



Educação: Políticas, Estrutura e Organização 10

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizador)

Educação Políticas Estruturação e Organizações 10

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : políticas, estrutura e organização 10 /
Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR):
Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e
Organização; v. 10)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-311-8

DOI 10.22533/at.ed.118190304

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Currículo
escolar – Brasil. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. 4. Políticas
educacionais. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação: Políticas, Estrutura e Organização – Parte 10” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola nem sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade.

Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O TRATAMENTO DE CONTEÚDOS CONCEITUAIS PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS A PARTIR DO JOGO MATEMÁTICO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Maria Pâmella Azevedo Araújo</i> <i>Mônica Augusta dos Santos Neto</i> <i>Claudiene dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903041	
CAPÍTULO 2	12
O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL NO ENSINO MÉDIO	
<i>Lucas Vinícius Junqueira Cavache</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903042	
CAPÍTULO 3	24
O USO DE UMA FERRAMENTA DIGITAL NO ENSINO APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA	
<i>Viviane Poersch Maldaner</i> <i>Ranaí Gonçalves Sangic</i> <i>Sonia Maria da Silva Junqueira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903043	
CAPÍTULO 4	33
O USO DO APLICATIVO SCRATCHJR: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Waleria Lindoso Dantas Assis</i> <i>Tyciana Vasconcelos Batalha</i> <i>Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903044	
CAPÍTULO 5	41
OFICINANDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM: UM OLHAR PARA POSSIBILIDADES NO ENSINO DE BIOLOGIA	
<i>Francisco Bruno Silva Lobo</i> <i>Rayane de Tasso Moreira Ribeiro</i> <i>Lydia Dayanne Maia Pantoja</i> <i>Germana Costa Paixão</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903045	
CAPÍTULO 6	53
OS DESAFIOS DOS DOCENTES EM MEIO A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO	
<i>Amanda Raquel Medeiros Domingos</i> <i>Ervânia da Silva Marinho</i> <i>Maria Nazaré dos Santos Galdino</i> <i>Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903046	

CAPÍTULO 7	65
OS DESENHOS INFANTIS NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS	
<i>Alexandra Nascimento de Andrade</i>	
<i>Carolina Brandão Gonçalves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903047	
CAPÍTULO 8	74
OS PROJETOS DE LEITURA NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO: LER PARA SE LIBERTAR, NÃO PARA ALIENAR	
<i>Lucilene Gonçalves de Oliveira Lourenço</i>	
<i>Noemi Campos Freitas Vieira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903048	
CAPÍTULO 9	80
EVASÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA - CAMPUS PORTO VELHO ZONA NORTE	
<i>Danielli Vacari de Brum</i>	
<i>Danielly Eponina Santos Gamenha</i>	
<i>Maria Beatriz Souza Pereira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903049	
CAPÍTULO 10	93
PARA ALÉM DO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REVISTA DO ENSINO DA PARAÍBA	
<i>Vívia de Melo Silva</i>	
<i>Melânia Mendonça Rodrigues</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030410	
CAPÍTULO 11	107
PARRESÍA E CUIDADO DE SI: O DILEMA FOUCAULTIANO DAS FORMAS DA VERDADE NA FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA	
<i>Filipe Kamargo de Santana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030411	
CAPÍTULO 12	119
PARTICIPAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS DO NORTE E NORDESTE EM ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
<i>Winnie Gomes da Silva</i>	
<i>Antonio Roazzi</i>	
<i>Maria Inês Gasparetto Higuchi</i>	
<i>Aparecida da Silva Xavier Barros</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030412	
CAPÍTULO 13	129
PATRIMÔNIO HISTÓRICO	
<i>Victor Hugo Silva Rodrigues</i>	
<i>Érika Santos Silva</i>	
<i>Arlinda Cantero Dorsa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030413	

CAPÍTULO 14	138
PEDAGOGIA DIFERENCIAL: QUALIDADE DO AMBIENTE PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM DESORDENS ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM	
<i>Roseline Nascimento de Ardiles</i>	
<i>Roseane Nascimento da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030414	
CAPÍTULO 15	153
PERCALÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA	
<i>Blanca Martín Salvago</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030415	
CAPÍTULO 16	165
PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE ALUNOS DE DUAS ESCOLAS DO ENSINO PÚBLICO DE GOIÂNIA (GO)	
<i>Hugo Marques Cabral</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030416	
CAPÍTULO 17	178
PERFIL ALIMENTAR DOS ESCOLARES DAS SÉRIES INICIAIS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO	
<i>Dayane de Melo Barros</i>	
<i>Danielle Feijó de Moura</i>	
<i>Tamiris Alves Rocha</i>	
<i>Priscilla Gregorio de Oliveira Sousa</i>	
<i>Maria Heloisa Moura de Oliveira</i>	
<i>Gisele Priscilla de Barros Alves Silva</i>	
<i>José André Carneiro da Silva</i>	
<i>Roberta de Albuquerque Bento da Fonte</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030417	
CAPÍTULO 18	184
PERFIL DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE LEOPOLDINA	
<i>Daniela Ferreira de Souza</i>	
<i>Beatriz Gonçalves Brasileiro</i>	
<i>Edivânia Maria Gourete Duarte</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030418	
CAPÍTULO 19	195
PERFIL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO AGRESTE PERNAMBUCANO SOBRE O DESCARTE ADEQUADO/INADEQUADO DE MEDICAMENTOS	
<i>Juliana Thais da Silva Amaral</i>	
<i>Paloma Lourenço Silveira de Araújo</i>	
<i>Eduarda do Nascimento Serra Sêca</i>	
<i>Ana Paula Freitas da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030419	

CAPÍTULO 20	203
PERSPECTIVANDO O APRENDER E ENSINAR MÚSICA: EXPERIENCIANDO E REFLETINDO DESDE O SUBPROJETO PIBID-MÚSICA DA UFRJ	
<i>Celso Garcia de Araújo Ramalho</i>	
<i>Anderson Carmo de Carvalho</i>	
<i>Camila Oliveira Querino</i>	
<i>Eliete Vasconcelos Gonçalves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030420	
CAPÍTULO 21	212
PESCA PREDATÓRIA: ENTRE O CONFLITO DAS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO E OS PROCESSOS EDUCATIVOS	
<i>Gislane Damasceno Furtado</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030421	
CAPÍTULO 22	223
PESQUISA E MÉTODO: CAMINHOS QUE CONTRIBUEM PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA	
<i>Adriana Vieira Lins</i>	
<i>Ciro Bezerra</i>	
<i>Daniella Meneses de Oliveira Arroxellas</i>	
<i>Claudio da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030422	
CAPÍTULO 23	232
PESQUISAS SOBRE CORPO E GÊNERO NAS REVISTAS DA ABEM	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
<i>Bruno Felix da Costa Almeida</i>	
<i>Daniele Isabel Ertel</i>	
<i>Diego Luis Faleiro Herencio</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030423	
CAPÍTULO 24	243
PIBID E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A PERCEPÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM EVIDÊNCIA	
<i>Maria Judivanda da Cunha</i>	
<i>Bernardino Galdino de Senna Neto</i>	
<i>Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares</i>	
<i>Fábio Alexandre Araujo dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030424	
CAPÍTULO 25	246
PIBID TEATRO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS COLETIVOS E COLABORATIVOS	
<i>Thais Santos de Souza</i>	
<i>Michele Louise Schiocchet</i>	
<i>Natália Faelize Lins de Avelar</i>	
<i>Gisele do Valle Nascimento</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030425	

CAPÍTULO 26	250
PIPEX NA ZONA RURAL: AVALIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DE HENRI WALLON	
<i>Rodrigo Emanuel Celestino dos Santos</i>	
<i>Raquel Cordeiro Nogueira Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030426	
CAPÍTULO 27	260
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EAD: ESTUDO DE CASO DO CURSO TÉCNICO EM SERVIÇOS PÚBLICOS DO CETAM-EAD/E-TEC NO MUNICÍPIO DE PARINTINS	
<i>Márcio Pires Fonseca</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030427	
CAPÍTULO 28	271
PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA NO IFRR: DIMENSÕES PRÁTICAS DE PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	
<i>Maria Betânia Gomes Grisi</i>	
<i>Maria de Fátima Freire de Araújo</i>	
<i>Clecia Cristina da Silva Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030428	
CAPÍTULO 29	283
PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DE WEBCONFERÊNCIA: ELEMENTO MEDIADOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
<i>Renato Luiz Vieira de Carvalho</i>	
<i>Williana Carla Silva Alves</i>	
<i>Grazianny Santiago Amorim Araújo</i>	
<i>Roselito Delmiro da Silva</i>	
<i>José de Lima Albuquerque</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030429	
CAPÍTULO 30	291
POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: O QUE PENSAM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Jéssyka Souza Costa</i>	
<i>Sonia Bessa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030430	
CAPÍTULO 31	307
POLIFONIA DO DISCURSO EM SALA DE AULA: O IMPACTO DAS AULAS ORGÂNICAS	
<i>Alexandre Robson Martines</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030431	
SOBRE A ORGANIZADORA	320

PERSPECTIVANDO O APRENDER E ENSINAR MÚSICA: EXPERIENCIANDO E REFLETINDO DESDE O SUBPROJETO PIBID-MÚSICA DA UFRJ

Celso Garcia de Araújo Ramalho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola
de Música
Rio de Janeiro – RJ

Anderson Carmo de Carvalho

Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro, PPG em Música
Rio de Janeiro – RJ

Camila Oliveira Querino

Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPG em
Ciência da Literatura
Rio de Janeiro – RJ

Eliete Vasconcelos Gonçalves

Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPG em
Educação
Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: Refletimos sobre o trabalho realizado pela equipe do subprojeto PIBID-Música UFRJ entre 2012 e 2018 atuando em três Colégios estaduais no Rio de Janeiro. Buscamos compreender as possibilidades a partir das perspectivas da música dentro e fora do espaço escolar. Assumimos que as vivências dinâmicas da escuta do fenômeno musical não podem ser circunscritas ao ambiente escolar apenas. Uma premissa óbvia, mas de difícil trânsito, pois nos impele a repensar nossas práticas de ensinar e aprender considerando a diferença e a alteridade como

forças conformadoras da unidade que colabora para o que poderíamos denominar educação musical. Outra premissa fundamental que colocamos em prática é a de que a música está na base de todo conhecimento humano. Se não há música, então, não há conhecimento possível. Apresentamos nesse artigo algumas contribuições para pensar sobre a importância da música na Educação Básica como fundamento do saber, conhecer e aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical, Ensino de Música na Educação Básica, Música e Pensamento, Licenciatura em Música, Formação Docente em Música, Ensino de Artes.

ABSTRACT: We reflect on the work carried out by the PIBID-Música UFRJ subproject team between 2012 and 2018, acting in three high schools in Rio de Janeiro. We seek to understand the possibilities from the perspectives of music inside and outside the school space. We assume that the dynamic experiences of listening to the musical phenomenon cannot be circumscribed to the school environment alone. An obvious premise, but difficult to transiting, impelling us to rethink our practices of teaching and learning, considering difference and alterity as forces that shape the unity that collaborates for what we could call musical education. Another fundamental premise we put into practice is that music is at the basis of all human knowledge. If

there is no music, then there is no possible knowledge. In this article we present some contributions to thinking about the importance of music in Basic Education as a basis for knowing, knowing and learning.

KEYWORDS: Music Education, Teaching Music in Basic Education, Music and Thinking, Bachelor of Music, Music Teaching, Arts Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Refletimos sobre o trabalho realizado pela equipe do subprojeto PIBID-Música UFRJ desde 2012 atuando em três Colégios estaduais no Rio de Janeiro (Infante Dom Henrique, Souza Aguiar e Embaixador José Bonifácio). A Lei nº 11.769/2008 que instituiu a obrigatoriedade do conteúdo de música na Educação Básica não garantiu plenamente, como se constata, esse direito aos estudantes. Porém, para além dessa constatação há que se debater e, conseqüentemente, buscar soluções ante a precariedade com que estabelecimentos educacionais promovem e/ou oferecem a educação musical a partir da interpretação e regulamentação (ou não) de leis pelos Municípios, Estados e Federação. Quais são os caminhos que os alunos devem percorrer para pensar, sentir, escutar e criar música? São caminhos determinadas por um currículo que se orienta pela cultura letrada apenas? Os saberes musicais poderão ser mensurados, identificados e representados pela hegemonia epistemológica de uma Ciência Ocidental lógico-racional? Como incorporar os saberes de culturas orais que conformam a identidade brasileira em práticas corporais e ágrafas? Para refletir sobre estas questões procuramos dialogar com autores que pensam o currículo escolar e o ser social em contínuo desenvolvimento, numa relação dialógica, como troca de saberes.

2 | AS TENTATIVAS DE UM CAMINHAR

O subprojeto PIBID-UFRJ-Música, tem como um de seus objetivos, questionar os alunos sobre as vivências musicais que possuem, para que, após essa experimentação possam estabelecer relações entre o que já sabem e conhecem e os conteúdos que irão aprender. Um dos objetivos é proporcionar aos alunos o desenvolvimento de uma escuta mais ativa e reflexiva sobre os ambientes sonoros que os cercam. (SANTOS, 2006).

O licenciando do curso de Música da UFRJ colaborou junto aos professores da disciplina de Artes, isso porque no estado do Rio de Janeiro não há concurso específico para o cargo de professor de música com exigência do diploma que certifique a especialidade da licenciatura em música ou ênfase em educação musical. Também não há a disciplina Música na grade curricular do Ensino Médio no estado.

Nessa parceria com os colégios estaduais refletimos sobre uma situação

preocupante, o excesso de informações, conteúdos e oportunidades, não indicando necessariamente um movimento de ensino e aprendizagem. Percebe-se pelas ações e relatos dos alunos uma constante pressão para atender às demandas pré-estabelecidas e expectativas sociais que afetam sobremaneira o processo de expressão individual. Uma dificuldade para se reconhecerem sua própria vontade desejo, sentimento e voz, como se estivessem sempre esperando a resposta “certa” e “pronta” do professor, e o que pensam ou gostariam de dizer estivesse presumidamente errado ou impreciso. Nós professores de disciplinas artísticas, entendemos ser de importância vital fornecer condições para que os alunos encontrem espaço de expressão e afirmação identitária, fazendo suas próprias produções e acreditando no potencial criativo do próprio fazer, sem certo ou errado, pronto ou incompleto.

Verificamos que nas oficinas os elementos sonoros e representativos da música se transformam em ferramentas composicionais e têm ajudado a reduzir a distância entre a música e a paisagem sonora enquanto tomam o espaço escolar e os transformam em um lugar favorável para que os alunos se re-conheçam como produtores de cultura, como seres históricos, agentes da história e possam efetivamente interferir na realidade numa atitude criativa e não meramente reprodutiva. As atividades feitas em grupo contribuem para o crescimento do senso crítico dos alunos, o que fortalece a liberdade para formar e conformar suas escolhas, como opinião e posicionamento diante da cultura. O ensino teórico da música advém de uma prática sem prejuízos, isto é, não é o juízo de valor do professor, a escolha desta ou daquela música que deve orientar ou determinar as escolhas dos alunos. Eles devem ser conduzidos a pensar sobre o que a cultura impõe em seu aspecto reprodutivo e sobre como é fundamental que possamos responder produtivamente às imposições da cultura, dos padrões, comportamentos e conhecimentos organizados pela instituição escolar.

3 | MÚSICA É EXPERIÊNCIAÇÃO CONCRETA DO SABER

O conhecimento musical está na atividade da experiênciação (CASTRO, 2015), isto é, na experiência ativa e partícipe como ação poética, pro-dutiva e concreta e não numa representação fora do ato, no ex-ato, se há música há sempre ato, ação, gesto criativo e criador de espaço e tempo. Tal modelo não se adequa às representações estáticas das escolas que se orientam apenas por uma certeza matemática e não dão ouvidos à verdade da música, que não está na estatística, na matemática ou na exatidão.

Estatísticas, médias são sempre a maneira de tentar fazer de um projeto, o concreto. As médias são uma maneira óbvia de se tentar dizer a certeza como verdade. Por exemplo, um professor avalia seu aluno em duas avaliações, ele tirou oito em sua primeira nota e nove na segunda; logo sua média é oito e meio, a nota que concretamente jamais tirou, na prova que nunca fez. As médias constituidoras das estatísticas funcionam desde o ex-acto, no ex-acto para o ex-acto. Este

simulacro de verdade tem aparência de incontestável, afinal é exato, ex-acto. As matemáticas se apropriaram do conhecimento a partir desse tipo de argumentação que tem aparência infalível. Afinal, se a operação está certa, o que não estaria? As matemáticas várias acenam com a precisão, não com o concreto (JARDIM: 2016, p. 8).

Os modos de representação da música se constituem como ferramentas para o seu aprendizado e ensino, mas não são e não podem ser os únicos caminhos e nem a forma certa de atestar se o aluno sabe ou não sabe música. Portanto, necessitamos considerar que a escrita musical não é condição e sinônimo de conhecimento musical. É legítimo e viável conhecer música, apreender o sentido musical sem a premissa de dominar os códigos da escritura de partituras, cifras, notações e outros sistemas de representação musical. A representação tem fundamental contribuição na história da música e do ensino e aprendizagem nas culturas em que a escrita musical se faz presente, no entanto é irrelevante em culturas orais que não dependem da escrita para sua transmissão

A poética em Homero, por exemplo, era baseada na oralidade e sua estrutura de compreensão dependia da memória e de um padrão específico para que pudesse ser sustentada com os recursos disponíveis. A complexidade ulterior se apoia na escrita, pois esta justaposição de símbolos compreensíveis trouxe uma atemporalidade àquilo que deveria ser transmitido como um corpo cultural sem necessitar ser memorizado (HAVELOCK: 1996).

A disposição na poética é baseada no concreto e no sentido didático, necessitando do verso e do cenário narrativo, dos recursos rítmicos, imagéticos que fornecem a força da ação em que o evento-coisa-forma acontece sobrepondo-se ao significado e à ideia, o sentido concreto sobre o signo abstrato. “Nos séculos XII e VII a. C. a preservação precisava se apoiar nas memórias vivas dos seres humanos obtendo auxílio dos artifícios mnemônicos possíveis que pudessem gravar essa palavra indelevelmente na consciência” (HAVELOCK: 1996).

Pensando a partir das estruturas de registro mnemônico e escrito ao longo da história, qual o sentido da música nas escolas e como ela deveria se dar? Deve preservar uma compreensão através dos símbolos e conservação de convenções ou proporcionar uma vivência musical que em essência se opõe e contraria as metodologias abstratas instituídas nas escolas?

4 | FAZER MÚSICA COMO CAMINHO

A performance musical é essencial no aprendizado da música, pois há um deslocamento da percepção e da ação de se fazer música e o que passa a ser relevante, o que se levanta e se alça como essencial é o gesto musical, como um gesto dionisíaco de indiferenciação da personalidade (des)integrando a subjetividade da pessoa e a objetividade do fenômeno na unidade do memorável. No subprojeto,

organizamos no mínimo mensalmente uma apresentação com a participação aberta de toda comunidade escolar, denominamos esse evento de “Palco Aberto” em que professores, alunos, funcionários, licenciandos, supervisores e comunidade externa apresentavam-se artisticamente, cantando, tocando instrumentos, dançando ou escutando nesse encontro de interesses em torno da música na escola. O objetivo principal do “Palco Aberto” era o compartilhamento de experiências musicais que para nós tem ressonâncias com o conceito de “ser social”.

Segundo Durkheim (2011):

Em cada um de nós, pode-se dizer, existem dois seres que, embora sejam inseparáveis – a não ser por abstração -, não deixam de ser distintos. Um é composto de todos os estados mentais que dizem respeito apenas a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal: é o que poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte; tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo. Este conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós é o objetivo da educação (p. 54).

E concordando com esse pensamento Libâneo (1981):

Num sentido mais amplo, a educação abrange o conjunto das influências do meio natural e social que afetam o desenvolvimento do homem na sua relação ativa com o meio social. (...) Os valores, os costumes, as ideias, a religião, a organização social, as leis, o sistema de governo, os movimentos sociais são forças que operam e condicionam a prática educativa (p. 87).

Portanto, se a educação tem objetivamente esse caráter formativo e constitutivo do ser social, depreende-se que isso deva acontecer continuamente e dialogicamente: “(...) este ser social não somente não se encontra já pronto na constituição primitiva do homem como também não resulta de um desenvolvimento espontâneo” (DURKHEIM: 2011, p.54).

O Palco Aberto era o momento do “Fora” da escola “Dentro” da escola, de acontecer o que não acontecia dentro da sala de aula nem estava previsto na grade curricular. Era a possibilidade de trazer para dentro do espaço-tempo escolar o desenvolvimento das forças que geram o “ser social” dando voz às manifestações culturais, artísticas e musicais trazidas pelos próprios membros da comunidade escolar e coordenadas pela equipe de licenciandos do PIBID.

Buscamos compreender as possibilidades a partir das perspetivações da música dentro e fora do espaço escolar. Assumimos que as vivências dinâmicas da escuta do fenômeno musical não podem ser circunscritas ao ambiente escolar apenas.

A maior parte dos nossos conhecimentos adquirimo-los fora da escola. Os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores. Mais trágico ainda é o fato de que a maioria das pessoas recebe o ensino da escola, sem nunca ir à escola (ILLICH, 1985, p. 43).

Se o currículo escolar avança para além de seus muros tornando-se uma cultura ex-escola, ou seja, até os que não passam pela escola são de algum modo escolarizados, devemos perguntar que currículo escolar é esse e como a música está presente nele. Perrenoud (2000, p. 131) identifica, como um dos três mecanismos responsáveis pelos sucessos e fracassos produzidos na escola, “(...) o currículo, em outras palavras, o caminho que desejamos que os alunos percorram”.

Há um diálogo urgente que nos convoca para pensar como as teorias do conhecimento que permeiam as concepções de escola recebem o aceno da música, que é sempre uma experiência fundadora de sentido para fazer saber e conhecer. Premissa fundamental que procuramos colocar em prática: a música está na base de todo conhecimento humano. Se não há música, então, não há conhecimento possível, pois a música funda nossos modos de pensar, dizer e mostrar. O aprendizado musical nos traz o saber fazer harmonizador, uma harmonia não como um recurso de condução de vozes, mas como composição, até mesmo as técnicas de harmonização das vozes são antes um mostrar-se originário da diferença, da compatibilização dos contrários, por isso harmônicos, sem exclusão de nenhuma parte, eis o princípio articulador da música e uma reflexão para conduzirmos dentro e fora da escola o fundamento harmônico em um currículo escolar segregador e, portanto, excludente, ou seja, desarmônico.

Harmonia é a possibilidade de con-verter em com-posição instâncias substantivas fenomênicas, instâncias substantivas que sejam e/ou façam o movimento em direção ao mostrar-se, significa: harmonizar é ser capaz de juntar concretamente no fim mas desde o princípio torná-las um todo, sem destruir nem diluir nem elidir sua di-ferença. Ao contrário, constituindo uma nova diferenciação, produzindo a diferença entendida como o seu caminho para o des-conhecido, para o que não era harmonizado e passa a ser. (JARDIM: 2005, p. 80)

Um currículo escolar que não contemple a música está fadado ao fracasso, ao menos, desde a perspectiva de ensino e aprendizado do poético, ou ainda se considerarmos o que se aprende e ensina fora da escola e que em um “modelo curricular sem música” estaria também destinado a ser um currículo: recortado, aleijado, lacunar, sem um dos pilares, — senão o pilar central que rege o sentido de saber e conhecer — desde as culturais aborígenes, arcaicas e primevas: o que denominamos como música; a experiência singular do memorável apresentado em nossas ações sensório-corpóreo-motoras. A música não é o único caminho, mas é nosso caminho, que apontamos como possibilidade de perspectivação e reflexão do ambiente escolar pautado por um ensino conteudístico curricular desarmonizado da realidade social experienciada pela própria comunidade escolar.

5 | HARMONIA ENTRE FAZER E PENSAR MÚSICA

A metodologia do ensino da música confinada por séculos sob a alcunha dos “conservatórios”, por exemplo, apresenta um conjunto de procedimentos que, por vezes, torna certas percepções menos possíveis, como o envolvimento corporal na vivência musical. A disposição do sistema educacional tradicional organiza os alunos de forma a não haver contato físico, a conter o movimento corporal, a não haver movimento grupal, a conformar o corpo a movimentar apenas a cabeça e os olhos. O movimento restringe-se a cumprir funções tais como orientar o corpo em direção ao professor, à lousa, ao caderno, ao livro, ou ao celular, este último, um aparelho institucionalizado oficiosamente dentro da sala de aula. Assim, num ambiente que propõe um aprendizado regrado e objetivado, o aprendizado musical é prejudicado por ter que se enquadrar às restrições impostas pela organização e disposição da sala de aula. Objetivar, funcionalizar, não faz parte da essência do que é música, esses procedimentos não contribuem nas avaliações que medem o nível de aprendizado musical dos alunos, nem nas provas de ingresso para instituições. Apesar das dificuldades que enfrentamos na abordagem dos conteúdos musicais em sala de aula no Ensino Médio, sempre há um esforço em estabelecer um vínculo que provoque o interesse dos alunos. Uma das possibilidades é desenvolver o estímulo a partir do despertar da escuta, que para alguns alunos está relacionada ao caráter do som como fonte imediata de gozo ou deleite sonoro. Estabelecido o vínculo com os alunos, o próximo passo é pensar em como desfuncionalizar a música e ir além de encerrá-la à esfera do entretenimento, buscando convalidar o espaço regular ou formal de ensino-aprendizagem do fenômeno musical como forma de conhecer o real, isto é, ser verdade, sem reduções representacionais. O formato das “oficinas de música”, as ações que denominamos “Palco Aberto”, a crítica aos conteúdos e metodologias de abordagem nos livros didáticos de “Artes” (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2013), os debates entorno da música como cultura e não como objeto ou abstração e representação social, as possíveis interações da música com as outras disciplinas do currículo escolar, abrem perspectivas para investigarmos música além e aquém das reduções impostas pela regulação da representação antropológico-instrumental da técnica. Saber esperar o tempo musical como tempo para saber saborear o originário.

Saber investigar significa saber esperar, mesmo que seja durante toda uma vida. Numa época, porém, em que só é real o que vai de pressa e se pode pegar com ambas as mãos, tem-se a investigação por “alheada da realidade”, por algo que não vale a pena ter-se em conta de numerário. Mas o Essencializante não é o número e sim o tempo certo, i. é o momento azado, a duração devida. (HEIDEGGER, 1999, p. 227).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É ponto pacífico que do modo como estamos não podemos continuar, sem

debate, sem alternativas, sem tentativas, sem procurar errar como busca de um caminho diferente do que estamos hoje, lançamo-nos em torno da importância das Artes e especialmente da música na vida escolar de todos os brasileiros. Precisamos avançar na criação de proposições que ensejem a contínua busca por um ensino de música que contemple o di-verso e o uni-verso, ou seja, as profundas e radicais diferenças compatibilizadas como unidade para valorização da cultura brasileira, considerando todas as diferenças, sem anulá-las em uma proposta planificadora, unidimensional, monocultural e, conseqüentemente, a valorização do Professor de Música devidamente preparado, formado e certificado para conduzir o estudo da música em toda a complexidade que a cultura brasileira apresenta.

O licenciando em música que atua no subprojeto PIBID compartilha do mesmo conflito que qualquer professor de música, ou de todo estudante do ensino superior: aprendemos nosso objeto de conhecimento (música) a partir de um processo educacional musical “tecnicista”, isto é, com enfoque no instrumento, como se o instrumento fosse o fim e não o meio para se fazer música, assim instrumentalizamos os alunos ao mesmo tempo em que somos instrumentalizados por essa visão técnico-instrumental da música. Dotamos o aluno com um repertório de conhecimentos organizados pelos instrumentos recebidos nas aulas e processos dentro da Universidade, no curso de Licenciatura, nas metodologias e nas didáticas da música, elas estão contempladas no PIBID como forma de ensino. De algum modo nos fazemos professores por isso, recebemos essa instrução e a aplicamos na sala de aula, às vezes de modo crítico e outras mecanicamente. Poderíamos contrapor à visão técnico-instrumentalizadora da música ao processo de aprendemos música fora do ambiente escolar formal, em contato com as manifestações culturais que nos cercam no decorrer do período que costumamos denominar infanto-juvenil, ou seja, através de uma demanda curiosa para o fazer musical, a partir daquilo que cada um traz como próprio e se constrói na descoberta de estar no mundo, no jogo e embate do saber e não saber, ou seja, aquilo que experienciamos sem mediações, medidas e representações e que não podemos retirar de nós e dar ao outro como objetos externos ao nosso corpo, como um livro, uma gravação, um suporte, um *medium*, efetivamente não podemos fazer isso com nossas experiências musicais, estéticas e sensorio-motoras, elas não são meios para nada, elas nos compõe, somos uma composição da cultura, também, somos feitos de música. A visão técnico-instrumental da música não resolve a questão de sermos uma composição cultural e estarmos nesse trânsito de ser e fazer musical. Essas concepções não são contraditórias, mas a compatibilização deve surgir de uma reflexão do professor sobre como ele aprendeu e aprende música, conduzindo os alunos a perspectivação de aprender e ensinar música fazendo e pensando o fazer.

O livro didático pode ser um instrumento de apoio, consideramos que qualquer livro poderia ser utilizado, não como um caminho metodológico *a priori*, pré-definido e imutável sem a dinamização das experiências particulares dos professores e alunos. A

crítica é parte fundante da atividade educativa, sem crítica não há como compreender o que é constitutivo e originário no aprender e ensinar. As formulações de um livro didático estão comprometidas com as escolhas do autor, por uma compreensão espaço-temporal e por um viés histórico-historiográfico.

Seria possível trazer o vigor da música para a escola? Ou apenas estamos formulando uma teoria contrassensual? O espaço escolar com suas imposições disciplinares do currículo, do corpo, do comportamento, da ideia de controle, seria estéril para o estudo das artes?

Quando professores e alunos descobrem os encobrimentos que o livro didático produz sobre o saber musical? Quando alunos e professores têm sabedoria e perspicácia para tornar o ambiente escolar suficientemente criativo em experiências de música?

Articulamos algumas contribuições para o diálogo sobre a importância da música na Educação Básica como fundamento de todo saber, conhecer e aprender.

REFERÊNCIAS

- BOZZANO, Hugo; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina. **Arte em Interação** – Manual do Professor – IBEP – PNLD 2015-16-17 – Ministério da Educação – Ensino Médio. São Paulo. 2013.
- CASTRO, Manuel Antônio de. **Leitura: questões**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2015.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes. 2011.
- HAVELOCK, Eric. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. São Paulo: UNESP/ Paz e Terra, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. **Introdução à metafísica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- JARDIM, Antonio. **Música: vigência do pensar poético**. Rio de Janeiro: 7 Letras: 2005.
- _____. **Futebol – Gesto Poético**. In: Revista FuLiA / Dossiê Jogar sem Bola, , vol. 1, n. 1. UFMG: set.-dez., 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo. Cortêz. 1981. 12ª edição.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Fátima Carneiro dos. **A Paisagem Sonora, a Criança e a Cidade: Exercícios de Escuta e de Composição Para Uma Ampliação da Ideia de Música**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006. (Tese de Doutorado).
- Lei no. 111769**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em 11 de julho de 2016.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Rossetti Ferreira

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-311-8

