uma atividade de extrema importância no trabalho com a linguagem musical, é também uma atividade que não exigiria uma formação específica do professor. Além disso, sem o conhecimento específico para embasar o planejamento de uma atividade como essa pode fazer com que o professor, de alguma forma, pense que apreciação musical pode ser o simples ato de colocar os alunos para ouvir música.

E a apreciação musical vai muito além disso. Segundo Adorno (2011), ao escrever seu ensaio sobre os tipos de comportamento musical, ouvir música é um ato intelectual. Nesse sentido, tratando-se de um ato intelectual, caberia ao professor não só reproduzir alguma música, mas planejar essa atividade a fim de que seja uma atividade realmente construtiva na aprendizagem acerca da linguagem musical por seus alunos.

Na questão seguinte do questionário era perguntado o tipo de repertório presente nas aulas. Eram oferecidas algumas possibilidades, podendo também ser incluídos exemplos que não houvessem sido citados. Novamente foram selecionadas somente as opções fornecidas, sem a inclusão de diferentes escolhas.



Fonte: FERREIRA (2019)

Ilustração 8: Repertório musical presente nas aulas.

Essas respostas surpreendem, tendo em vista o panorama comumente observado nas escolas, onde a Música geralmente está presente de forma acessória e altamente alimentada por produto da indústria cultural. Bellochio (2003, p. 20-21), afirma que,

É claro que existem limites, sobretudo quanto ao domínio do conhecimento musical. A lógica de que não se ensina o que não se sabe também é evidente, o que implicaria ao unidocente saber muita música. Mas o quadro real, que temos em grande parte das escolas do Brasil, é de professores unidocentes cometendo “atrocidades” na área musical por falta de formação e conhecimentos para melhor conduzir seus trabalhos. Se quisermos que a educação musical, efetivamente, passe a fazer parte de nossas salas de aula, parece-me que o conhecimento acerca da área é de fundamental importância para esse profissional. Não defendo a substituição do especialista pelo unidocente, mas, sim, a formação musical deste último.

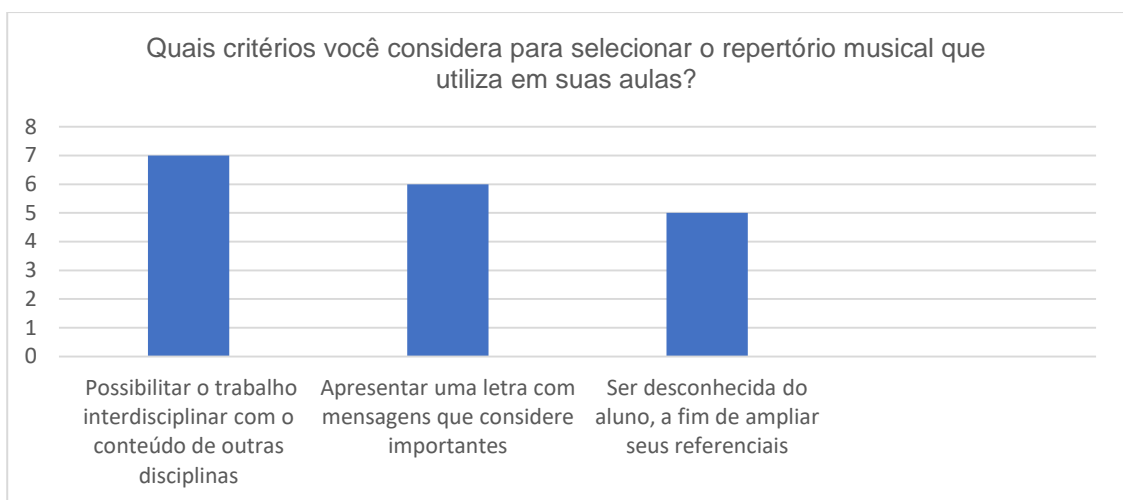
A inserção da Música na escola, em grande parte das vezes acaba se dando de forma apressada, corroborando o que é exposto por Nogueira (2012a, p. 617),

Buscando ocupar o espaço na escola de forma apressada, por meio de estratégias de sedução que utilizam de produtos culturais descartáveis e massificadores, o professor pode até mesmo obter um reconhecimento rápido; contudo, seu papel será, mais uma vez, semelhante ao de um animador de eventos. Sem desprezar o trabalho deste profissional, é preciso reconhecer que há diferenças fundamentais entre seu trabalho e o do professor.

O resultado observado pode se dar, em grande parte, por se tratarem de sujeitos formados em sua maioria em grandes universidades públicas, concentrando um grupo de

formação diferenciada. Grande parte dos respondentes, mesmo não tendo um espaço formal na graduação para a música, recebeu informações em disciplinas ligadas à arte.

A última questão para os que afirmaram realizar atividades com Música em suas aulas dizia respeito aos critérios de seleção do repertório musical utilizado. As seguintes opções foram oferecidas: a canção ser do conhecimento do aluno; ser uma canção de sucesso; apresentar uma letra com mensagens que considere importantes; possibilitar o trabalho interdisciplinar com o conteúdo de outras disciplinas; ser desconhecida do aluno, a fim de ampliar seus referenciais. Também era oferecida a opção de se introduzir uma resposta além das previamente especificadas.



Fonte: FERREIRA (2019)

Ilustração 9: Critérios de seleção de repertório.

Dentre as respostas selecionadas, a que mais se destaca é justamente a que apresenta a Música como um reforço metodológico ao ensino de outros conteúdos, e não como um conteúdo por si. Isso demonstra como a falta de disciplinas específicas pode fazer com que o pedagogo ainda veja a Música como área de segunda categoria, cuja principal função estaria na facilitação do aprendizado de outras áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Música na Educação Básica, tornado obrigatório pela legislação em vigência (Lei nº11.769 de 2018; Lei nº 13.278 de 2016), e orientado através de documentos como o parecer CNE/CEB nº 12 de 2013 e a Resolução CNE/CEB nº 2 de 10 de maio de 2016, instituiu também a inclusão nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para atingir o objetivo de investigar as relações entre a formação inicial propiciada pelos cursos de Pedagogia e o trabalho de mediação musical a ser realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi realizado trabalho de análise documental, onde foram analisadas as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das instituições UFRJ, UFRRJ, UFF, UNIRIO e UERJ, a partir do espaço da Música nos mesmos.

Além disso, foi aplicado um questionário tendo como alvo pedagogos que atuam em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através desse instrumento, objetivou-se investigar as concepções que fundamentam a escolha de atividades musicais e repertório por parte desses professores.

O trabalho de pesquisa foi orientado sob dois eixos teóricos principais, a formação musical do pedagogo e presença da Música nos cursos de Pedagogia, e a Teoria Crítica, principalmente no que tange aos estudos sobre a Música e a Indústria Cultural. O eixo Formação musical nos cursos de Pedagogia tem por base trabalhos de Monique Andries Nogueira e Claudia Ribeiro Bellochio. O eixo relativo à Teoria Crítica tem como principais referências Theodor W. Adorno e também seus escritos junto à Max Horkheimer.

Apesar do instituído pela legislação, pode-se constatar que a Música não está presente efetivamente, apesar do caráter obrigatório, na maioria das matrizes curriculares analisadas. Em poucos casos a Música é abordada de forma específica, e mesmo as disciplinas que tem a Arte ou questões estéticas como objetivo, apresentam carga horária diminuta em grande parte das vezes.

A desinformação acerca desses conteúdos e da obrigatoriedade do Ensino de Música e a ausência de experiências nesse sentido através das disciplinas da graduação em Pedagogia se confirmaram nas respostas dos questionários analisados.

Os sujeitos que responderam os questionários revelaram que o tipo de mediação

realizada pelo pedagogo, está atrelada à presença, na sua formação inicial, de disciplinas que abordam a linguagem musical, seja em meio a questões estéticas de forma abrangente, seja de forma específica.

A presença de tais disciplinas minimiza os efeitos da indústria cultural nas suas práticas docentes, no tocante à escolha de repertório musical. No entanto, a ausência de disciplinas voltadas especificamente para o trabalho com a linguagem musical impactou as questões que diziam respeito ao tipo de atividade ou finalidade do uso da Música por esses professores.

Concluimos esse trabalho considerando que ainda há que se avançar no que diz respeito à formação inicial e atuação do pedagogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental no que tange ao trabalho com a Música. Apesar de já se ter avançado historicamente nessa questão, o espaço da Música nos cursos de Pedagogia ainda precisa se ampliar a fim de fornecer a formação necessária para os profissionais que irão atuar com esses conteúdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 7ª. imp. Trad. de Wolfgang Leo Mar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

_____. **Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas**. Trad: Fernando R. de M. Barros. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. A Indústria cultural. In COHN, Gabriel. **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Editora Nacional, p. 287-295, 1975.

_____. A indústria cultural. In: COHN, G. (org). **Theodor W. Adorno**. 2ª. ed. Coleção grandes cientistas culturais. n. 54. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **O fetichismo na música e a regressão da audição**. Trad. de Luiz João Baraúna. São Paulo, Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1983.

_____. **Teoria Estética**. 2ª ed. 1º Reimpressão. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2018.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER M. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Trad. de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. **Conceito de Iluminismo**. São Paulo: Nova Cultural, Os Pensadores, p. 3-30, 1989.

AQUINO, Thais Lobosque. **A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2027>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/33046>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

_____. Educação Básica, Professores Unidocentes e Música: pensamentos em tríade. In: Cláudia Ribeiro Bellochio; Luciane Wilke Freitas Garbosa. (Org.).

Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2014, v. 1, p. 47-68.

_____. Educação Musical e Pedagogia: Mapeamento em Anais da ABEM (2001 - 2011). In: **Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, 22., 2015, Natal. Anais [...] Natal/RN: ABEM, 2015. p. 1 - 14. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1455/588>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 17 - 24, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/410/337>>. Acesso em 20 fev. 2019

_____. **Educação Musical e Unidocência: narrativas de professores referência.** In: 23 Congresso da ABEM, 2017, Manaus. Diversidade Humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. Londrina: ABEM, 2017. v. 1. p. 1-10.

BELLOCHIO, C. R. ; WEBER, V. ; SOUZA, Z. A. . Música e Unidocência: Pensando a Formação e as Práticas de Professores de Referência. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 26, p. 205-221, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/3816/2371>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; WERLE, Kelly. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da ABEM. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, V.22, 29-39, set.2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed22/revista22_artigo3.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 540/1977.** Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. Rio de Janeiro, 1977.

_____. **Lei 5692/71.** 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: nov. 2013.

_____. **Lei 9394 de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº**

16/1997. Competência do Licenciado em Pedagogia para o exercício do Magistério das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Brasília, DF: CNE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14617-pceb016-97&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mai. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. **Lei nº 11.769/2008.** Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: dez. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 12/2013.** Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mai. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2/2016.** Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mai. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2016. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: jan. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** - Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/ SEF, 1997a, 130p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais** - Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/ SEF, 1997b, 126p.

BRITO, Maria Cristina Ponçano. **A linguagem musical: uma investigação na formação inicial do professor de educação infantil**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=213670>. Acesso em: 11 dez. 2018.

CAVALLINI, Rossana Meirelles. **A Educação Musical na Formação Acadêmico-Profissional do Pedagogo: uma investigação em quatro instituições de ensino superior de Curitiba- PR**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41881>>. Acesso em dez. 2018.

CEDERJ; UERJ. Faculdade de Educação. **Matriz do Curso de Licenciatura em Pedagogia – modalidade EAD**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://cederj.edu.br/cederj/wp-content/uploads/2013/10/Matriz-Pedagogia-UERJ-20181__pq8bf0us55uksp211012018.pdf>. Acesso em 11 jan. 2019.

CEDERJ; UERJ. Faculdade de Educação. **Ementário**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, s/d. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/cederj/wp-content/uploads/2014/01/Ementas-das-disciplinas-Pedagogia-UERJ.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2019.

CORSINO, Patricia, MOTTA, Flavia; SANTOS, Nubia . Não pode colar peixe voando – crianças e adultos no trabalho pedagógico. In. KRAMER, Sônia (org.) **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. p.123-137.

FACCIO, Cristiani Maria. **As práticas pedagógicas musicais dos professores na educação infantil**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <<http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1023>>. Acesso em 11 dez. 2018.

FEBF. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Fluxograma do Curso: Licenciatura Plena em Pedagogia**. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias, 2008. Disponível em: < <http://www.febf.uerj.br/site/wp-content/uploads/Pedagogia-Grade-Curricular.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2019.

FEBF. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ementário**. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias, s/d. Disponível em: < http://www.ementario.uerj.br/cursos/pedagogia_licenciatura_febf.html>. Acesso em 11 jan. 2019.

FFP. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Fluxograma do Curso: Licenciatura Plena**

em Pedagogia. Faculdade Formação de Professores, São Gonçalo, 2008. Disponível em: < http://www.dep.uerj.br/fluxos/pedagogia_licenciatura_ffp.pdf>. Acesso em 11 jan. 2019.

FFP. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ementa da disciplina Educação, Artes e Ludicidade I.** Faculdade Formação de Professores, São Gonçalo, 2003a. Disponível em: < <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/ementas/EDUCA%C7%C3O,%20ARTES%20E%20LUDICIDADE%20I.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2019.

FFP. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ementa da disciplina Educação, Artes e Ludicidade II.** Faculdade Formação de Professores, São Gonçalo, 2003b. Disponível em: < <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/ementas/EDUCA%C7%C3O,%20ARTES%20E%20LUDICIDADE%20II.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2019.

FFP. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ementa da disciplina Educação, Artes e Ludicidade III.** Faculdade Formação de Professores, São Gonçalo, 2003c. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/ementas/EDUCA%C7%C3O,%20ARTES%20E%20LUDICIDADE%20III.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2019.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM.** Porto Alegre, V 11, 56-61, set.2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo6.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** 9. ed. Trad. de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2.ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FORQUIN, Jean Claude. Educação Artística – Para Quê?. In.: PORCHER, Louis. **Educação Artística: luxo ou necessidade?**. Trad. de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982. (p.25-48).

FORQUIN, Jean Claude; GAGNARD, Madeleine. A Música. In.: PORCHER, Louis. **Educação Artística: luxo ou necessidade?**. Trad. De Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982. (p.67-84).

FUKS, Rosa. A Experiência do Contemporâneo na Educação Musical Brasileira. In.: **XIII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.** Disponível em: < http://www.anppom.com.br/anais/anppom_2001_2.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In.: ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

MANZKE, Vitor Hugo Rodrigues. **Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre os processos de formação continuada**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Do Estado De Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3657134>. Acesso em: dez. 2018.

MARIZ, Vasco. **História da Música no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MEC; UFF. Universidade Federal Fluminense, Conselho de Ensino e Pesquisa. **Resolução N.º 363/2010**. Disponível em:<<http://www.conselhos.uff.br/cep/resolucoes/2010/363-2010.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2019

MOREIRA, H ; CALEFFE, L.G. **Metodologia para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NOGUEIRA, Monique Andries. Música, Consumo e Escola: Reflexões possíveis e necessárias. in.: OLIVEIRA, Newton Ramos de; PUCCI; Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares (orgs.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. São Paulo: Editora UNIMEP, 2001.

_____. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora UFG, 2008.

_____. A música nos currículos de Pedagogia: espaço em disputa. In: **XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)**, 2010, Goiânia. Anais do XIX Congresso Anual da ABEM. Goiânia: UFG, 2010. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

_____. A brincadeira tradicional musical: análise do repertório recomendado pelo RCNEI/MEC. In.: Reunião Anual da ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0711t.PDF>> Acesso em: dez. 2013a.

_____. Educação musical no contexto da indústria cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. In.: **Revista Educação**. Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 615-626, set./dez. 2012. Disponível em:

<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/5101>>. Acesso em: dez. 2013b.

_____. Educação musical no contexto da indústria cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. **Educação (UFSM)**, v. 37, p. 615-626, 2012a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5101/3985>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

_____. Por uma educação musical com Adorno (e não como adorno). In.: ICLE, Gilberto (org.). **Pedagogia da arte: entre-lugares da escola**. v. 2. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2012b.

_____. Educação musical, repertório e emancipação no contexto da indústria cultural. In: Maia, Ari; Zuin, Antônio Álvaro; Lastória, Luiz Antônio. (Org.). **Teoria crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos**. 1ed.São Paulo: Nankin, 2015, v. 1, p. 109-118.

NOGUEIRA, Monique Andries; SANTOS, Carolina B. P. **Possibilidades de uma educação musical no contexto da indústria cultural**. Relatório de programa de Iniciação Científica (PIBIC). UFRJ, 2013.

PORCHER, Louis. **Educação Artística: luxo ou necessidade?** Trad. de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~bpucci/teoria-critica-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

PUCCI, B. Experiências Brasileiras da atualidade da Teoria Crítica. **Constelaciones: Revista Teoria Crítica (online)**. Ed.Universidad Salamanca, 2009, v. 01, p. 160-164. Disponível em: <<http://constelaciones-rtc.net/article/view/700/748>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

PUCCI, Bruno. A Experiência Estética na Formação de Professores. **Devir Educação**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 4-15, nov. 2018. ISSN 2526-849X. Disponível em: <<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/108>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe; Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Documentaryresearch: theoreticalandmethodologicalclues. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.

TRAVERZIM, Monique. **A brincadeira da cultura tradicional da infância na formação musical do pedagogo**. 201 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136661/000859976.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

UERJ. Faculdade de Educação. **Fluxograma do Curso: Licenciatura Plena em Pedagogia**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.dep.uerj.br/fluxos/pedagogia.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2019.

UERJ. Faculdade de Educação. **Programa da disciplina Educação Estética**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, s/d. Disponível em: <<http://www.ementario.uerj.br/ementas/8064.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2019.

UFRJ. **Currículo do curso de Pedagogia a ser cumprido pelos alunos de 2008/1 a 2015/1**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2008. Disponível em: <<https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/B137164D-92A4-F79F-3C28-DD379D8B0991.html>>. Acesso em 11 jan. 2019.

UFRJ. Conselho de Ensino e Graduação. **Resolução CEG nº 03 de 2014**. Autoriza a criação e inserção nos currículos de graduação de disciplinas de natureza mista. 2014. Disponível em: <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/stories/_pr1/CEG/Resolucoes/CEG2014_03.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

UFRJ. **Currículo do curso de Pedagogia a ser cumprido pelos alunos de 2015/2 a 9999/9**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <<https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/8B78EE56-92A4-F799-25C3-0F7EAA7A469A.html>>. Acesso em 11 jan. 2019.

UFRRJ. Instituto Multidisciplinar. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0Bz7DUKsC6gk1MnVrVGhRUetwX0E/view>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

UFRRJ. Instituto de Educação. **Catálogo de Programas Analíticos – Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010b. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0Bz7DUKsC6gk1VFFEVnJLa0NBTW8/edit>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

UNIRIO. Escola de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia 2008.1**.

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008a. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/PROJETOPEDAGGICOPEDAGOGIA_2008.1.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

UNIRIO. Escola de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Modalidade a Distância/ Semipresencial**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008b. Disponível em: <http://www.unirio.br/cead/graduacao_distancia/pedagogia-1/arquivos-da-pedagogia/projeto-politico-pedagogico>. Acesso em: 11 jan. 2019.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural. **Cad. CEDES** [online]. 2001, vol.21, n.54, p. 9-18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5265.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Nabuco. **10 Lições Sobre Adorno**. Petrópolis: Vozes, 2015.

APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA OS PEDAGOGOS QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. Cite a instituição, o curso e o ano em que se formou:

Instituição: _____ Curso: _____

Ano: _____

2. Em que segmento da Educação Básica você atua?

Educação Infantil

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Educação de Jovens e Adultos

3. Você se lembra de alguma disciplina/atividade relacionada à Música durante a graduação:

Sim Não Qual/is? _____

4. Durante o curso, você teve informação acerca da obrigatoriedade do ensino de conteúdos de Música na Educação Básica (Lei nº 11769/08)?

Não Sim. Como? _____

5. Quais atividades com música você costuma desenvolver em suas aulas?

Apreciação musical (ouvir música)

Brincadeiras musicais

Atividades rítmicas

Canto

Atividades de fixação de conteúdos de outras áreas

Não trabalho com a linguagem musical

Outras. Quais? _____

6. Qual tipo de repertório musical está presente em suas aulas?

MPB

Funk

Hip Hop

Música erudita

Samba

Música pop

Músicas infantis

Outros. Quais? _____

7. Quais critérios você considera para selecionar o repertório musical que utiliza em suas aulas? Assinale quantos forem necessários:

- () A canção ser do conhecimento do aluno.
- () Ser uma canção de sucesso.
- () Apresentar uma letra com mensagens que considere importantes.
- () Possibilitar o trabalho interdisciplinar com conteúdos de outras disciplinas.
- () Ser desconhecida do aluno, a fim de ampliar seus referenciais.

ANEXO A – FORMULÁRIOS DE ESPECIFICAÇÃO DE ATIVIDADES CULTURAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFF

uff UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROAC PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
 COORDENADORIA DE APOIO AO ENSINO DE GRADUAÇÃO

Estrutura Curricular (EC)

FORMULÁRIO Nº13 – ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA/ATIVIDADE			
CONTEÚDO DE ESTUDOS			
ATIVIDADES CULTURAIS			
NOME DA DISCIPLINA/ATIVIDADE	CÓDIGO	CRIAÇÃO (X)	
ATIVIDADES CULTURAIS I	SGP	ALTERAÇÃO: NOME () CH ()	
DEPARTAMENTO/COORDENAÇÃO DE EXECUÇÃO: COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA (SGP)			
CARGA HORÁRIA TOTAL:	30hs	TEÓRICA:	PRÁTICA: 30 hs
ESTÁGIO:			
DISCIPLINA/ATIVIDADE: OBRIGATÓRIA (X)		OPTATIVA () AC	
()			
OBJETIVOS DA DISCIPLINA/ATIVIDADE:			
<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para uma formação profissional que integre razão e sensibilidade, amplie os conhecimentos e, ao mesmo tempo, desenvolva a criatividade. - Estimular vivências e experiências estéticas. - Complementar a formação do Pedagogo, oportunizando contatos com produções artísticas e culturais diversificadas. 			
DESCRIÇÃO DA EMENTA:			
Temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:			
Variável, dependendo da temática trabalhada.			

Estrutura Curricular (EC)

FORMULÁRIO Nº13 – ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA/ATIVIDADE			
CONTEÚDO DE ESTUDOS			
ATIVIDADES CULTURAIS			
NOME DA DISCIPLINA/ATIVIDADE	CÓDIGO	CRIAÇÃO (X)	
ATIVIDADES CULTURAIS II	SGP	ALTERAÇÃO: NOME () CH ()	
DEPARTAMENTO/COORDENAÇÃO DE EXECUÇÃO: COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA (SGP)			
CARGA HORÁRIA TOTAL:	60hs	TEÓRICA:	PRÁTICA: 60 hs
ESTÁGIO:			
DISCIPLINA/ATIVIDADE: OBRIGATÓRIA (X)		OPTATIVA ()	AC
OBJETIVOS DA DISCIPLINA/ATIVIDADE:			
<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para uma formação profissional que integre razão e sensibilidade, amplie os conhecimentos e, ao mesmo tempo, desenvolva a criatividade. - Estimular vivências e experiências estéticas. - Complementar a formação do Pedagogo, oportunizando contatos com produções artísticas e culturais diversificadas. 			
DESCRIÇÃO DA EMENTA:			
Temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:			
Variável, dependendo da temática trabalhada.			

FORMULÁRIO Nº13 – ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA/ATIVIDADE		
CONTEÚDO DE ESTUDOS		
ATIVIDADES CULTURAIS		
NOME DA DISCIPLINA/ATIVIDADE	CÓDIGO	CRIAÇÃO (X)
ATIVIDADES CULTURAIS III	SGP	ALTERAÇÃO: NOME () CH ()
DEPARTAMENTO/COORDENAÇÃO DE EXECUÇÃO: COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA (SGP)		
CARGA HORÁRIA TOTAL: 60hs	TEÓRICA:	PRÁTICA: ESTÁGIO:
DISCIPLINA/ATIVIDADE: OBRIGATÓRIA (X)	OPTATIVA ()	AC
()		
OBJETIVOS DA DISCIPLINA/ATIVIDADE:		
<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para uma formação profissional que integre razão e sensibilidade, amplie os conhecimentos e, ao mesmo tempo, desenvolva a criatividade. - Estimular vivências e experiências estéticas. - Complementar a formação do Pedagogo, oportunizando contatos com produções artísticas e culturais diversificadas. 		
DESCRIÇÃO DA EMENTA:		
Temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
Variável, dependendo da temática trabalhada.		



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS

COORDENADORIA DE APOIO AO ENSINO DE GRADUAÇÃO **Estrutura Curricular (EC)**

FORMULÁRIO Nº13 – ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA/ATIVIDADE			
CONTEÚDO DE ESTUDOS			
ATIVIDADES CULTURAIS			
NOME DA DISCIPLINA/ATIVIDADE	CÓDIGO	CRIAÇÃO (X)	
ATIVIDADES CULTURAIS IV	SGP	ALTERAÇÃO: NOME () CH ()	
DEPARTAMENTO/COORDENAÇÃO DE EXECUÇÃO: COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA (SGP)			
CARGA HORÁRIA TOTAL:	60hs	TEÓRICA:	PRÁTICA: 60 hs
ESTÁGIO:			
DISCIPLINA/ATIVIDADE: OBRIGATÓRIA (X)		OPTATIVA () AC	
()			
OBJETIVOS DA DISCIPLINA/ATIVIDADE:			
<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para uma formação profissional que integre razão e sensibilidade, amplie os conhecimentos e, ao mesmo tempo, desenvolva a criatividade. - Estimular vivências e experiências estéticas. - Complementar a formação do Pedagogo, oportunizando contatos com produções artísticas e culturais diversificadas. 			
DESCRIÇÃO DA EMENTA:			
Temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:			
Variável, dependendo da temática trabalhada.			