



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS**  
**PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A**  
**UNIVERSIDADE**

**VALÉRIA GARCIA DE MACEDO**

**ITINERÂNCIAS FORMATIVAS DOS EDUCADORES DO PROJETO**  
**DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DA UFBA**  
**Percepções interdisciplinares e multirreferenciais no cotidiano da Universidade**

Salvador  
2015

Ficha Catalográfica

---

M141i Macedo, Valéria Garcia de.

Itinerâncias formativas dos educadores do projeto de musicalização infantil da UFBA: percepções interdisciplinares e multirreferenciais no cotidiano da Universidade / Valéria de Macedo . -- Salvador: V.G. Macedo, 2015.

172f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Meira Veras.

Coorientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Roberto Sidinei Macedo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências.

1. Musicalização Infantil. 2. Educador Musical. 3. Formação. 4. Extensão. 5. Multirreferencialidade. I. Título.

CDU 780.7

---

**VALÉRIA GARCIA DE MACEDO**

**ITINERÂNCIAS FORMATIVAS DOS EDUCADORES DO PROJETO DE  
MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DA UFBA**

**Percepções interdisciplinares e multirreferenciais no cotidiano da Universidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Linha de pesquisa: Cultura e bases históricas e conceituais da universidade.

Prof<sup>a</sup> Dra. Renata Meira Veras – Orientadora

Prof. Dr. Roberto Sidinei Macedo – Coorientador

Salvador  
2015

VALÉRIA GARCIA DE MACEDO

**ITINERÂNCIAS FORMATIVAS DOS EDUCADORES DO PROJETO DE  
MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DA UFBA**

Percepções interdisciplinares e multirreferenciais no cotidiano da  
Universidade

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de  
Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do  
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade  
Federal da Bahia

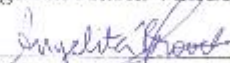
Aprovada em 23 de abril de 2015 pela seguinte banca  
examinadora:

**Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho**



Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia e pós-doutorado pela  
Universidade Estadual de Campinas.  
Universidade Federal da Bahia (Escola de Música da UFBA)

**Angelita Maria Vander Broock Schultz**



Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia. (Extensão Escola de Música da UFBA)

**Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga**



Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia (Instituto de Humanidades, Artes e Ciências  
Prof. Milton Santos Programa Multidisciplinar em Cultura e Sociedade/UFBA)

*Ao meu amado Mestre YESHUA, Iesous – luz do meu saber!*

*Àqueles Seres Iluminados que fizeram da música fonte sagrada, casulos de luz, vibração das esferas em frequências harmônicas que me guiam por gerações e gerações no aprendizado da Essência Divina, algo de absolutamente magnífico, fonte incessante de grande alegria na qual mergulho em busca da paz que tanto necessitamos nos dias atuais...*

Cellist



Fonte: Vladimir Kush

## AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento primordial é para Aquele que me concedeu a centelha divina, me imprimiu o sopro vital, facultou o livre-arbítrio – princípio Uno de formação de tudo e de todos expresso em Tetragrama Sagrado Yud<sup>ד</sup> Héi<sup>ה</sup> Vav<sup>ו</sup> Héi<sup>ה</sup> ou יהוה, o Ilimitado Deus! O Ilimitado Deus!

Ao meu núcleo familiar – meus amados pais Carlos Moacyr e Celestina, Flávia irmã carnal querida, que tanto têm me ajudado nesta itinerância – essência de meus valores, formação primeira, impulso certo para a educação e incentivo a progredir rumo ao universo do saber. Carinho especial por minha sobrinha e afilhada Isabelle, a quem deixo meus vestígios de predileções pelo gosto de aventuras, línguas e escolha profissional. Ao primo Mauro que alegria minha vida com suas gargalhadas, amizade e amor desde sempre.

À minha segunda família, meus amigos paulistanos, cariocas e baianos, terras por onde percorro caminhos tanto acadêmicos quanto informais, minha formação na afetividade, amizade, acolhimento, solidariedade: em especial minhas quase irmãs Aida Moreira que tem acompanhado de perto toda minha itinerância e tem preenchido as lacunas me ajudando na solução de problemas imediatos, Sonia Martins que revisou este trabalho, Ediná Costa, Maria Helena Barreto, Zezéu, Márcia Benazzi, Valéria Dália e tantos outros, que estiveram comigo nos tempos mais recentes, me incentivando ou simplesmente sendo “amigas do peito” como sempre foram. Os amigos do passado, que contribuíram na minha formação, são vários, continuam com suas marcas e lembranças maravilhosas gravadas no coração e na mente.

À minha orientadora Dra. Renata Meira Vêras que, mesmo estando com sobrecarga de alunos, me acolheu como orientadora, norteando as diretrizes deste trabalho em meio à formação e geração de um novo Ser, Joaquim, lindo por natureza.

Ao Dr. Roberto Sidnei Macedo, pela coorientação e como meu professor em dois componentes curriculares cursados na Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA. Suas aulas sempre me instigaram à reflexão sobre muitos aspectos e me motivaram na pesquisa sobre formação e multirreferencialidade.

Às Dras. Cristina Tourinho e Tatiana Rodrigues Lima, pelas suas valiosas contribuições na banca de qualificação.

Aos educadores do Projeto de Musicalização Infantil que se dispuseram a colaborar com suas valiosas informações: especialmente à coordenadora do Projeto Dra. Angelita Broock Schultz, a quem admiro pela sua sensibilidade, perseverança, dedicação e competência, atributos tão necessários a quem desenvolve sua itinerância; à ex-coordenadora Maria Luiza Barbosa, José Luís de Oliveira, Kamile Levek, Quedma Cristal que me forneceram *insights* certos para compor a análise.

Aos docentes de Educação Musical da UFBA que contribuíram com sugestões, informações, e documentação: coordenadora de Licenciatura em Música Flávia Candusso; à Jaqueline Leite, à ex-coordenadora dos cursos de Extensão em Música da UFBA Marineide Costa, à educadora e amiga Brasileira Trindade pelas informações fundamentais.

Aos professores e colegas do EISU, pela troca de experiências, em particular, Dra. Adriana Pimentel, Gezilda Borges, Jucilene Maranhão, Gustavo Porto e Carol, apreços especiais que cultivei no Grupo de Pesquisa em Extensão Universitária (PEU), obrigada pelo apoio e incentivo.

À Carol Fantinel pelo apoio administrativo, a qualidade e a simpatia no seu atendimento.

Às Dras. Manuela Lima, a quem devo muita gratidão, pela amizade, estímulo, equilíbrio e cuidado, sem me esquecer de sua querida mãe Rosa Garcia, a quem tenho muito apreço e que dispensa elogios. São exemplos de competência e formação profissional contínua e mais humanizada.

Enfim, à Vidinha linda e amada que, com sua fidelidade canina e infinita paciência, sempre esteve ao meu lado, me ensinando o que é Amor Incondicional.

## Heitor Villa-Lobos



Fonte: Divulgação/Museu Villa-Lobos

*O Brasil já tem uma forma geográfica e um coração. Todo brasileiro tem esse coração: a música vai de uma alma à outra, os pássaros conversam pela música. Eles têm coração. Tudo que se sente na vida se sente no coração. O coração é o metrônomo da vida. E há muita gente na humanidade que se esquece disso. Justamente o que mais precisa a humanidade é de um metrônomo. Se houvesse alguém no mundo que pudesse colocar um metrônomo no cio da Terra, talvez estivéssemos mais próximos da paz. Por que se desentendem? Vivem descompassados. Raças e povos. Porque não se lembram do metrônomo que guardam no peito: o coração. Foi fadado por Deus, justamente no Brasil, possuir uma forma geométrica de coração e haver um ritmo palpitante em toda a sua raça, sobretudo no nordeste, pressentido de ritmo, de coração, essa unidade de movimento, esse metrônomo tão sensível. Meus amigos, foi com este pensamento que eu me tornei músico.*

*Heitor Villa-Lobos (palavras do seu discurso em João Pessoa-PB, 1951)*

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Discovery (Mario Duguay).....	13
Figura 2 - Gaiolas .....	19
Figura 3 - Holograma do Ser.....	22
Figura 4 - Mãe e filho em sala de aula.....	28
Figura 5 – Jesuítas primeiros professores de música no Brasil .....	41
Figura 6 - Rémi Escutando o Mar – Paris/França .....	42
Figura 7 - Semana de Arte Moderna apresenta Villa-Lobos .....	44
Figura 8 - Bairro do Canela e Reitoria da UFBA 1950.....	51
Figura 9 - Conjunto de Câmara da UFBA 1962 e Tropicália 1968 .....	54
Figura 10 - Hans Joachim Koellreutter 1938 .....	59
Figura 11 - Anísio Teixeira e Edgar Santos.....	60
Figura 12 - Anísio Teixeira e professores no curso profissionalizante da Escola Parque .....	60
Figura 13 - UFBA Campus Anísio Teixeira em Vitória da Conquista .....	61
Figura 14 - Fachada Antiga da Escola de Música e bairro do Canela .....	63
Figura 15 - Fachada atual da EMUS/UFBA na Basílio da Gama.....	65
Figura 16 - Fachada do Prédio Memorial Lindembergue na Av. Araújo Pinho .....	66
Figura 17 - Filarmônica Lindembergue no pátio da cantina .....	67
Figura 18 – Movimento de protesto contra a censura.....	68
Figura 19 - Grupo de Compositores da Bahia.....	68
Figura 20 - Conjunto de Percussão da EMUS.....	70
Figura 21 - Concertos populares em praça pública .....	70
Figura 22 - Musicalização infantil no Hospital da UFBA (HUPES) .....	71
Figura 23 - Joel Barbosa .....	75
Figura 24 - Jorge Sacramento.....	76
Figura 25 - Rowney Scott e ACC Música no Capão .....	77
Figura 26 - Final da aula .....	79
Figura 27 - Logomarca da Musicalização Infantil UFBA.....	79



Figura 28 - Ensinando tempos musicais .....	80
Figura 29 - Profas. Marineide Costa e Angelita Broock em sala de aula (2007) .....	82
Figura 30 - Aulas com pares de instrutores (2011) .....	83
Figura 31 - Apresentação das crianças - tema Dorival Caymmi .....	84
Figura 32 - Apresentação Musicalização Infantil no Circo Picolino1 .....	87
Figura 33 - Apresentação Musicalização Infantil no Circo Picolino3 .....	88
Figura 34 - Matéria "Descobrimo a música" .....	89
Figura 35 - Matéria formação musical e desenvolvimento cerebral .....	93
Figura 36 - Grupo Canela Fina .....	93
Figura 37 - Projeto Canela Fina Musicalização .....	94
Figura 38 - O chão da sala .....	96
Figura 39 - Musicalizando sentados e em pé 2007 .....	97
Figura 40 - Momento de relaxamento .....	100
Figura 41 - Aula de Musicalização 2007 .....	103
Figura 42- Momentos de carinho e massagem 2007 .....	105
Figura 43 - Musicalizando com cavaquinho .....	106
Figura 44 - Instrumentos utilizados 2007 .....	106
Figura 45 - Trabalhando música e corpo 2011 .....	107
Figura 46 - Murray Schafer (1933) .....	108
Figura 47 - Final da aula crianças guardam material e se despedem .....	109
Figura 48 - Apresentação na Reitoria em 2014 .....	110
Figura 49 - Formação em Música UFBA PIBID 2014 .....	113
Figura 50 - H. J. Koellreutter .....	116
Figura 51 - Educadores do Projeto .....	132
Figura 52 - Educadora e aluno em dialogia .....	133
Figura 53 - Dialogia pais e alunos .....	138
Figura 54 - O côncavo e o convexo (litografia Esher, 1955) .....	146
Figura 55 - "The walk to paradise garden." (Eugene Smith, USA, 1946) .....	150

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BI	Bacharelado Interdisciplinar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CLATEC	Construção de instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação musicais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia
Coelba	Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia
CONFAEB	Congresso da Federação de Arte/Educadores
DMUS	Departamento de Música
ECPI	Educação e Cuidado na Primeira Infância
EMAC	Escola de Música e Artes Cênicas
EMUS	Escola de Música
EPT	Educação para Todos
FLADEM	Fórum Latino-americano de Educação Musical
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
(IN)FORMACCE	Encontro Internacional de Estudos, Pesquisas e Intervenções em Currículo e Formação
ISME	<i>International Society for Music Education</i>
JEMUS	Jam Session da EMUS
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OSUFBA	Orquestra Sinfônica da Universidade Federal da Bahia
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão
PPGMUS	Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia
PPGPROM	Programa de Pós-graduação Profissional em Música da Universidade Federal da Bahia
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UBa	Universidade da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFband	Banda Sinfônica da Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

MACEDO, Valéria Garcia de. Itinerâncias formativas dos educadores do projeto de musicalização infantil da UFBA - **Percepções interdisciplinares e multirreferenciais no cotidiano da Universidade**. 172 p. il. 2015. Dissertação. (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

## RESUMO

Neste estudo trago a percepção dos educadores sobre o fenômeno da formação musical no cotidiano de suas práticas no Projeto de Extensão Universitária Musicalização Infantil na Escola de Música da UFBA. Esta atividade de extensão tem seu papel especial, onde bebês e crianças iniciam seus primeiros passos na formação musical em um espaço universitário partilhando com seus pais e educadores vivências musicais e dialógicas, além de ser um campo empírico para pesquisas interdisciplinares e multirreferenciais em formação e currículo, estágio, experimentação e criação docente, permeado por suas tensões e reflexões. A complexidade e a comunicação dialógica se fazem presentes numa outra perspectiva de olhar esse fenômeno em que estão entrelaçados e implicados diversos atores sociais, no cotidiano universitário e familiar. Por outro lado, contempla a aproximação de estudos na linha pesquisa “Cultura e bases históricas e conceituais da Universidade”, trazendo o debate sobre Universidade e formação cultural na vertente ensino-pesquisa-extensão. O objetivo é compreender o fenômeno da formação musical e práticas pedagógicas dos educadores do Projeto, através de suas próprias reflexões críticas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, sob o olhar da abordagem multirreferencial, onde se pode lançar mão de um viés fenomenológico, a fim de promover um diálogo epistemológico profícuo no decorrer da pesquisa. Os dados foram coletados mediante a observação direta e participante nas aulas, questionários, entrevistas abertas, conversas informais com atuais e ex-educadores do projeto, docentes de Licenciatura em Música, pessoal administrativo da secretaria de Extensão, além do diário de campo da autora. Assim, pretendo contribuir para a ênfase de uma compreensão formativa em que a reflexão, a voz, a autoria e autonomia, a criticidade e a percepção dos sujeitos sejam protagonistas de sua própria presença formativa. Os resultados demonstram a necessidade de maior entrosamento entre graduação e extensão, inserção de conteúdos curriculares direcionados para musicalização infantil, práticas e conteúdos musicais contextualizados para a faixa etária de 0 a 6 anos, relação dialógica no ensino-aprendizado com crianças, valorização do trabalho voltado para a musicalização infantil e a importância de uma epistemologia multirreferencial e interdisciplinar para a formação de educadores musicais.

Palavras-chave: Musicalização infantil, formação, extensão, interdisciplinaridade, multirreferencialidade.

MACEDO, Valéria Garcia de. **Training itinerancies of educators of children's music education project at UFBA - Interdisciplinary and multi-referential perception at the University everyday life.** 172 p. il. 2015. Dissertation. (Masters in Interdisciplinary Studies University) - Federal University of Bahia, Salvador, 2015.

### **ABSTRACT**

In this study I bring the perception of educators on the phenomenon of musical training in their everyday practices in Extension Project of early childhood education in the School of Music of the Federal University of Bahia. This extension activity has its special role, where babies and children begin their first steps in musical education in a university space, sharing with their parents and educators musical and dialogical experiences, besides being an empirical field for interdisciplinary and multi-referential research in the formation and curriculum, training, experimentation and teaching creation, permeated by its tensions and reflections. The complexity and dialogical communication are present in another perspective, to look the phenomenon that are intertwined and involved various social actors in the everyday university and family. On the other hand, the approach includes studies on line of research "Culture and historical bases and conceptual of the University", bringing the debate on university and cultural formation in the area of teaching-research-extension. The goal is to understand the phenomenon of musical training and teaching practices of the Project educators, through their own critical reflections. This is a qualitative, exploratory research, from the perspective of multi-referential approach, where you can make use of a phenomenological bias in order to promote an epistemological fruitful dialogue during the research. Data were collected through direct observation and participating in class, questionnaires and open interviews, informal conversations with the current and ex-music educators, teachers of Music Education and the author's field diary. So, I intend to contribute to the emphasis of the formative comprehension in understanding, for the promotion of the reflection, the voice, the authorship and autonomy, the criticality and the perception of the subject are the protagonists of their own formative presence. The results show the need for integration between graduation and extension, insertion of curricular content degree targeted toward early childhood music education, practices and musical content context for the 0 to 6 age group, dialogical relationship in teaching-learning with children, valorization of work focused on early childhood music education and the importance of multireferential and interdisciplinary epistemology for music teacher education.

**Keywords:** Early Childhood Music Education; teacher training, Extension Program at University; Interdisciplinary, Multi-referentiality.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA: RAZÕES DA PESQUISA</b> .....	19
2.1 MINHAS IMPLICAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO .....	22
2.2 OBJETIVOS .....	27
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	28
<b>4 CONEXÕES HISTÓRICAS - EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E NA BAHIA</b> .....	41
4.1 RETORNO ÀS ORIGENS - CENÁRIO NACIONAL.....	42
4.2 EDUCAÇÃO MUSICAL NA BAHIA E A CRIAÇÃO DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA.....	51
<b>4.2.1 Os Seminários Livres de Música (1954-1968) inovação na tradição</b> .....	54
<b>4.2.2 Escola de Música e Artes Cênicas (Emac)</b> .....	68
<b>4.2.3 A Escola de Música da UFBA nos tempos atuais</b> .....	69
<b>5 A EXTENSÃO EM MÚSICA NA UFBA</b> .....	71
5.1 ATIVIDADES DE EXTENSÃO NA EMUS/UFBA.....	75
5.2 O PROJETO MUSICALIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	79
<b>5.2.1 No chão da sala de musicalização infantil</b> .....	94
<b>6 FORMAÇÃO EM MÚSICA – EXPERIÊNCIA NA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DA UFBA</b> .....	111
6.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA NA UFBA .....	122
6.2 O QUE DIZEM OS PROTAGONISTAS SOBRE SUA FORMAÇÃO .....	126
6.3 IMPLICAÇÕES DIALÓGICAS, CRIATIVAS E TRANSDISCIPLINARES NA EXPERIÊNCIA FORMATIVA.....	132
<b>7 REFLEXÕES SOBRE AS ITINERÂNCIAS DOS EDUCADORES</b> .....	139
<b>8 CONSIDERAÇÕES SOBRE MINHA ITINERÂNCIA NA PESQUISA</b> .....	146
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICES.....	164
ANEXOS.....	169

## 1 INTRODUÇÃO

---

**Figura 1 – Discovery (Mario Duguay)**



Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/279715826832143929/>

*Quando eu era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores*  
*Manoel de Barros.*

Este trabalho é fruto de quatro artigos apresentados e publicados em Anais de eventos científicos regionais, nacionais e internacionais no ano de 2014, espaços referenciados de discussão, cujo foco central das reflexões é a **formação em educação**. Estes são frutos de minha itinerância<sup>1</sup> formativa, portanto faço questão de registrá-los: II Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores, XXIV Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB), Ponta Grossa, Paraná (MACEDO, 2014a); III (IN)FORMACCE – Encontro Internacional de Estudos, Pesquisas e Intervenções em Currículo e Formação. “Atos de currículo, poíesis e diferenças (MACEDO, 2014b) em Salvador, Bahia; XII Encontro Regional

---

<sup>1</sup> Macedo (2000, p. 1-2) explica o conceito de itinerância a partir de Jacques Ardoino. A trajetória, originária do campo da física, da cinemática e da balística, corresponde a um movimento predeterminado, programado, de um mobile inerte, mas, impulsionado a partir de alguma fonte de energia. A trajetória implica norma e modelo e o seu fundamento é o controle. Da perspectiva de Ardoino, muito mais que uma trajetória, a formação no currículo deve pleitear o “*cheminement*”, ou seja, o caminhar, enquanto dispositivo de alteração, no sentido de alterar-se com o outro, fazendo opções, num processo incessante de constituição da autonomia.

Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), I Encontro Regional Nordeste do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Musical em São Luís do Maranhão (MACEDO, VÉRAS; 2014c); IV ACTA Semana de Arte Cultura, Ciência e Tecnologia, XXXIII Seminário Estudantil de pesquisa, XV Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação em Salvador, Bahia (MACEDO, 2014d).

Nesses artigos parto<sup>2</sup> do princípio que o sujeito/objeto deste estudo, o educador do Projeto Musicalização Infantil, está em sua itinerância formativa, cujo *locus* é uma universidade pública – espaço relevante de produção e distribuição do conhecimento – compreendida como instituição educativa. Trata-se do cotidiano universitário que deve estar impregnado pelo contínuo exercício da reflexão crítica, sustentado no tripé do ensino, pesquisa e extensão; ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos.

Assim, iniciei minhas investigações a partir da seguinte problematização: Como se configuram as itinerâncias formativas dos instrutores do Projeto de Extensão Musicalização Infantil no cotidiano da Escola de Música da UFBA? Estes se identificam profissionalmente com a atividade que ora exercem? Será que se sentem “preparados” para o exercício da função? Estas questões envolvem a complexidade, um horizonte ampliado de percepções, pesquisas, práticas e sentidos próprios de uma reflexão multirreferenciada e interdisciplinar. É deste prisma que entendo a formação, enquanto baluarte fundamental na construção da identidade profissional dos professores.

Neste trabalho, não me proponho a encontrar uma solução para a problematização. Creio que as respostas subjazem na singularidade tácita das itinerâncias, em meio à coletividade, ao cotidiano universitário em que ocorre o fenômeno da educação musical – plural por excelência. Parto da dimensão sistêmica que envolve as percepções das respostas, a partir do sujeito formador ou em formação, mesmo sendo um universo pequeno de pesquisa. Cada fio entrelaçado

---

<sup>2</sup> Apesar de estar ciente do possível entendimento de alguns quanto ao informalismo com relação ao uso da 1ª pessoa, seja no singular ou no plural, me permito utilizá-la com a formalidade adequada, em detrimento da diluição impessoal do sujeito na 3ª pessoa que, por vezes, permeia os trabalhos dissertativos, pois acredito que o texto se torna mais fluido, claro e autoral. A 2ª pessoa do plural será mais enfatizada a partir do capítulo 6, na reflexão conjunta sujeito/objeto de pesquisa. Cabe ainda registrar que a formatação aqui adotada de espaçamento segue o proposto por Lubisco e Viera (2013) na última edição do Manual de Estilo Acadêmico. Os demais itens estão em conformidade com a NBR 14724 (ABNT, 2011).



compõe o ser em formação, o sujeito de conhecimento que aprende e deve se posicionar em constante movimento de busca por novos fios que enredam uma gama de saberes e compõem múltiplas teias significantes, dentre elas a dialogia e a criatividade.

O projeto Musicalização Infantil faz parte dessa teia, cujo fio da meada encontrei no emaranhado da contextualização histórica e produção de conhecimentos da Escola de Música da UFBA (EMUS/UFBA), antes mesmo de sua implementação em setembro de 2006. O solo já estava fertilizado para germinar essa semente que hoje rende frutos e flores de variados perfumes e sabores no convívio das atividades de Extensão. Essa mesma Extensão que, conforme o Estatuto e Regimento Geral da UFBA (2010), deveria ter como compromisso a formação cidadã dos seus alunos e se constituir no tripé indissociável da missão universitária “ensino-pesquisa-extensão”.

A partir de 2008 o curso teve êxito atendendo a aproximadamente 130 crianças da comunidade soteropolitana de 0 a 6 anos de idade distribuídas em 12 turmas. Inicialmente destinava-se a crianças entre 0 e 4 anos e veio para ampliar o quadro de cursos de extensão da Instituição. É um trabalho que envolve professores e estagiários. A equipe pedagógica em 2014, principal foco deste estudo, era composta por um coordenador e sete professores, entre formandos (minoria), graduados e pós-graduandos. Atualmente, a coordenação está a cargo da Dra. Angelita Maria Vander Broock Schultz<sup>3</sup>.

Para trilhar os caminhos metodológicos, em busca de novos significados e sentidos formativos desses educadores, trago algumas contribuições da abordagem multirreferencial desenvolvida por Jacques Ardoino (2012), tendo em vista a compreensão dos fenômenos que estão inseridos no âmbito da formação, enfocando especificamente alguns desdobramentos epistemológicos sobre a formação do educador musical infantil.

Pretendo abarcar essa discussão no espectro da pluralidade, da heterogeneidade, da complexidade fundamentada em Edgar Morin (1990, 2007), já

---

<sup>3</sup> Angelita Schultz é Doutora em Educação Musical pela UFBA sob a orientação de Alda Oliveira. É também especialista em Educação Especial pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Extensão (IBPEX). Publicou diversos artigos na área de Educação Musical, tanto em revistas quanto em Anais de Encontros Nacionais e Internacionais, nos eventos da área. Possui experiência com Musicalização Infantil desde 2003 quando trabalhou no Projeto de Musicalização Infantil da UFPR coordenado por Beatriz Ilari, preferencialmente no ensino para bebês. Fonte: Site Musicalização Infantil.

que ambas andam unidas. Isto, sob o pressuposto teórico-epistemológico desta pesquisadora de que para compreender a formação com suas lacunas, problemas, motivações e interesses envolvidos na itinerância formativa, devemos ir além dos muros da instituição e dar vazão às tessituras do conhecimento que se revelam nos *espaçotempos* da dinâmica educacional, sob o protagonismo da comunicação dialógica e da criatividade.

Esse horizonte ampliado de pesquisa proporciona a perspectiva de um olhar multifacetado, no encontro de possíveis diálogos, representações em diferentes ângulos; permite mover-se pelos limiares da subjetividade, da afetividade e da interpretação, “borrando as fronteiras” entre a neutralidade sujeito/objeto e a disciplinaridade. Portanto, assumo um foco “enviesado” quando se trata da visão fragmentária e cartesiana que ainda perpetua em nossas instituições de ensino. Este entendimento implica, enquanto sujeito e pesquisadora, tangenciar o universo da itinerância formativa e das práticas educativas entrelaçado ao do currículo, com seus pressupostos epistemológicos e político-pedagógicos, corroborando as ideias de Macedo (2013, 2010a).

Sob este prisma, atenção especial será dada para o curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA que oferece, como componentes curriculares obrigatórios, a partir do quinto semestre, quatro semestres de estágio supervisionado, conforme indicam as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as Resoluções CNE/CP6 01 e 02/2002 que tratam das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura. Vou então me direcionar para as análises e conexões multirreferenciais que pretendo tecer a partir das percepções desses educadores, atuais e antigos participantes do Projeto Musicalização Infantil da UFBA, bem como depoimentos das docentes em Educação Musical que tiveram interface direta ou indiretamente com a Extensão. Isto, porque a reflexão exige a compreensão pela pesquisa da potência formativa em sua dimensão plural, levando-se em conta suas expectativas imersas nos processos identitários, suas ações, seu itinerário de formação, de autoria enquanto sujeitos implicados não apenas individual, mas coletivamente.

Para fazer essa reflexão dialogo com alguns autores que trazem à luz a fenomenologia, a hermenêutica, complexidade, dialogicidade e

multirreferencialidade. A fenomenologia existencial heideggeriana (1981; 2006) traz sua contribuição para compreender o fenômeno formação, através do *ser-no-mundo-com*. Estas se encontram nos olhares hermenêuticos de Gadamer (1998), a partir do pressuposto de que a itinerância formativa de educadores deve passar pelo desenvolvimento de experiências de produção não somente de âmbito musical, mas de si mesmo, como eventos potencializadores do exercício de valores. Entendo que o ensino e a própria relação pedagógica são empreendimentos éticos, manifestam-se pelos modos como os educadores se relacionam com o conhecimento e com os outros.

Por outro lado, Bourdieu (2011) é um “campo” de possibilidades para reconhecer as contradições engendradas na Instituição de Ensino que perpassam pelo mundo social, revelando “a interioridade da exterioridade” para desvelar as ações dos sujeitos a partir de sua habilidade interior. Michel de Certeau (2003) oferece subsídios para o estudo de práticas e a arte de fazer no cotidiano em consonância com os estudos de Jusamara Souza (2000) que procura compreender os sentidos e significados da Música, cotidiano e educação. Como é tênue a fronteira formação/currículo, utilizo como ponte os estudos de Macedo (2012, 2011, 2010a). Enfim, vamos interagindo principalmente com as análises de Schultz (2013), Oliveira (2011), Penna (2010), Bellochio (2008), Mateiro (2011a; 2011b), Brito (2003) e Maffioletti (2011) sobre formação em musicalização infantil.

Este trabalho está estruturado em oito capítulos, cujos textos não lineares, permitem uma liberdade de ir e vir, rever posicionamentos, buscar fundamentos, tal como acontece num itinerário formativo, em que é necessário haver compartilhamento no ato do ensino-aprendizagem, enveredar pelos caminhos da emancipação, autonomia, coautoria e criatividade.

No **capítulo 1** introduzo o leitor no universo da pesquisa, situando-o no meu caminhar; no **capítulo 2** começamos a trilha formativa na Contextualização do tema – breve apresentação da Escola de Música, minha justificativa para esta pesquisa e seus objetivos. No **capítulo 3** – pelos caminhos metodológicos percorro entre os arcabouços que dão sustentáculo à estrutura do trabalho para compartilhar dessa tessitura que vai se consolidando ao longo do trabalho. Com estes instrumentos começo a esboçar o cenário onde tudo se originou, bebendo nas fontes histórico-culturais oferecidas no **capítulo 4**, em que podemos voltar os olhos para as conexões históricas que envolvem a Educação Musical no Brasil e na Escola de Música para

chegar ao seu panorama atual. Então, darei destaque à Extensão em Música na UFBA no **capítulo 5**, onde algumas vozes já começam a se pronunciar juntamente com o meu diário itinerante para contextualizar a Extensão e o Projeto de Musicalização Infantil fundamentada nas conceituações teóricas implícitas na formação desses educadores do Projeto Musicalização Infantil. Apresento a equipe, suas vivências, a metodologia do curso e a importância desse trabalho musical. O **capítulo 6** contém o panorama atual da formação em educação musical e da Escola de Música/UFBA, onde cruzamos propriamente os caminhos da musicalização infantil. À guisa de complementação, porém não menos importante, considero essencial destacar as implicações dialógicas e transdisciplinares na experiência formativa, com ênfase na criatividade. Creio que assim estamos aptos para focalizar na experiência formativa dos sujeitos desta pesquisa no **capítulo 7**; enfim, no **capítulo 8**, teço as minhas considerações sobre a itinerância nesta pesquisa, sinalizando sugestões e impressões de pesquisadora. Traçamos então uma circularidade, sem fechar as pontas, para dar vazão à espiral.

Diante do exposto, reforço o intuito de contextualizar a formação numa dimensão multirreferencial, dialógica, ética, política, pedagógica, cultural, enfocada sob a perspectiva de um processo intrínseco ao sujeito, produtor de saber, afinal “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23).

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA: RAZÕES DA PESQUISA

---

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.  
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.*

*O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*

*Rubem Alves*

**Figura 2 - Gaiolas**



Fonte: <http://jeanmello.org/>

A Escola de Música da UFBA vem desenvolvendo suas atividades de extensão desde a época de sua fundação em 1954, quando então era denominado de curso preparatório. Foi a partir de 1987, na gestão de Paulo Costa Lima, que estes cursos foram reorganizados em torno do pré-básico para iniciação musical e ensino de instrumentos até os 12 anos de idade e o básico que incluía Licenciatura, Composição e Regência, Canto e Instrumentos de 13 anos em diante. (MENEZES; COSTA; BASTIÃO, 2007).

Através destes cursos, formaram-se – e continuam a se formar – gerações de músicos, com destaque no cenário musical, que transitaram entre o fazer artístico e o pedagógico. Alguns optaram pela carreira profissional como cantores e

instrumentistas; outros pela docência universitária ou no ensino básico e fundamental e outros simplesmente adotaram a música como uma forte aliada nas horas de lazer, de introspecção ou como uma segunda atividade profissional. Existem ainda aqueles que atuam concomitantemente como músicos profissionais e em outros campos – como medicina, engenharia, arquitetura, direito – considerados de “mais prestígio social”. Bourdieu (2004) infere que todos os campos<sup>4</sup> têm suas oposições e seus antagonismos “sendo o domínio da arte, certamente, um dos lugares onde essa oposição é mais forte” (p. 19).

Muitos desses profissionais começaram seus estudos nos cursos de extensão da EMUS/UFBA ainda crianças, influenciados pelos pais que eram musicistas ou que viam na música uma forma de ampliar o universo cultural de seus filhos, habilidades para tocar instrumentos, desenvolver potenciais artísticos, etc. Nesse sentido, o universo familiar atua como um elemento-chave na base da carreira musical, o lugar onde se deu sua iniciação no mundo da música. Outros evocam a ideia da formação musical começando “de ouvido”, quando as crianças fazem do espaço da casa um lugar de aprendizado informal da música e, via de regra, são estimulados pelos pais. Demais espaços propulsores da iniciação musical de crianças e jovens advêm da religião, escola, das festas populares e tradições do local de pertença.

Esta constatação é bem delineada por Bourdieu (2011), quando infere que o meio de origem exerce uma forte influência sobre a escolha do destino do sujeito imerso em sua herança cultural, visto que “a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural” (p. 42). Em seus “Escritos de Educação” ele trata sobre a transmissão do capital cultural:

Na realidade cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 2011, p. 41-42).

---

<sup>4</sup> “existe um universo intermediário que chamo o *campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias”. (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Tendo este cenário desenhado, observamos que o Curso de Licenciatura em Música é um dos mais concorridos dentre as outras opções de graduação que a EMUS oferece: Canto, Composição e Regência, Instrumento e Música Popular. Ocorre, inclusive, que vários alunos oriundos dos bacharelados, retornam à Graduação, desta vez, para cursar Licenciatura<sup>5</sup>.

A partir das minhas observações, das divulgações realizadas, das inquietudes dos educadores do projeto e conversas com a coordenação, desde o início do projeto, despertou meu interesse em pesquisar sobre o assunto. Inicialmente pensei em me debruçar sobre a dialogia estabelecida entre a tríade educadores, pais e alunos, mas no chão da sala passei a refletir sobre a inserção desse educador no Projeto de Musicalização Infantil – como se daria o processo formativo *em si* e, ao mesmo tempo, *indexicalizado* na composição curricular. Revelou-se, portanto, o anseio de estabelecer esse diálogo epistemológico sobre o fenômeno da formação do educador musical no curso de Licenciatura em Música da UFBA, sob outro prisma.

Na perspectiva interdisciplinar, multirreferencial, dialógica e da complexidade existe a proposta de direcionar um novo “olhar” sobre o fenômeno da formação desse sujeito, compreender o seu processo de autorização, no sentido de tornar-se seu próprio autor em sua totalidade dinâmica que articula autoformação e heteroformação, ciência e arte, a partir de uma “abertura polifônica” (BARBIER, 2004, p. 22).

Explicando melhor, Morin ressalta que “A complexidade é uma **palavra-problema** e não uma **palavra-solução**” (2006, p. 6, grifo do autor):

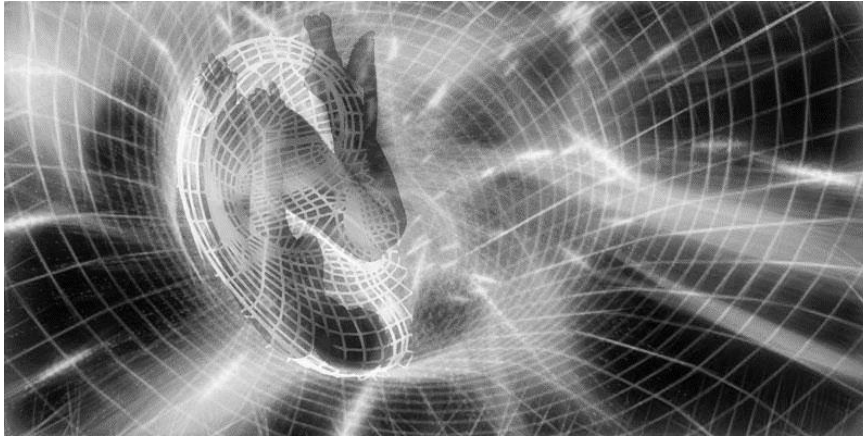
A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza... (MORIN, 2006, p. 13).

---

<sup>5</sup> Uma hipótese atribuída ao *boom* da Licenciatura é que os concursos públicos exigem dos músicos inscritos o diploma de licenciado.

É nessa visada holográfica<sup>6</sup> do ser em formação que pretendo suscitar a reflexão desta dissertação.

**Figura 3 - Holograma do Ser**



Fonte:<http://sinte.com.br/revistaterapiaholistica/holopuntura/72-auriculoterapia/781-auriculoterapia-holograma>

## 2.1 MINHAS IMPLICAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

*“Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.* (FREIRE, 2002, p. 32).

Feito esse preâmbulo, creio que a relevância intelectual e prática na escolha do tema de pesquisa residem no enfoque sob uma nova abordagem, multirreferencialiada, que preconiza a formação do educador infantil também sob o viés interdisciplinar, dialógico e criativo. Destarte este o principal motivo: contribuir para o debate acerca de uma questão epistemológica mais ampla; portanto, sob outra perspectiva de construção do conhecimento.

Tal compreensão vem complementar a opção pela linha “Cultura e bases históricas e conceituais da universidade”, primeiramente pelo fato de estar trazendo para o debate um campo epistemológico que creio ser de relevância social – a formação de educadores de bebês e crianças no campus da UFBA. Isto me instiga porque, além do curso ter uma grande demanda, a atividade é uma parceria

---

<sup>6</sup> “Não apenas cada parte do mundo faz cada vez mais parte do mundo, mas o mundo enquanto todo está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Isso se verifica não só para as nações e os povos, mas também para os indivíduos. Da mesma forma que cada ponto do holograma contém a informação do todo de que faz parte, doravante cada indivíduo também recebe ou consome as informações e as substâncias vindas de todo o universo” (MORIN, 1995, p. 35).



interessante que envolve famílias, docentes e instrutores na formação de uma nova geração que tem a música como elemento propulsor na sua formação humana. São pequeninos seres que se iniciam na cultura, dando seus primeiros passos formativos no *lócus* universitário, banhado por toda sua semântica humanística, artística, cultural, científica, ética e política, num jogo múltiplo de interações e sinergias.

Outrossim, para este trabalho retomo o passado e na história finco algumas bases para o entendimento, pois tais informações se constituem em importantes mananciais para a análise de acontecimentos de outrora, conforme sinaliza Certeau,

Em história, tudo começa com o gesto de *seleccionar*, de reunir, de, dessa forma, transformar em “documentos” determinados objetos distribuídos de outra forma. Essa nova repartição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos, mudando, ao mesmo tempo, seu lugar e seu estatuto (1976, p. 30).

Sob esse aspecto, cabe ressaltar que, embora eu não seja uma educadora musical, sinto-me à vontade para abordar este tema, porquanto faço parte de uma geração que tinha em seu currículo a música como “atividade” obrigatória. Assim, comecei meu aprendizado musical no violão aos seis anos e continuei até os 15 anos, período no qual também tinha aulas de canto. Do mesmo modo, enveredei na minha modesta formação musical e, muitas vezes, durante a pesquisa me deparei com lembranças que se faziam presentes com toda a sua carga sensível, emotiva. Esta compreensão enquanto sujeito em construção, singular, torna-me familiarizada como membro desta comunidade ou instituição, afinal “Aprende-se o que pode ser aprendido no lugar e no tempo em que se nasce, portanto, também na sociedade, na classe social, na etnia, no sexo e etc., em que se ingressa”. (CHARLOT, 2000, p. 44).

Trata-se também da minha formação continuada, na qual dedico parte de minha vida neste *espaçotempo* cotidiano da minha vivência profissional, na Escola de Música da UFBA, há 15 anos. Como assessora de comunicação dessa Instituição, desde o ano de 1999, sempre estive atenta para a divulgação das suas atividades de extensão e sua repercussão na comunidade, bem como participo de eventos e, como não poderia deixar de ser, indiretamente envolvo-me com os problemas e dificuldades que por vezes surgem nesse cotidiano. Além disso, trabalho com a equipe do vestibular atuando na recepção dos candidatos para as provas de habilidade específica e observo como o fenômeno do ritual de entrada e de saída desses estudantes, em processo de formação na Universidade, acontece com seus

tensionamentos, dúvidas, alegrias e decepções; como expressão da conquista do patamar mais elevado do ensino formal em uma sociedade hierarquizada e desigual.

A Universidade é um espaço de conhecimento crítico voltado para a formação de cidadãos conscientes de sua função social; a cada ano renova seu compromisso de incorporação dos novos estudantes, na promessa de transformá-los em profissionais competentes. Por outro lado, os discentes precisam se adaptar ao *habitus* universitário que, muitas vezes, se transformam em dificuldades nas dimensões espaço-temporal, socioemocional e cognitiva. Vários alunos têm muitas dificuldades de se afiliarem à Universidade, conforme conceitua o sociólogo francês Alain Coulon. Conectando a noção de *habitus* de Bourdieu e a noção de membro de Harold Garfinkel, Coulon publicou o livro *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*, traduzido para o português, em 2008. Em síntese, estudante afiliado é aquele que domina as rotinas acadêmicas sem estranhamento. Durante esses anos, tenho observado, pelo atendimento de minhas colegas dispensado aos alunos na secretaria do Colegiado e ainda pelos e-mails que recebo, que essa afiliação é bastante lenta e complicada para muitos. Inclusive por problemas oriundos da existência de dois currículos: o antigo e o novo que ainda convivem no curso de Licenciatura.

Presenciei algumas aulas com bebês e crianças de 2 a 3 anos e, apesar de perceber toda a magia que envolve a dialogia com esses pequenos seres, em um mundo de sons, brincadeiras e interatividade, o que mais me inquietou foi saber qual seria o olhar desses educadores sobre suas práticas e saberes com aquele público, qual o sentido atribuído à sua formação no cotidiano de suas atividades? As histórias de cada um poderiam revelar o processo de construção da identidade profissional, possibilitar aos sujeitos uma compreensão singular e significativa dos seus saberes experienciais, e, por sua vez, se constituírem em um interessante material de pesquisa e reflexão sobre o fenômeno da formação.

Apesar de esse tema ser objeto de pesquisas interdisciplinares, desde a década de 70, em pesquisa bibliográfica verifiquei que não havia ainda um olhar relacionando o fenômeno da formação acadêmica, a comunicação dialógica e a abordagem multirreferencial direcionados para o público infantil, especialmente sob a ótica de um de seus principais protagonistas: o professor em atuação na Educação Musical Infantil.

Esta é uma área relevante e fértil para o desenvolvimento de teorias distintas

dos enfoques convencionais pelos quais a educação musical infantil foi comumente tratada, pelo ponto de vista da formação, das práticas, dos saberes ou dos atores envolvidos (educadores, pais e alunos). Percebe-se que, de fato, existem lacunas em termos de pesquisa e experiências inovadoras. Pretendo me valer de uma brecha, ainda que pequenina, para poder colaborar com a temática.

Penso que temas fecundos nascem no campo de controvérsias. Mateiro (2011b, p. 111) afirma que

a formação profissional para a educação infantil é um tema que abre possibilidades de discussões múltiplas, desde a própria história do professor como profissional docente – a partir da segunda metade do século XVIII – reconhecido e valorizado, até as necessidades formativas em educação musical para formação inicial e continuada de professores generalistas e de professores especialistas em música.

O estudo dessa temática é bastante polêmico: trata-se da legislação brasileira e orientações curriculares, no que tange à formação musical específica ou à atuação polivalente dos profissionais da área artística. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil propõe o seguinte:

o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes de diversas áreas de conhecimento (BRASIL, 1998, p. 41).

No que se refere ao ensino da música, a Lei 11.769 de 18 de agosto 2008 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos musicais –, em sua primeira versão, no artigo 2º § único recomendava: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”. Contudo, esse artigo foi vetado<sup>7</sup>, o que ainda gera polêmica. Por outro lado, as

---

<sup>7</sup> O Ministério da Educação manifestou-se pelo veto no Art. 2º da Lei Ordinária 11.76769/08: Parágrafo único: O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área. Razões do veto: “[...], é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4o) e de língua estrangeira (art. 26, § 5o), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.” Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima

“Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, de 2006 trazem a importância do debate no sentido de superar a polivalência preconizada nas legislações oficiais, de forma que o ensino de teatro, da música, da dança e das artes visuais é tarefa a ser desenvolvida por professores especialistas, com domínio de saber nas linguagens mencionadas (BRASIL, 2006, p. 177). São paradoxos que apareceram nesta pesquisa.

Na época em que concedeu entrevista para o “Instituto Arte na Escola” Magali Kleber (2012), então presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), apontou que decorridos quatro anos da aprovação da Lei 11.769 ainda perduravam a falta de professores de música e a prevalência do entendimento equivocado da polivalência, obrigando um professor a ministrar conteúdos das quatro especificidades.

Tivemos uma experiência traumática com a polivalência e qualquer processo semelhante não é bem-vindo e bem visto por nenhuma das especificidades. Assim, creio que a formação deva dar ao professor condições para atuar com o conhecimento de seu objeto de estudo, em qualquer área. Na música, entendo que se deva ter a mesma lógica e não cair na armadilha de formações aligeiradas para se cumprir a lei. (KLEBER, 2012, p. 3)

Kleber participou dos debates sobre a regulamentação da Lei 11.769/08 e referiu que os educadores musicais estavam preocupados com essas diretrizes de um ensino de música bastante voltado para pressupostos teóricos, desvinculadas do seu papel na cultura, na sociedade e, conseqüentemente, na vida dos estudantes. “Assim, indicaram que as diretrizes pode[ria]m evidenciar a importância de um trabalho que contempl[asse] principalmente a vivência, a experiência e a prática da música, sem abrir mão, quando necessário, de elementos teóricos fundamentais para a formação musical” (KLEBER, 2012, p. 2).

## 2.2 OBJETIVOS

Diante da descrição desse cenário e a fim de aprofundar os conhecimentos sobre o fenômeno formativo, trago como **objetivo geral** – compreender como se configura o fenômeno da formação na dialogia entre multirreferencialidade e as experiências formativas do educador do Projeto de Extensão Musicalização Infantil da UFBA.

**Especificamente** percorro os seguintes objetivos:

- ✓ contextualizar a formação do educador musical e a instituição de ensino superior;
- ✓ refletir sobre o processo formativo do educador em musicalização infantil, com as fundamentações teórico-metodológicas aqui abordadas;
- ✓ analisar as dificuldades e as possibilidades encontradas nesse processo formativo, principalmente em Licenciatura em Música;
- ✓ investigar como os instrutores do Projeto Musicalização Infantil da UFBA percebem sua prática;
- ✓ analisar as contribuições do Projeto de Extensão para a formação superior, bem como possíveis transformações vivenciadas e/ou identificadas, pensando esses sujeitos como “construtores” de relações dialógicas.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

---

*“A única realidade que nos é acessível é co-produzida pelo espírito humano, com a ajuda do imaginário. O real e o imaginário estão co-tecidos e forma o complexus de nossos seres e de nossas vidas. A realidade humana é, em si mesma, semi-imaginária. A realidade é apenas humana, e é apenas parcialmente real.” (MORIN, 2002, p. 261).*

**Figura 4 - Mãe e filho em sala de aula**



Fonte: Site Musicalização Infantil UFBA

Propositadamente elejo a metodologia como terceiro capítulo desta dissertação, conforme o adotado por Bonilla<sup>8</sup>: “o que justifica a metodologia vir após a definição do objeto e dos objetivos é o fato de o trabalho não ficar fragmentado, com os capítulos teóricos dissociados dos capítulos com os dados do campo. Colocando a metodologia logo no início, você pode articular livremente os dados do campo ao longo de todos os capítulos...”.

Por outro lado, Ghedin e Franco (2011) sinalizam que o método, em sua perspectiva filosófico-epistemológica, traz os fundamentos para o exercício da investigação. É aquilo que possibilita a interpretação. “[...] cada objeto investigado está carregado de sentidos, passíveis de estruturação e organização. [...] antes de mais nada, cabe dizer que a palavra método é um conceito de origem grega cujo significado é ‘caminho que se faz caminhando enquanto se caminha’” (p. 25-26).

---

<sup>8</sup> Dra. Maria Helena Bonilla, atual coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), em resposta ao meu e-mail, dia 25 de fevereiro de 2015, solicitando seu parecer sobre esse procedimento que ela adota junto aos seus orientandos.

Sob esse aspecto, posso asseverar que o caminho se dá no emaranhado de uma rede de conexões de sentidos, porque a riqueza de detalhes, a não previsibilidade dos fenômenos, o cotidiano descoberto em suas múltiplas significações, veio referendar a não linearidade desta pesquisa, inclusive depois da coleta de dados, o que trouxe como consequências outras compreensões. A partir do momento em que esta caminhada suscitou novas reflexões, novos olhares se fizeram pertinentes nas análises, para que a pesquisa fosse mais valorizada em sua perspectiva multirreferencializada.

Destarte, a construção do olhar desta pesquisadora agregou o que Félix Guattari denominou de produção coletiva da subjetividade, não como um aglomerado de justaposições, mas um processo autopoietico que se foi desenrolando em singularidades. Trata-se, na verdade, de uma atitude epistemológica que adotei frente ao que aqui está posto. Esclareço então o entendimento de subjetividades a partir de uma das possibilidades oferecidas por Guattari (1996, p. 33): “[...] uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização”.

Na itinerância dessas novas singularidades esquadrihadas a cada reflexão, mediante o referencial teórico, observações, análise de dados, eu imergia no campo do “devir”, do inusitado encontro de alteridade e da multiplicidade inerente frente a tal epistemologia. Ressalto, tal como Deleuze e Guattari (1997, p. 43), que “um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco ele é uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. (...). O devir não é uma evolução, ao menos uma evolução por dependência e filiação. Ele é da ordem da aliança”. Nesse devir então fui desenvolvendo minha própria itinerância formativa também.

Parto ainda do pressuposto de que no conhecimento científico a verdade não está pronta nem acabada “mas consiste sempre num processo de desconstrução, construção, reconstrução – porque os problemas, ao passo que são resolvidos, trazem novas problemáticas e novas possibilidades de aprofundamento.” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 28).

A princípio, comecei meu caminho metodológico através de um breve “estado da arte” sobre os tópicos musicalização infantil e formação de professores, a fim de auxiliar na melhoria e desenvolvimento de novos postulados, conceitos e paradigmas sobre a formação do educador musical infantil, e estabelecermos um diálogo

epistemológico profícuo sobre a temática. Isto é importante para delinear e sistematizar previamente o conhecimento antes da imersão no campo. Assim, posso descortinar um panorama, através da descrição da produção acadêmica e científica sobre o tema para investigar as facetas desse fenômeno, além de contribuir interdisciplinarmente na construção do campo teórico.

É claro que frente ao grande volume de publicações, que tangenciavam o tema, fiz uma seleção prévia para levantar descritores representativos do meu interesse – educação musical infantil, musicalização, formação do educador musical – com base nas seguintes questões: Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições são pertinentes? Então me ative principalmente nos resumos e títulos, mesmo sabendo que poderia ser arriscado perder uma fonte importante. Cabe aqui ressaltar a contribuição que Romanowski e Ens (2006) fazem sobre o tema no artigo “*As pesquisas denominadas do tipo ‘estado da arte’ em educação*”, ao alertarem para a diferença entre estado da arte e estado do conhecimento:

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (p. 39-40)

Confesso que, enquanto pesquisadora, esse foi um dos grandes desafios, porque, em certos momentos, tive a nítida sensação de estar dentro de uma espiral centrípeta e centrífuga. Embrenhei-me nas estantes de bibliotecas, inclusive nas eletrônicas, no oceano dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, que pudessem me proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos onde o tema formação – educador infantil – música estivesse interligado e fosse o foco do trabalho. Era um manancial rico que me estimulava no aprofundamento, mas não podia perder o foco. Principalmente, porque as informações específicas e centradas na temática foram poucas. Então, nesta pesquisa, referencio os autores mais citados e outros que fazem interface com o tema, oriundos da psicologia, sociologia, história da música, pedagogia, tendo em vista a abordagem interdisciplinar e multirreferencial.



A pesquisa em fontes de informação foi realizada no *Scientific Electronic Library Online SciELO*, seguida do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), onde encontrei 37 periódicos revisados por pares; eram 190 escritos entre teses e artigos, a maioria sob uma abordagem construtivista que versava sobre aprendizagem, criatividade, desenvolvimento da percepção musical, a interação musical em bebês, formação dos professores atuantes na educação infantil, a presença da música na educação infantil, música e movimento corporal, canto espontâneo, música na escola. Outro portal foi a *Redalyc.org* – Rede de revistas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal – onde encontrei artigos interessantes sobre Educação Musical, porém com pouca ênfase na musicalização infantil. Também foi pesquisado o *Google Scholar*, periódicos e anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), *International Society for Music Education* (ISME.org) e repositórios institucionais.

Neste breve estado da arte, pude perceber que os autores versam sobre dimensões legais e normativas (ARROYO, 2004; FONTEERRADA, 1998, 1994; PENNA, 2004, 2001); pesquisas que envolvem neurociência e educação musical (ILARI, 2003, 2002; SANTIAGO, 2011) saberes, fundamentos e princípios pedagógicos (BEYER, 2003; CERESER, 2003; DEL BEN, 2001; JOLY, 2000, 1998; KOELLREUTTER, 1994; PENNA, 2007; SCHULTZ, 2013, 2008; SOUZA, 2000, 2001, 1997), relação da formação com a atuação profissional (BELLOCHIO, 2003; HENTSCHKE, 2001; SOARES; SHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014), prática reflexiva, as ampliações da LDB e as políticas nas universidades na construção dos currículos, fundamentos e princípios na elaboração dos cursos de licenciatura dentre outros (KLEBER, 2006, 2003). O tema ganha força principalmente depois da institucionalização do ensino de música na educação básica, com a aprovação da Lei nº 11.769/2008.

Com relação aos documentos oficiais, que também compõem a pesquisa bibliográfica, cito especialmente: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em Arte; Secretaria de Educação Fundamental; Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Estes serviram como base para o entendimento das políticas formativas, mas não me detive neles, apesar

da relevância, porque já existem vários estudos nesse sentido, conforme citei anteriormente.

Esclarecidas estas ressalvas, passo a argumentar sobre meus procedimentos metodológicos. Entendendo-se que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa, seria ilusório dizer que não estarei implicada com meu objeto de estudo, conforme expus anteriormente (vide cap. 2). Como salienta Barbier (2004, p. 15):

o trabalho de implicação do pesquisador em ação o conduz, inelutavelmente, a reconhecer sua parte fundamental na vida afetiva e imaginária de cada um na sociedade. Ele descobre todos os reflexos míticos, poéticos, assim como o sentido do sagrado frequentemente dissimulado nas atividades mais banais e cotidianas.

A metodologia adotada nesta pesquisa, do tipo exploratória – enquanto uma técnica de se fazer ciência – é qualitativa, definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise. Enfatiza a necessidade do exercício da intuição e da imaginação pelo pesquisador, num tipo de trabalho artesanal, visto não só como condição para o aprofundamento da análise, mas também – o que é muito importante – para a liberdade do intelectual. (MARTINS, 2006).

Dessa forma, procuro na triangulação contornar os problemas de pesquisas, ao adotar como estratégia de investigação, diversidade de visadas e métodos de obtenção de informações.

Como se sabe, a triangulação de informações, dados e evidências garante a confiabilidade e a validade dos achados do estudo. Busca-se, criativamente, apreender a totalidade de uma situação – identificar e analisar a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso – e, de maneira engenhosa, descrever, compreender, discutir e analisar a complexidade de um caso concreto [...]. (MARTINS, 2008, p. 10).

Os procedimentos de coleta de dados foram realizados por meio do envio de questionários aos educadores, via correio eletrônico – em *office word* e posteriormente *SurveyMonkey* (questionário criados e enviados *online* pela *Web*). Numa segunda etapa, docentes de Licenciatura em Música também receberam questionários. Estes (APÊNDICE B) foram elaborados com perguntas abertas sobre

escolha da profissão, reflexões sobre formação e atuação no Projeto Musicalização Infantil. Esclarecimentos posteriores com entrevistas foram feitas com a coordenação do projeto e docentes de Licenciatura em Música da UFBA; conversas informais com outros alunos também ajudaram na compreensão e análise. As entrevistas foram realizadas tanto individual quanto coletivamente. Para tal, houve influência da disponibilidade de local, horário, tempo e vontade dos entrevistados. Estes últimos dois fatores foram preponderantes.

Além disso, houve observação de aulas, com registro no diário itinerante<sup>9</sup> e gravação em áudio, relacionadas com interpretações, reflexões e descrições do ocorrido. As observações de aulas ministradas pelos professores da amostra, e minha observação participante, em alguns momentos, foram fundamentadas tendo como pressuposto que

investigar, neste contexto, será entendido essencialmente como um processo integrante da formação do futuro docente de educação musical, baseado na pesquisa de terreno, entendo-se [sic] por tal os vários contextos em que o fenômeno musical acontece. (MOTA, 2003, p. 15)<sup>10</sup>.

Em respeito à dinâmica das aulas e ao solicitado pela coordenação do Projeto, de não fotografar ou filmar – além de tirar o foco das crianças nas aulas teria que solicitar a cada responsável autorização para uso das imagens – preferi utilizar fotografias disponíveis no site Musicalização Infantil na UFBA que satisfizeram a abordagem dos assuntos no decorrer da pesquisa. Ao contrário de deixar lacunas, as fotografias me fizeram trilhar por contextos históricos que me proporcionaram uma riqueza de fontes de dados inesgotável e inesperada. Pude penetrar num universo que inicialmente não estava previsto ser visitado. Muitas ilustrações aqui utilizadas falam por si, não necessitando de texto explicativo e foram retiradas de sites públicos que captam momentos reflexivos e contextualizados sobre a infância; outras foram retiradas da galeria de artistas, a exemplo do pintor Vladimir Kush e de Maurits Cornelis Escher conhecido pelas suas xilogravuras, litografias que exploram o infinito e as metamorfoses de padrões geométricos entrecruzados e transformados.

---

<sup>9</sup> Apesar de não ter sido coletivo, mas solitário, chamo esse diário de itinerância, porque é fruto de minha (auto)formação, dúvidas, conceitos, sinalizações de leituras e aulas, enfim um instrumento de investigação sobre si próprio em relação ao grupo observado, numa escuta sensível ao que se sente, ao que se pensa, que remete à poesia, uma conversação que constrói e dá sentido à vida, conforme refere René Barbier (2004).

<sup>10</sup> Foi mantida no texto a ortografia vigente em Portugal, país de origem da autora (N.E.).

Quanto ao perfil dos educadores do projeto, que concordaram em participar da pesquisa, ressalto que, apesar de insistentes solicitações para o envio por correio eletrônico de respostas ao questionário, dentre oito somente quatro instrutores se dispuseram a participar da pesquisa. Destes, a maioria tem pós-graduação ou nela está em curso, e desenvolvem atividades fora da academia, como educadores em escolas públicas e privadas.

Alguns podem estar se perguntando o porquê da escolha de questionários abertos ao invés de entrevistas. Primeiro, pela dificuldade de tempo dos educadores em seu cotidiano universitário. Segundo, porque queria reflexão nas respostas e o imediatismo de uma entrevista gravada poderia intimidar ou resultar em divagações.

Esse fato será depois comentado, à luz de uma breve etnografia da Instituição, tendo em vista que o mesmo fato se repete com demais pesquisadores que solicitam respostas para suas respectivas pesquisas. Na realidade, vivenciei neste trabalho de campo um fato para mim inédito. Acreditei, enquanto pesquisadora, que por estar no cotidiano espaço-temporal de pesquisa conseguiria com facilidade entrevistar os sujeitos, mas foi exatamente o contrário. Entre a escrita e as repostas obtidas nas entrevistas foram idas e vindas ao texto e ao campo. Entre tropeços aqui e acolá, aprendi, conforme bem sinaliza Duarte (2002) que:

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori* – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas. (p. 143-144)

Inicialmente, a proposta desta dissertação era trabalhar somente com as vozes dos educadores do Projeto. Entretanto, diante do número reduzido de colaboradores, e algumas lacunas que encontrei no confronto dos dados com a realidade estudada, resolvi ampliar meu universo de pesquisa e, como critério de seleção dos sujeitos, considerei: disponibilidade para fornecer informações, ter interface com a temática, ser da área de Educação Musical, ter trabalhado com o público infantil direta ou indiretamente. Para tanto, encontrei a colaboração das seguintes docentes de Licenciatura em Música: a atual coordenadora do curso de graduação e do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) Dra. **Flavia Maria Chiara Candusso**, membro da Comissão Assessora da Área de Música do Exame Nacional de

Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior; a ex-coordenadora dos cursos de extensão em música, também educadora de musicalização infantil da UFBA **Marineide Marinho Maciel Costa**; a ex-coordenadora e educadora do projeto, pedagoga e doutoranda em Educação Musical na UFBA **Maria Luiza Santos Barbosa**; a professora Assistente da Escola de Música da UFBA e do Instituto de Música da Universidade Católica do Salvador, **Jaqueline Câmara Leite**, doutoranda em Música na UFBA desde março de 2013, ex-coordenadora da área de Música do PIBID da UFBA (2011-2014), tendo atuado como professora da educação infantil e ensino fundamental de escolas da rede pública e particular; e a Dra. **Brasilena Gottschall Pinto Trindade**, que foi professora substituta em Licenciatura na EMUS/UFBA, é professora e coordenadora acadêmica do Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador, e professora substituta na Universidade Estadual de Feira de Santana. Cabe destacar que as docentes Candusso, Costa e Trindade colaboraram na elaboração do projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Música da UFBA (2010).

Esclareço que, antes da solicitação aos educadores, obtive o consentimento do Diretor da Escola de Música Heinz Schwebel, do Coordenador dos Cursos de Extensão José Maurício Brandão e da Coordenadora do Projeto Musicalização Infantil na UFBA Angelita Broock (ANEXO A) para a realização da pesquisa; em seguida, convidada pela coordenadora, fiz a apresentação da pesquisa em reunião e, junto à totalidade dos participantes, obtive prévia assinatura do termo de livre consentimento esclarecido (APÊNDICE A).

Portanto, são muitos os desafios que certamente implicam na necessidade de um fio condutor para dar conta do rigor e da qualidade que necessita a pesquisa, pois pode expressar a complexidade inerente dos seres humanos, redes de subjetividades, revelando o silêncio, de forma intencional ou implícita, saberes (conhecimentos, habilidades e atitudes) consubstanciados em visões de mundo, de sociedade e de ciência. Nesse sentido, me concentrei na seguinte reflexão de Larrosa: “Estudar. Entre ler e escrever. Algo (se) passa. [...] Exercitar-se no silêncio. Habitar labirintos. Aprender a ler e a escrever cada vez de novo. Defender a liberdade, a solidão, o desejo que permanece desejo”. (LARROSA, 2003, p. 115).

Pretendo então analisar essas experiências relacionadas aos relatos, examinando interações e comunicações, com base em observação e registro de

campo, realizadas nas aulas das crianças de 0 a 2 e 3 a 4 durante os dois semestres de 2014, investigando também os documentos que tenham traços semelhantes com esse contexto. São abordagens que constroem sentidos.

Parto do princípio que o Projeto Musicalização Infantil na UFBA é um espaço formativo em potencial, para alunos de bacharelado ou licenciatura da Escola de Música e docentes, crianças e seus responsáveis. A experiência formativa, especialmente sob a ótica do ator social focado neste estudo de caso, o educador musical, tem como *lócus* de experiência aprendente o seu cotidiano universitário. Destarte, essa é uma pesquisa social revelada em sua historicidade, narrativas e opiniões e contextualizada em sua realidade da vida cotidiana, sob o entendimento de Berger e Luckmann (2013, p. 35) de que “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente”. Além disso, os autores ressaltam que essa realidade “contém esquemas tipificadores em termos dos quais os outros são apreendidos, sendo estabelecidos os modos como ‘lidamos’ com eles nos encontros face a face” (p. 48).

Frente a isso, complementei as narrativas buscando subsídios junto aos atuais e ex-docentes educadores musicais da Escola de Música, conforme o sugerido pela banca de qualificação, por entender a importância de trazer para este trabalho os saberes docentes implicados na práxis, e sua racionalização, levando-se em conta sua ação numa dimensão pessoal e social no cotidiano universitário. Conforme Hentschke, Azevedo e Araújo (2006, p. 51), “A partir dessa concepção de saber, Gauthier et al (1998) consideram pertinente e relevante a determinação de um reservatório de conhecimentos para o ensino, na medida em que os professores são reconhecidos como sujeitos capazes de ‘racionalizar sua própria prática’, justificando seus discursos e ações”.

No trabalho de campo faço uso da observação participante, podendo ser afetada, pois como bem ressalta Gadamer (1998), “aquilo que nos preparamos para acolher não deixa jamais de ter ressonância em nós; é o espelho em que cada um de nós se reconhece” (p. 45). Ao mesmo tempo, não quero perder de vista a atitude de estranhamento que pode ser captada nos resíduos e fragmentos das explicações habituais dos atores envolvidos, posto que, mesmo trabalhando na Instituição pesquisada, está presente a exterioridade do objeto está presente o espanto.

Para estudar esse fenômeno formativo, nessa dimensão, como parte da realidade social, imerso em uma bacia semântica<sup>11</sup>, esta pesquisa qualitativa, possibilita as várias abordagens que a temática requer. O intuito de adotar perspectivas metodológicas híbridas, focadas na epistemologia multirreferencial ajuda a explicitar os fenômenos humanos em sua profundidade – em sua complexidade. Conforme Patton,

A principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição compreensiva ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças e percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (PATTON, 1986 *apud* ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 31).

Segundo Minayo (2010), o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes, o que vem ao encontro de uma abordagem qualitativa.

A escolha dessa metodologia parte do princípio da necessidade de reflexão, de diferentes perspectivas, fundamentada nos enunciados relacionados a sujeitos e situações vivenciadas. De acordo com Flick “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas” (2009, p. 37). Assim, pretendemos lidar com dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, através do contato direto do pesquisador com a situação estudada. O intuito da pesquisa é compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Como o fenômeno é a formação dos educadores musicais, Macedo (2011) sinaliza que se quisermos “compreender a complexidade processual, simbólica e

---

<sup>11</sup> Gilbert Durand traz essa metáfora para comparar o conjunto de valores culturais e afetivos, desejos e sentimentos dos indivíduos a rios que seguem seu curso e deságuam em um rio principal, formando uma bacia complexa, explicando-nos como se dá a formação e a transformação do imaginário que surge da realidade e, ao mesmo tempo, o imaginador a transforma e a idealiza, transforma a realidade. “A noção de bacia semântica, proposta por ele e inspirada do inconsciente coletivo de Jung, é igualmente uma noção interessante a considerar. Gilbert Durand utiliza a imagem da bacia semântica para indicar como as pequenas coisas vão gerar as coisas mais importantes. A inundação acaba por originar o rio embaixo do vale, rio que vamos nomear, que vamos canalizar, e que vai, finalmente, perder-se no delta, depois se lançar no mar até que um novo ciclo recomeça”. (DURAN, *apud* MAFFESOLI, 2004, p. 24).

relacional que implica a formação que, também, e ao mesmo tempo, é *interformação, formação institucionalizada*” (p. 68, grifo do autor), devemos lançar mão de alguns pressupostos metodológicos iniciais de análise e observação das práticas nos cenários formativos, levando-se em conta o pensamento complexo, tal como ressalta Morin:

[...] animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento. Esta tensão animou toda a minha vida. Em toda a minha vida, jamais pude me resignar ao saber fragmentado, pude isolar um objeto de estudo de seu contexto, de seus antecedentes, de seu devenir. Sempre aspirei a um pensamento multidimensional. (MORIN, 2006, p. 7)

Dentre estes, destacamos o enfoque hermenêutico para as narrativas, tendo em vista “o fenômeno de apropriação espontânea e produtiva dos conteúdos transmitidos” (GADAMER, 1998, p. 45). Essa apropriação traz em seu bojo um olhar multirreferencial. Conforme Ardoino,

a análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente a uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. **Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica.** (ARDOINO, 2012, p. 7, grifos nossos).

Por outro lado, tangenciar a Etnografia Institucional (EI) pode ser outra estratégia para explorar e descrever “as várias forças sociais e institucionais que modelam, limitam e organizam o mundo cotidiano das pessoas” (VÉRAS, 2011, p. 59). Explicando melhor sobre as práticas cotidianas que são incorporadas na dinâmica do trabalho corriqueiro, normalmente de modo não reflexivo, Vêras (2011, p. 59) afirma que subjaz a seguinte ideia:

EI almeja, portanto, investigar a interconexão entre aspectos locais da vida cotidiana e processos translocais de administração e governo que têm importante papel na organização em nível local do fazer diário das pessoas.

A instituição a que nos referimos não é um tipo de organização, mas objeto de um projeto de pesquisa empírica, em que a atenção do investigador se volta à compreensão das relações que se estabelecem nesses espaços e como os seus atores vivenciam, atuam e planejam suas atividades.

Esse método coaduna com a abordagem multirreferencial, na medida em que a maioria dos estudos não é pré-definida (quais os campos de pesquisa, quais informantes, quais textos serão analisados), em vista que “o caminho vai sendo



formado a partir da reflexão do pesquisador no campo de estudo”. (VÉRAS, 2011, p. 60). Importa sim problematizar, encontrar o foco da pesquisa, a estruturação conceitual, pois, conforme Smith<sup>12</sup>, “(...) refere-se à necessidade do pesquisador em direcionar a atenção a um possível campo de questões que provavelmente não está visível, ou um conjunto de peças que não existem na forma de quebra cabeças, mas estão latentes na atualidade do mundo cotidiano”. (SMITH *apud* VÉRAS, 2011, p. 60)

Cabe referir que a realidade educacional e formativa não é previsível e determinada, mas complexa e dinâmica, trazendo em seu bojo a imprevisibilidade, o jogo de interações, o que exige uma flexibilidade ao olhar o processo de formação, a fim de romper com a linearidade da causa e efeito, do determinismo e fragmentação muitas vezes presentes nas análises dos sistemas formadores. A depender dos caminhos percorridos no campo de investigação e levando-se em conta a complexidade dos sujeitos-objetos envolvidos, um dos eixos constitutivos nessa dimensão epistemo-metodológica diretamente implicado na ação formadora é a Escola de Música, enquanto Instituição de Ensino, *lócus* ontológico do *vir a ser* inerente ao processo formativo. (MACEDO, 2014a).

Esse processo formativo pluridimensional tem um envolvimento significativo com o “sendo-no-mundo-com” – o *Dasein* – num determinado lugar-espço. Isto demanda um olhar fenomenológico existencial, de modo a fazer uma ponte procurando caminhos de aproximação com saberes e práticas. A poética de Heidegger dá luz a essas coisas construídas e que passam despercebidas na cotidianidade:

A ponte é uma coisa desse tipo. O lugar acolhe, numa circunstância, a simplicidade de terra e céu, dos divinos e dos mortais, à medida que edifica em espaços a circunstância. É num duplo sentido que o lugar dá espaço à quadratura. O lugar *deixa ser* a quadratura e o lugar *edifica* a quadratura. Dar espaço no sentido de deixar ser e dar espaço no sentido de edificar se pertencem mutuamente. (HEIDEGGER, 2006, p. 137).

O dispositivo de análise das fontes narrativas é de base hermenêutica, a partir de uma análise da fala ou da conversação, nossa ponte para o desafio de construirmos interpretações, a busca de significações, para não incorreremos no risco de transportar o olhar-leitor a questões óbvias, superficiais, e imediatistas. Conforme Bauer e Gaskell (2002, p. 273),

---

<sup>12</sup> A EI desenvolveu-se a partir dos estudos da socióloga canadense Dorothy Smith, sob a influência epistemológica da etnometodologia de Garfinkel e do materialismo marxista.

a análise dos dados da pesquisa como fala, pode começar de uma análise muito detalhada, para conduzir a temas sociais [...]. Ela pode ser empregada para explorar os tipos de categorias pressupostas pelos participantes (e não aquelas do pesquisador). Ela pode mostrar como os participantes juntam e contrastam atividades e atores (ligações que podem ser perdidas na análise de conteúdo), e como eles apresentam mutuamente seus pontos de vista. [...] E ela pode ser um passo na direção de uma pesquisa mais reflexiva [...].

Um particular, a título de reflexão epistemológica, que considero importante para análise, é o que Guy Berger destaca sobre a multirreferencialidade: “[...] não se trata de mobilizarmos certo número de campos do conhecimento que viriam de forma encantatória em socorro da análise de uma situação plural e heterogênea. Ela está no processo do pensamento, na mobilização do pensamento fazendo-se”. (in BORBA, 2012, p. 85).

#### 4 CONEXÕES HISTÓRICAS - EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E NA BAHIA

---

*...um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois... (Walter Benjamin)*

**Figura 5 – Jesuítas primeiros professores de música no Brasil**



Fonte: Foto do filme “A Missão”<sup>13</sup>

Se trago como metodologia de pesquisa a abordagem interdisciplinar e multirreferencial, não posso deixar de rever a história da Educação Musical no Brasil, mesmo que seja em rápidas pinceladas, pela pertinência ao tema deste trabalho e por oferecer subsídios aos dias atuais. História e memória andam de mãos juntas e são peças importantes da trama tanto individual quanto coletiva. No cenário da educação musical, diferentes níveis de memórias estão correlacionados e compõem uma tessitura bem interessante.

Junte-se a isso o fato apontado pela musicóloga e jornalista Susana Igayara (2011, p. 27), em sua tese de doutorado em história da educação na USP – “não foram localizados estudos que analisem o conjunto específico da produção histórica sobre educação no Brasil, apenas os que tratam de todas as teses e dissertações relacionadas à pesquisa em educação musical de forma ampla.”. Entretanto, ressalto que, no estado da arte sobre o tema, encontrei a tese de doutorado em música de Maria da Conceição Costa Perrone (2008) “*Música, Contexto e Tradição: estudo sobre a criação de uma instituição de ensino*” em que são abordados temas-chave da

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.feedbackmag.com.br/a-missao-cinema-historico-1/>. Um filme que retrata muito bem a catequese feita no Brasil Colônia pelos padres Jesuítas é o Filme “THE MISSION” escrito por Robert Bolt e dirigido Roland Joffé, com o ator Robert de Niro no papel principal. A Missão é uma obra inglesa de 1986, baseada em fatos reais, e trata da época da expulsão dos jesuítas do reino português devido à crise nas relações entre Coroa portuguesa e a Companhia de Jesus. Irmão Gabriel (Jeremy Irons) é um padre jesuíta designado à Missão de São Carlos logo depois da morte de um padre. No meio dos índios guaranis, desarmado, ele é aceito por aquele povo por conta da música que tira do seu oboé, e é levado até onde estes residem. Lá ele reinicia o trabalho de evangelização dos índios.

história do Ensino da Música, bem como a obra “Educação Musical no Brasil”, organizada por Alda Oliveira e Regina Cajazeira (2007) e os 14 volumes *Presença de Villa-Lobos*.

Tentarei exercer o poder de síntese, pois, conforme pontua Jusamara Souza no prefácio do livro de Oliveira e Cajazeira (2007, p. xi), “a complexidade é principalmente de cunho teórico-metodológico. A história da educação musical no Brasil não é uma, mas são várias histórias”. Diante do pluralismo de histórias múltiplas e da escuta sensível proponho-me a situar o leitor nos entrecosques dos contextos e suas tensões.

**Figura 6 - Rémi Escutando o Mar – Paris/França**



Fonte: Edouard Boubat (1955). <https://br.pinterest.com/mpstellar/edouard-boubat/>

#### 4.1 RETORNO ÀS ORIGENS - CENÁRIO NACIONAL

O ensino de música nas escolas públicas brasileiras foi objeto de decreto federal em 1854, envolvendo noções de música e exercícios de canto (BRASIL, 1997). Conforme Alda Oliveira (1992, p. 35), “o desenvolvimento da educação musical brasileira está ligado à história da própria cultura e a da Europa”. Desde a época do descoberta do Brasil, portugueses e espanhóis, índios e africanos forneceram elementos para a formação cultural, com seus instrumentos, músicas, danças e linguagens.

Oliveira (2007), em seu artigo “Aspectos históricos da educação musical no Brasil e na América do Sul”, destaca que a formação musical brasileira tem suas raízes nesse passado mesclado, o que lhe confere uma diversidade musical profícua e

multicultural. Ela remonta ao Brasil Colônia para explicar que a educação musical no Brasil tem sido principalmente um reflexo de propósitos políticos e religiosos (OLIVEIRA, 1992, p. 35). Já nos séculos XVI a XVIII os jesuítas, introdutores da educação musical, tiveram por objetivo converter a população nativa ao cristianismo sob os moldes da cultura europeia. José de Anchieta seria o precursor da educação brasileira e o padre Antônio Rodrigues (1516-68) o patrono dos educadores musicais brasileiros.

Os jesuítas se aproveitaram da musicalidade dos habitantes nativos para ensinar-lhes Língua Portuguesa e código moral. Além dos nativos, quase 5 milhões de escravos africanos foram trazidos da África para o Brasil, entre 1538 e 1888, e os jesuítas também lhes proporcionaram educação musical formal, desde o início do século dezesseis (OLIVEIRA, 2007, p. 5).

Com o advento da República no Brasil em 1889, os discursos da época sopravam ares de mudança sobre os rumos da sociedade e da cultura brasileira, especialmente no que dizia respeito à exaltação do progresso. Toma vulto o crescimento da burguesia, a urbanização e a industrialização. Traziam em seu bojo ideias de modernizar não só a política do país, mas também as mais variadas vertentes da sociedade, como, por exemplo, a arte e a educação. Nesse contexto, o discurso em prol da Educação Musical tinha como objetivo a busca pelo equilíbrio na formação das faculdades cognitivas, físicas e morais dos indivíduos.

No período republicano, as aulas de música foram regulamentadas por legislações estaduais e pela federal e receberam nomes distintos, como por exemplo: Elementos de Música (1890), Leitura de Música e Canto (1892), Música (1905) e Canto Orfeônico (1931), tendo sido esta última modalidade amplamente conhecida e estudada (IGAYARA, 2011).

Oliveira (2007), ao analisar o Ensino da Música no Brasil, destaca que o século XX trouxe esta modernização através de movimentos como o da criatividade, em 1960, das artes integradas, de 1970, e o movimento pós-modernista dos anos 90. Além disso, não se pode deixar de relatar a influência da mídia e da comunicação no campo da música. “Consequentemente, o repertório musical das crianças e adolescentes enfatiza a música popular e as músicas características das festas populares, como por exemplo, Carnaval e São João” (p. 6).

A partir do século XX, os debates tornaram-se ainda mais intensos e, por conseguinte, o ensino de Música conseguiu ampliar espaço dentro dos currículos

escolares brasileiros. Em 1932, o presidente Getúlio Vargas tornou obrigatório o ensino de canto nas escolas e criou o curso de pedagogia de música e canto. Entra em cena o programa Villa-Lobos, com diversos concertos estudantis que chegaram a atrair um público estimado em 40.000 pessoas.

Rosa Fuks (2007) complementa que havia uma interpenetração entre as décadas de 20 e 30, cujo brilho era oriundo dos modernistas. Quando Villa-Lobos se apresentou na Semana de 22, a plateia ficou empolgada com sua obra, conforme noticiou o jornal Estado de São Paulo em 18/12/1922:

As peças executadas impressionaram bastante o auditorio, embora seja difícil, numa primeira audição, apreciar todas as qualidades do compositor. Naturalmente, pelo seu incontestável valor, essas obras serão executadas em S. Paulo, em circunstâncias que melhor permitam a sua compreensão pelo público. O jovem e talentoso musicista receberá então o justo premio devido ao seu talento.

Figura 7 - Semana de Arte Moderna apresenta Villa-Lobos

**Theatro Municipal**  
**SEMANA DE ARTE MODERNA**  
PROGRAMMA DO PRIMEIRO FESTIVAL  
SEGUNDA-FEIRA, 18 DO CORRENTE — Às 20.30 horas

1.ª PARTE	2.ª PARTE
<p>Conferencia de Craxi Arruda: A arteza estetica na arte moderna. Ilustrada com musica executada por Ernani Braga e poesia por Galliciano de Almeida e Ronald de Carvalho. Musica de camera</p> <p style="text-align: center;">VILLA-LOBOS</p> <p>1 — Sonata II de violoncello e piano — 1910. A. Allegro Moderato — B. Andante — C. Scherzo — D. Allegro vivace sostenuto e final. Alfreda Gomez e Lucilia Villa-Lobos.</p> <p>2 — Três Segundos (1910) violão, cello e piano. A. (Allegro Moderato) — B. (Andante calmo) (Berceuse-Baccaroli) — C. (Scherzo-Spittoso) — (Molto) Adagio e final. Paulina d'Ambrósio, Alfredo Gomez e Fructuosa de Lima Vianna.</p>	<p>Conferencia de Ronald de Carvalho: A pintura e a esculptura moderna do Brasil</p> <p>3 — Sols de piano — Ernani Braga. 1917 A (Valca Mística — (Da simples collecta) 1923) B (Campanha Cantadela — "Da sala focal" 1923) C (A Flandres).</p> <p>4. Oratorio — (Tres danças africanas) A (Parrados — (Dance dos moços) 1914. B (Mantidos — (Dance dos velhos) 1915. C (Kamitá — (Dance dos meninos) 1921.</p> <p>Violinos, Paulina d'Ambrósio, George Martucci, Afr. de Lino Frederico. Violoncellos, Alfredo Gomez, Bassa, Alvaro Caraca. Fistas: Pedro Gomes, Clarino: Antão Soares, Piano: Fructuosa de Lima Vianna.</p>

Preços para as 3 noites:  
CAMAROTES e FRISAS, 18\$000 CADEIRAS e BALCOES 20\$000  
Bilhetes à venda no theatro Municipal e no secretario do Automovel Club de São Paulo.

**THEATRO MUNICIPAL**  
**SEMANA DE ARTE MODERNA**

Realizou-se hontem no Theatro Municipal o segundo festival da "Semana de Arte Moderna". Uma boa concorrencia, para a qual certamente contribuiu em grande parte a inclusão no programma do nome da nossa illustre pianista Guiomar Novaes.

Iniciou-se o sarau com a conferencia do sr. Menotti del Picchia. Pouco a pouco a atmosfera do theatro foi-se transformando com a collabora-ção das galerias, a ponto de lembrar em certos momentos a famosa noite de estréa de Tórtola Valencia. Talvez isso tambem estivesse nas inten-ções dos promotores da reunião, embora não figurasse no programma. Espontanea manifestação

da galeria ou claque de novo genero, o certo é que as phrasas e attitudes menos respeitosas atingiram algumas vezes artistas respeitaveis pelo seu talento e o seu passado, que collaboravam no festival. Mas, para os "verdadeiros modernistas", o passado das nações ou dos individuos não conta... Não se lhes pôde negar, nisso ao menos, uma certa logica...

Só a senhorita Guiomar Novaes conseguiu ser ouvida em silencio profundo, mesmo quando executava esse "archaico musicista" chamado Debussy, naturalmente uma perfeita nulidade para os que querem iniciar a Nova Era...

Amanhan o terceiro e ultimo festival consagra-do ao compositor Villa-Lobos.

A exposiçõ de pintura e esculptura está aberta no saguão do theatro durante o dia.

**THEATRO MUNICIPAL**  
**SEMANA DE ARTE MODERNA**

Realizou-se hontem no Theatro Municipal o segundo festival da "Semana de Arte Moderna". Uma boa concorrencia, para a qual certamente contribuiu em grande parte a inclusão no programma do nome da nossa illustre pianista Guiomar Novaes.

Iniciou-se o sarau com a conferencia do sr. Menotti del Picchia. Pouco a pouco a atmosfera do theatro foi-se transformando com a collabora-ção das galerias, a ponto de lembrar em certos momentos a famosa noite de estréa de Tórtola Valencia. Talvez isso tambem estivesse nas inten-ções dos promotores da reunião, embora não figurasse no programma. Espontanea manifestação

Fonte: <http://historiainte.blogspot.com.br/2013/05/historia-das-artes- plasticas-no-brasil.html>

A educação musical, prossegue Oliveira (2007, p. 6), tinha o intuito de imitar o modo que uma criança aprendia a falar; sendo assim, “o processo se iniciava através da mera exposição da criança à música, antes da apresentação das regras e símbolos musicais”. Luciano Gallet, Mario de Andrade, Liddy Mignone e Sá Pereira eram educadores que na época trabalhavam em prol da melhoria da produção musical

brasileira e da educação.

A Iniciação Musical ocorria entre o canto orfeônico proposto por Villa-Lobos de um lado; de outro, Antônio de Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone (precursora dos cursos de iniciação musical às crianças no Brasil). Os três eram figuras engajadas no movimento modernista e buscaram inovações. Sá Pereira defendia a aprendizagem pela própria experiência com a música; Chiaffarelli propunha jogos musicais e corporais e o uso de instrumentos de percussão.

Vejamos o interessante contraponto que Antônio de Sá Pereira faz sobre o material de música produzido para crianças, comparando-se àqueles produzidos nos Estados Unidos e no Brasil:

Abra-se uma qualquer revista de música americana e, ao percorrer os anúncios, logo se verá com que carinho lá se cuida da iniciação musical: são aqui professoras que anunciam os seus processos especiais de “Kindergarten” musical (Jardim de infância) ou de cursos para criança já em idade escolar, são mais adiante anúncios de livros de teoria e de técnica elementar, livros alegres e prazenteiros porém, livros ou cadernos de música cuja só apresentação gráfica, enriquecida de lindos desenhos e de versos e historietas divertidas, já em si é um primor. (SÁ PEREIRA, 1937, p. 24).

Quanto à importância da impressão que no espírito infantil, extremamente sensível, pode causar o aspecto material do livro ou do caderno de música, e as “atitudes” favoráveis ou não, que daí decorrem, muito haveria que dizer. Quero só acrescentar que os nossos editores de músicas e de *livros destinados a crianças*, na sua grande maioria, parecem ainda longe de cogitar semelhante assunto. Conheço certas edições que pelo feito grosseiro e anti-estético da apresentação importam em verdadeiros *crimes de lesa-infância*. (SÁ PEREIRA, 1933, p. 24, grifos do autor).

Sobre esse particular, Jusamara Souza (2007), em “*A educação musical no Brasil dos anos 1930-1945*” retrata a forte influência americana na educação musical brasileira, a partir de 1940, com a aproximação política e econômica entre os dois países. Surgem projetos interamericanos na área da música em meio à preocupação de modernização, com a difusão ideológica de legitimação do ‘Estado Nacional’.

Dessa ação política resulta para a educação musical um campo de ação com sérias contradições. De um lado a interferência de instituições autoritárias como o Departamento de Imprensa e Propaganda, DIP (1939-1945) e a Juventude Brasileira (1940). Do outro lado a influência da educação musical norte-americana a partir de 1941 e a reforma do ensino secundário em 1942. (SOUZA, 2007, p. 14)

No mesmo ano em que Villa-Lobos retorna ao Brasil, após sua segunda estadia na Europa, Getúlio Vargas assume o poder por um movimento que derruba a

Primeira República. O projeto nacionalista ganha vigor no panorama social e político brasileiro. Questões como a “formação do caráter nacional” e novas interpretações sobre identidade dominam os debates no período e ganham fortes contornos na educação.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), resultante da IV Conferência Nacional de Educação (1931) – “As grandes diretrizes da educação popular”, é um dos reflexos. Influenciados pelas ideias de John Dewey, dentre os 26 proeminentes intelectuais brasileiros (23 homens e 3 mulheres) signatários constam os nomes de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Roquete Pinto, Júlio de Mesquita Filho. Sob o mote da reconstrução educacional no Brasil constatam que o sistema de organização educacional é fragmentário e desarticulado; o aparelho escolar está inorganizado: falta espírito filosófico e científico; falta unidade e continuidade no plano de reformas no sistema escolar. Preconizavam a educação integral, cooperação, solidariedade social e consciência social; romper com a separação por sexo, classe social, raça e credo, de modo que todos estivessem em pé de igualdade. Escola como dever do estado em prol da democracia, laicidade, a unidade de formação de professores, conceito moderno de universidade, descentralização, autonomia:

A laicidade, que colloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectario, subtráe o educando, **respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação**, á pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. (p. 413-414)

Em nosso regimen politico, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças á organização de escolas privadas de typos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinavel de não admittir, dentro do sistema escolar do Estado, quaesquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente econômico. [...] a "escola única" se entenderá, entre nós, não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil á universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação identica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola official, unica, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais á escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (INEP, 1932, p. 413) <sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Mantida a grafia original do documento



Durante o regime de Getúlio Vargas (1930-1937), a educação musical formal era obrigatória nas escolas – o canto orfeônico, conforme Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931. Oliveira (2007) refere que, nessa época, o programa de Villa-Lobos oferecia um curso preparatório para professores e se pautava na defesa da formação musical, sendo importante o início dos estudos desde a primeira infância, sob os auspícios dos potenciais efeitos socializadores da música, o altruísmo, o fraternalismo e o humanitarismo. Enfatizava-se o uso da voz e da música folclórica brasileira, além de música de alto padrão composicional. “Os professores também usavam o método manossolfa (sinais manuais criados por Villa-Lobos) para adicionar improvisação e efeitos especiais ao trabalho de educação musical”. (OLIVEIRA, 2007, p. 6).

Fuks (2007), por sua vez, refere que foi uma época efervescente e diversificada e que muitos consideram Vargas e Villa-Lobos um marco inaugural para a Educação Musical local e nacional que, entretanto, permeava a trama social da época. A figura emblemática do compositor e maestro pretendia educar musicalmente as grandes massas. “Em 1931, o maestro organizou uma concentração orfeônica chamada **Exortação Cívica**, com 12 mil vozes. Após dois anos, assumiu a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística, quando a maioria de suas composições se voltou para a educação musical.” (MEC, 2008).

Monti (2014) refez a trajetória do Canto Orfeônico em entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professores de música formados pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, principal instituição brasileira de formação de docentes de música para o ensino regular escolar na primeira metade do século passado. O autor afirma que os relatos revelam reflexos de valores cultivados pela ideologia nacionalista, numa análise da hierarquia de valores do passado em contraste com os contextos pós-modernos. Somente a título de curiosidade, gostaria de me valer de alguns deles, como forma de se pensar a bagagem reveladora trazida do espaço-tempo nas histórias narrativas de vidas formativas:

E essa história de dizer que o professor tem que chegar ao aluno somente por música de, tipo assim, *funk*. Hoje nas escolas estão dando isso, música que não tem sentido nenhum, porque eles [discentes] gostam. Como é que eles vão gostar da música brasileira se eles não conhecem? Eu, quando coordenadora daqui do Pedro II, eu fiz um trabalho em que eu procurava levar, [por exemplo] uma vez, um conjunto lá do Museu Villa-Lobos, outra vez foi uma banda de música, outra vez foi que veio um conjunto de música renascentista, assim formavam-se pessoas com uma formação mais consistente. (Maria Carmelita de Araújo *apud* MONTI, 2014, p. 222).

Nessas falas podemos perceber, tal como Berger e Luckmann (2013), a cristalização de universos simbólicos, conforme processos de objetivação, sedimentação e acumulação de conhecimentos, “isto é, os universos simbólicos são produtos sociais que têm uma história. Se quisermos entender seu significado temos de entender a história de sua produção” (p. 128). Para esses autores, essas significações se referem a realidades diferentes das pertencentes à experiência da vida cotidiana e a biografia inteira do sujeito é vista como acontecimentos que se passam dentro deste universo. Observemos essa segunda entrevista obtida por Monti:

O hasteamento da bandeira era uma cerimônia bonita, de respeito, tanto na escola, quanto nas concentrações. Ninguém andava vestindo bandeira para dançar *funk*. Isso era proibido. Havia paz, havia tranquilidade, havia respeito às coisas do país, então eu acho que isso contribuiu muito para o bem do país. A bandeira era o símbolo da pátria, hoje em dia a bandeira é vestida de qualquer jeito, hoje em dia parece que as pessoas têm entusiasmo só pelo futebol, a bandeira aparece só na época de futebol. (Adelita Quadros *apud* MONTI, 2014, p. 223-224).

Monti (2014) infere sobre a valorização das belezas e virtudes do país através da música, no intuito de construir pelas representações sociais do Estado um “cidadão com valores”. Sem fazer apologia à Era Vargas, com todas as contradições do período, Monti observou que os entrevistados comparam os dias atuais com duras críticas. Para eles,

nas aulas de música são abordados estilos musicais que refletem contravalores ou, no mínimo, não acrescentam nada aos estudantes. Essa constatação indica que outrora havia na educação uma representação de preocupação do governo com a prática de lazer sadia, associada às situações de trabalho, união e disciplina (MONTI, 2014, p. 223).

À parte dessas entrevistas, existem controvérsias, nas quais não é meu intuito me alongar. Na verdade, o projeto foi se esfacelando, pois não havia professores capacitados para trabalhar com o rigor metodológico que Villa-Lobos exigia. Assim, conforme Fuks (2007), o canto orfeônico acabou se transformando num curso anacrônico, resumindo-se em técnicas do código musical e execução de cantos folclóricos e cívicos. A autora infere que, desde então, o ensino musical entrou em decadência.

Sabe-se que a ação pedagógica de Heitor Villa-Lobos contou sempre com o apoio do presidente Getúlio Vargas. Sabe-se, também, que a música das escolas participou da trama de relações da época, podendo-se até afirmar haver o canto orfeônico se constituído em um discurso cantado do sistema. A escola, portanto, participou, cantando patrioticamente, das mudanças que foram ocorrendo no país. (FUKS, 2007, p. 18).

Villa-Lobos, por um lado se queixava de sofrer duras críticas e ser mal-entendido por suas ligações político-ideológicas; por outro se orgulhava de nem sequer ter se aperfeiçoado no exterior, como era o habitual, e enfatizava que seus sucessos e vitórias eram do Brasil. Aqui podemos observar seu entusiasmo e ufanismo:

estou simplesmente colaborando para que se corrijam os erros e se transforme a nossa Pátria na Terra Ideal com que todos nós, os seus filhos, ansiamos de todo o coração. Aliás, não admito que ninguém seja mais Brasileiro, mais Patriota do que eu. Honro-me de ser um artista feito exclusivamente no Brasil, onde estudei e onde me fiz (VILLA-LOBOS, 18/01/1948 *apud* MACHADO, 1987, p. 97).

Getúlio Vargas apreciava nesse venerado compositor a sua energia, em busca do grandioso, do colossal, que abrilhantavam as cerimônias cívicas da República Nova, anterior a 1935, ou do estado novo, posterior a 1937. Assim se expressou Villa-Lobos sobre a missão educadora na época:

Precisamente naquele momento o Brasil acabava de passar por uma transformação radical, já se esboçava uma nova era promissora de benéficas reformas políticas e sociais. O movimento renovador de 1930 traçara com segurança novas diretrizes políticas e culturais apontando ao Brasil rumos decisivos, de acordo com o seu processo lógico de evolução histórica. Cheio de fé na força poderosa da música, senti que com o advento desse Brasil Novo era chegado o momento de realizar uma alta e nobre missão educadora dentro da minha Pátria. Tinha um dever de gratidão para com esta terra que me desvendara generosamente tesouros inigualáveis de matéria-prima e de beleza musical. Era preciso pôr toda a minha energia a serviço da Pátria e da coletividade, utilizando a **música como um meio de formação** e de renovação moral, cívica e artística de um povo. (VILLA-LOBOS *apud* BARROS, 1989, p. 10, grifos nossos).

Barros, ao escrever sobre a vida de Villa-Lobos, enquanto educador, tece as seguintes considerações:

A juventude estava lá para se formar em grau universitário com a finalidade de se tornar docente de canto orfeônico nas escolas que o Villa administrava. O Villa tinha a superintendência de todo o serviço musical orfeônico e nós seríamos os futuros professores, mas em grau universitário. Foi a primeira vez que se instituiu o ensino universitário de música. O universitário tinha suas fumaças de alta cultura, o verniz de assuntos superiores, estéticos... [...]. Dava-se um cunho universitário à música, quer dizer, procurava-se que a música abrangesse, fosse inserida num plano de cultura geral. Isso era mais ou menos atingido; naturalmente, essas coisas são muito difíceis de serem conferidas, mas havia o alvo, a aspiração para se tornar a música objeto da cultura geral, de cultura universitária. (BARROS, 1989, p. 76).

Em contraponto, observemos o que Anísio Teixeira revela sobre Villa-Lobos enquanto Diretor do Departamento de Educação, publicado no primeiro volume da *Presença de Villa-Lobos*<sup>15</sup>:

Nada me parecia mais importante do que essa integração da arte na educação popular (...). **Villa-Lobos fêz-se educador de professores e crianças.** Na realidade, o educador do povo (...). Não sei de esforço maior para a nossa integração em uma cultura própria e autóctone. Para Villa-Lobos, o maior homem da História do Brasil foi **José de Anchieta, considerado por ele como o verdadeiro precursor da educação musical.** Ao que parece, esta admiração, que se reflete no pensamento a seguir, foi a grande propulsora da obra educacional de Villa-Lobos e o transformou de um grande homem dos palcos num gigante em luta pela educação social através da música. (BRASIL, 1970, p. 114, grifos nossos).

Adiantando o percurso, já na década de 1970, a educação musical encontrou outro entrave – a introdução da educação artística. Granja refere que esta foi uma das mais desastrosas tentativas de reforma de âmbito educacional.

Amparado por um discurso moderno de integração entre as linguagens artísticas (artes plásticas, teatro e música), o governo tirou das artes o *status* de disciplina, transformando a educação artística em “atividade educativa”. Na prática, o que ocorreu foi uma diluição dos conteúdos específicos de cada área, principalmente na formação do professor. As artes plásticas acabaram predominando sobre as outras linguagens, e a música foi gradualmente deixada de lado. (GRANJA, 2006, p. 14-15)

O referido autor afirma que nesse interim a música ficou relegada dos currículos escolares e só foi reconhecida como disciplina em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Conclui que, “apesar disso ainda é grande o fosso que separa as intenções dos documentos oficiais de sua efetiva implantação nas escolas” (GRANJA, 2006, p. 15). Assim, ressalta que o ensino de música foi perdendo a tradição, há poucos especialistas formados e as escolas ainda relutam em inserir a música como componente curricular.

---

<sup>15</sup> *Presença de Villa-Lobos* é a mais longa publicação dedicada inteiramente a um único compositor brasileiro. Dos 13 volumes da série, 12 foram lançados entre 1965 e 1984, no período em que Arminda Villa-Lobos dirigiu o Museu (1961-1985).

## 4.2 EDUCAÇÃO MUSICAL NA BAHIA E A CRIAÇÃO DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA

*“(...) O fato de a Universidade estar tão presente na vida da cidade, com seu programa de formação artística levado a cabo por criadores arrojados chamados à Bahia pelo improvável Reitor Edgard Santos, fazia de minha vida ali um deslumbramento. (...) O que aconteceu na Bahia do final dos anos cinquenta ao início dos sessentas é ainda um aspecto pouco conhecido – embora determinante – da história recente da cultura brasileira. (Caetano Veloso)<sup>16</sup>*

**Figura 8 - Bairro do Canela e Reitoria da UFBA 1950**



Rua Padre Feijó - Canela

Fonte: Blog mais salvador <http://maisdesalvador.blogspot.com.br/2012/04/canela.html>

O interesse pela música e pelos processos pedagógicos dos contextos populares tem sido um dos aspectos abordados nas pesquisas em educação musical tanto em âmbito internacional quanto local, referindo-se à música dentro e fora das escolas, assim como a relação entre essas duas formas de aprendizagem e de desenvolvimento musical.

Na Bahia do Século XIX, Carôso e Sotuyo (2014) percorreram os caminhos das classes menos abastadas, através de fontes bibliográficas diversas como literatura de viajantes, notícias de jornais, história da música, coleções de cantigas, modinhas e lundus, crônicas de época ou de reconstrução de época e artigos que tratam do assunto em aspectos variados. Constataram o gosto variado da música pelos baianos e que as atividades musicais de entretenimento seriam uma prática comum no seio das várias camadas da sociedade baiana. Existiam as modinhas de rua e de salão, músicas em festas populares e religiosas, o batuque, antecessor do lundu, carnaval e banda de barbeiros, ternos e ranchos de reis, música de capoeira, cantos de trabalho,

<sup>16</sup> Caetano Veloso em depoimento na apresentação do livro *Avant-garde na Bahia*, de Antônio Risério.

cantos de roda, pregões e cantigas de mendigos.

Os trovadores baianos, nesse tempo, compunham dois agrupamentos distintos, inconfundíveis, apartados pelas convenções sociais e pelo exigente formalismo da época: cancioneiros a quem se abriam os salões em brilhantes saraus, e seresteiros que, ostensivamente, se fechavam as portas. [...] No fundo eram todos boêmios. Por índole e por sentimento. (SOUZA, 1954, p. 11 *apud* CARÔSO; SOTUYO, 2012, p. 5).

No tocante à educação musical infantil na Bahia, Menezes, Costa e Bastião (2007), remontam ao passado trazendo personalidades como o professor músico, poeta e artista Domingos Mussurunga (1807-1856) que ocupa o cargo de diretor da cadeira de música – um idealista em prol da difusão do ensino da música na cidade de Salvador. Ele teve o ineditismo de lançar a primeira cartilha musical “*Artinha*”. Destaque também para o Barão de Macahubas à frente do *Gymnasio Barão de Machaubas* (1856) que se empenhava em conscientizar os pais sobre a importância da música nas séries iniciais. Em 1888 publicou uma coleção de cantos em várias línguas.

Contudo, somente em 1934, início do século XX é fundada a Escola Normal de Música na Bahia, organizada por Pedro Jatobá, professor do Instituto de Música da Bahia. Era época em que os professores saíam do país para se especializarem, como Olga Zolinger que reunia crianças em sua casa para formar a Bandinha Rítmica. Já em 1938 Zulmira Silvany estava à frente de um movimento pela criação de escolas públicas de música, que malogrou, embora tivesse incentivado professores que, por conta própria, como Margarida Mascarenhas, começaram a experimentar a nova metodologia de Sá Pereira com crianças. (MENEZES; COSTA; BASTIÃO, 2007).

Outro fato importante foi a criação de *A Hora da Criança*, em 1943, um programa dominical veiculado pela Rádio Sociedade da Bahia. Marineide Costa, uma das protagonistas desta época como aluna, depois educadora da UFBA e colaboradora com depoimentos para esta dissertação relembra:

*[tive] um grande repertório musical vivenciado ao longo da minha infância e adolescência na Hora da Criança uma Sociedade Civil sem fins lucrativos, hoje uma ONG, fundada em 1943 pelos: Professor Adroaldo Ribeiro Costa e Maestro Agenor Gomes, com o objetivo de disponibilizar à criança baiana um espaço para suas atividades artísticas durante a semana e aos domingos um programa de rádio com a anuência da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. (COSTA, 13.03.2015)*

Nessa época, Anísio Teixeira era o secretário de educação. No programa havia apresentação de coral com crianças e adolescentes, Rádio Teatro e pesquisa de

canções e brincadeiras infantis através de concursos. A participação foi crescendo “e os educadores Adroaldo e Agenor resolveram montar uma Opereta Infantil, a primeira no Brasil, onde os atores eram crianças de 4 a 14 anos” (MENEZES; COSTA; BASTIÃO, 2007, p. 238).

Já na década de 50, Agenor e sua filha Maria Angélica Gomes mantinham uma escola comunitária de música – em uma das salas de sua residência – e lá ministravam aulas a dezenas de crianças e adolescentes (piano, violão, bandolim, cavaquinho e teoria musical).

Sua metodologia era de aulas tutoriais durante a semana e às sextas-feiras reunia todos os alunos para experiências do *fazer musical* em grupo, independente do nível de conhecimento de cada um, despertando o interesse e o gosto pela música e proporcionando momentos ricos de troca de experiências entre alunos. (MENEZES; COSTA; BASTIÃO, 2007, p. 238).

As referidas autoras destacam que é também em 1950 que a Escola Normal de Música sobe de *status* para Escola de Música da Bahia, oferecendo curso de Licenciatura em Piano, Canto Orfeônico, Graduação em Instrumento e implanta o **curso de Musicalização Infantil**, fundamentado na metodologia de Sá Pereira. Aproveitando o momento, Rosita Salgado Góes funda, em 1951, a Escolinha de Iniciação Musical na Bahia, unindo as metodologias de Carl Orff e Sá Pereira. Com a forte influência de Villa-Lobos, expande-se a música nas escolas públicas e particulares.

Em 1970 há uma expansão de escolas particulares em nível nacional e, nesse bojo, das pré-escolas. Houve então certa inversão dos objetivos da musicalização na Bahia, que passou a ter a “pecha” de

“*fazedores de festas*” responsáveis pela organização de eventos comemorativos e festividades da escola. A luta dos poucos educadores musicais em Salvador foi grande, e na tentativa de manter a musicalização das crianças nas escolas, surge em 1971 o Projeto “Música e Movimento”, uma proposta concebida pelas professoras Marineide Marinho Maciel (Música) e Maria do Céu Sampaio (Dança), que juntas criaram uma proposta de trabalho baseada na interação das linguagens artísticas, mas sem perder de vista o objetivo principal que era a musicalização (MENEZES; COSTA; BASTIÃO, 2007, p. 239).

Em entrevista, Marineide Costa pontua algumas dificuldades específicas com relação à educação musical infantil naquela época:

*Nos anos 70, a maior dificuldade que tinha era de que, apesar de ter um vasto repertório na minha memória, não encontrava livros com novas*

*composições para crianças, dificuldade essa que nos forçou, digo nós, por me juntar a Alda Oliveira e Carmen Mettig que na época criávamos canções específicas para os objetivos de Educação Musical, e trocávamos as partituras manuscritas nos Encontros de Educação Musical que aconteciam nos Seminários Internacionais de Música. (COSTA, 13.03.2015)*

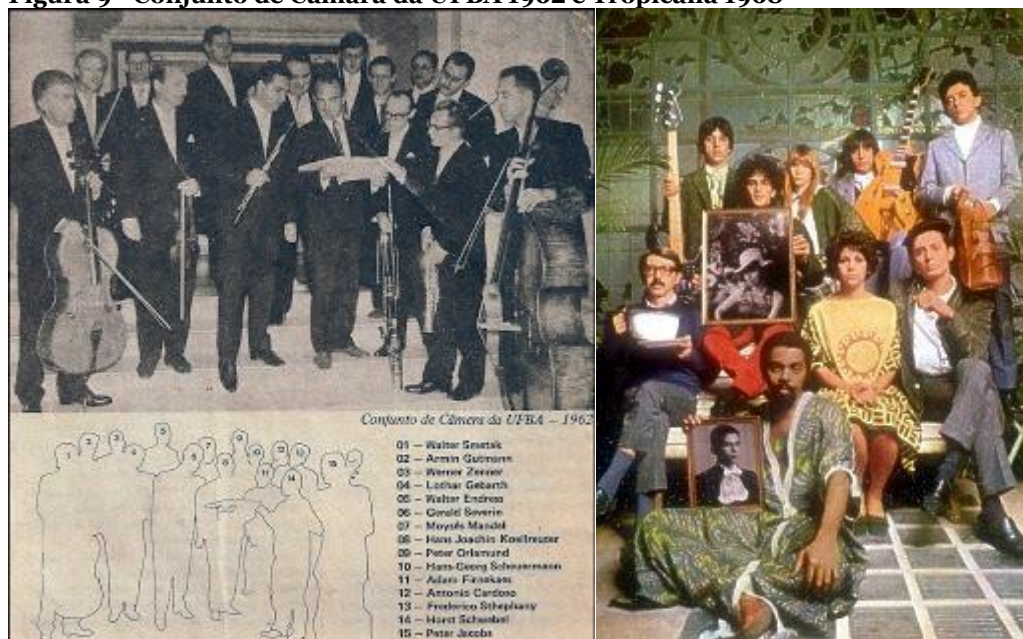
É importante lembrar que no início da década de 60, houve uma nova mudança de foco dentro do ensino de Arte, que questiona a ideia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e traz a contribuição específica da arte para a educação do ser humano. Já nos anos 70, entende-se desenvolvimento artístico como resultado de formas complexas de aprendizagem. Em decorrência, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; cabe ao professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução com propostas pedagógicas, que consideram tanto os conteúdos a serem ensinados quanto os processos de aprendizagem dos alunos.

Proseguimos então na história – contexto importante para dar vazão ao surgimento do que seria um marco no ensino da música da música na Bahia, com reflexos no Brasil e no mundo – o germen da Escola de Música da UFBA.

#### 4.2.1 Os Seminários Livres de Música (1954-1968) inovação na tradição

*“Bossa Nova, Cinema Novo, Tropicália e mais um ou outro lance de dados e/ou de búzios. Impossível pensar na nova cultura brasileira sem pensar na Bahia. Dessa região geocultural [...] partiu, de forma concentrada e num período historicamente estreito, uma notável série de intervenções revolucionárias na vida cultural do país. (RISÉRIO, 1995, p. 13).*

**Figura 9 - Conjunto de Câmara da UFBA 1962 e Tropicália 1968**





Fonte: Blog Tempo de Música – estudos cronológicos

A criação da atual Escola de Música da UFBA teve seu embrião em 1954, com a realização dos Seminários Internacionais de Música. Este evento se espalhou por toda a universidade, teve a participação de estudantes de todo o país e prosseguiu por mais cinco anos, seguido por dois “Fóruns Universitários”, coordenados por H. J. Koellreutter, em 1961 e 1962. No primeiro Fórum, realizado de 3 a 28 de julho de 1961, em Salvador, o programa informativo referia que os professores especialistas em diversas áreas do conhecimento tinham por objetivo em seus cursos e conferências “situar o *Homem* como centro de interesse de suas especialidades, mostrar que as artes podem refletir a totalidade da cultura de uma época e, finalmente, discutir a possibilidade de manter-se a unidade do ser humano dentro da especialização fragmentária do mundo contemporâneo.” (BASTIANELLI, 2004, p. 27)

Piero Bastianelli, violoncelista, regente e ex-diretor (1980-1984) – dentre os vários cargos que ocupou na Escola de Música da UFBA – compilou em dois volumes a memória da Escola de Música com o título “*A universidade e a música – uma memória 1954-2004*” com discursos, fotografias e matérias jornalísticas sobre os eventos produzidos pela Instituição, desde a sua fundação até 2004. No introito sobre a Escola ele afirma que os Seminários:

em virtude de sua característica de centro de debates estabelecida desde o primeiro evento, para o qual se congregaram professores de música de reconhecido valor, fossem nacionais ou estrangeiros, [possibilitou] assim o intercâmbio, reciclagem, novos aprendizados, como também apresentações em concertos, recitais para todo o grande público, representando capacitação profissional e disseminação de cultura musical. Em 1989, o evento voltou a se realizar regularmente, com a colaboração de diversas entidades culturais do país e do exterior, passando a integrar o calendário cultural da Universidade Federal da Bahia. (BASTIANELLI, 2007, p. 1).

Entre fóruns e seminários aconteciam também festivais de música (1962 e 1964), concursos de composição (a partir de 1965 até os dias atuais), cursos e festivais de música nova (1969-1973), festivais de Arte\*Bahia (1974-1982), Semanas de Educação Musical (1980-1999), Polo de Expansão Música\*Bahia (1973), Semanas de Música Contemporânea (1986-1988), implantação do Programa de Pós-Graduação em Música (1990), Programa Musicistas – aperfeiçoamento em Música (1998-1999), Rei Brasil – uma ópera popular (2000) e concertos populares da Orquestra Sinfônica da UFBA (OSUFBA), com patrocínio da Companhia de Eletricidade do Estado da

Bahia (Coelba).

No ano de 1999, deixo a assessoria de imprensa do Instituto de Saúde Coletiva da UFBA para, a convite do então diretor da Escola de Música Oscar Dourado, assumir a assessoria de imprensa, já nos XVI Seminários Internacionais de Música, que ocorreram de 25 de julho a 30 de agosto e Programa Musicistas de Aperfeiçoamento em Música. Este último foi realizado pela EMUS e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

Segundo Oscar Dourado (26.03.2015),

o objetivo do Musicistas era oferecer aos músicos brasileiros e latino-americanos a oportunidade de aprimorar, atualizar e reciclar seus conhecimentos através do contato com profissionais de renome internacional, nos diversos campos da música instrumental, vocal e composicional

Além dos cursos e master classes, o evento contava com a série “*Segundas Clássicas*” – concertos internacionais realizados no Teatro Jorge Amado. Lembro-me que este evento movimentava a Escola e teve a participação expressiva de estudantes e profissionais da música, de diversas localidades do país. Infelizmente, a falta de patrocínio impediu o prosseguimento dessas atividades.

Retomando a cronologia, no final da década de cinquenta e início da década de sessenta, a cidade de Salvador vivia uma intensidade de transformações que marcariam definitivamente a sua história cultural e, de forma mais ampla, de todo País. Este foi um período especialmente muito dinâmico da história baiana, quando eclodiam movimentos políticos, econômicos, artísticos e científicos pelo Brasil e em nível internacional, com profundas repercussões no Estado. Tais transformações, anos mais tarde, incidiram diretamente em movimentos como o Cinema Novo e o Tropicalismo. O principal vetor dessas transformações foram as experiências revolucionárias ocorridas na então Universidade da Bahia (UBa).

A reforma instalada pelo visionário reitor Edgard Santos proporcionou uma renovação profunda na vida cultural da cidade e gerou uma nova leva de intelectuais e criadores, cujas obras permanecem até hoje instigantes e inovadoras. A partir do planejamento e dos esforços de seu reitor, a reforma da UFBA trouxe para os seus estudantes novas perspectivas em áreas como a Música, o Teatro, a Filosofia, a História, as Artes e a Dança (TROPICÁLIA, 2007).

A proposta educativa do reitor era fundamentada em uma concepção humanística visando à formação de um homem plural. Sua estratégia articulava as

atividades de pesquisa, ensino e extensão, e viriam a contemplar as ciências, as letras e as artes. Como bom articulista, filho de uma família aristocrática baiana, acompanhou de perto o jogo da política oligárquica na Bahia. Dias (2005, p. 130), ao abordar sobre a universidade e a modernização conservadora da Bahia, traz outra vertente de interpretação desse período. Refere que era frequente a interlocução ou interação de Edgar Santos com lideranças políticas, intelectuais e científicas divergentes entre si e infere:

Ora, a defesa da modernidade na Bahia não era privilégio de Edgard Santos e de seus correligionários, mas era uma estratégia adotada pelos grupos oligárquicos baianos para implantar uma reforma conservadora nas estruturas políticas, econômicas e administrativas da sociedade baiana. (DIAS, 2005, p. 131).

Sob outro viés, esse mesmo período também é visto como uma modernização conservadora pelo antropólogo Risério que tece duras críticas ao conceito de cultura de Edgard Santos frente às ações desenvolvidas no seu reitorado: Edgard foi "filho de sua época". Fez parte de uma geração bastante interessante, sendo amigo-companheiro de personalidades tão diferentes entre si quanto Anísio Teixeira, Rômulo Almeida e Clemente Mariani, além de Thales de Azevedo e Luiz Viana Filho. Eles integravam uma fascinante facção de classe.

[...] o que lhe possui a mente é o que ele julga ser o conjunto de produções mais requintadas do espírito, no terreno das humanidades e das artes. Mas em campo ocidental-europeu, bem entendido. Trata-se então de um conceito tradicional de cultura, francamente elitista e restritivo, no sentido de que, ao invés de abranger a imensa variedade das manifestações culturais da humanidade, refere-se exclusivamente ao espaço delimitado pelas formas canonizadas do modelo ocidental europeu de "cultura superior". [Edgard] quer levar essa cultura às massas, sem jamais desconfiar que as "massas" também constroem e reconstroem as suas próprias ordens culturais – modelos, formas, hierarquias da produção no reino dos signos. (RISÉRIO, 1995, p. 46-47)

Delineados esses diferentes aspectos, é certo que, na área cultural, Edgard Santos empenhou-se na articulação com diferentes frentes de pensamento e ação cultural da cidade ao redor da universidade. Convocou distintos artistas para diferentes cargos educativos de formação e difusão, sob a égide do alto modernismo. Nesse cenário despontam colaboradores e professores da UFBA, comprometidos com as ideias de vanguarda e experimentação. Dentre seus principais representantes encontram-se os nomes da arquiteta e designer italiana Lina Bo Bardi (na direção do Museu de Arte Moderna da Bahia, mas trabalhando em sintonia com a

Universidade), o diretor de teatro Martim Gonçalves, o músico e artista plástico suíço Walter Smetak, o renomado maestro alemão Hans J. Koellreuter, o historiador português Agostinho da Silva e a polonesa Yanka Rudzka, professora de dança contemporânea.

Havia uma convergência dos movimentos de arte e cultura e humanidades existentes em Salvador que tinham como protagonistas o crítico de cinema Walter da Silveira, o geógrafo Milton Santos, o arquiteto e urbanista Diógenes Rebouças, o artista plástico Mário Cravo, o antropólogo Vivaldo da Costa Lima, o artista plástico baiano-argentino Carybé, o etnólogo francês Pierre Verger, só para se ter uma ideia da efervescência da época. Além destes, outros jovens despontavam, muitos deles alunos da UBa, dentre os quais destacamos Glauber Rocha, Caetano Veloso, Waly Salomão, João Ubaldo Ribeiro, Rogério Duarte, Roberto Pinho, José Carlos Capinan, Gilberto Gil, Carlos Nelson Coutinho, Duda Machado. Essas personalidades contribuíam para um ambiente de invenção e ousadia cultural ativas no cotidiano da universidade. Seus trabalhos posteriores os colocaram como representantes de um meio intelectual baiano, cujas atividades saíram da UFBA e dos circuitos boêmios e culturais de Salvador para o resto do mundo. Além disso, foi criado o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), sob a direção de Agostinho da Silva – professor que exerceu grande fascínio sobre os jovens. (TROPICÁLIA, 2007). As décadas de 60 e 70 foram também época dos festivais de música popular que mobilizavam o país.

Especificamente sob o nosso foco de interesse, destacamos a presença músico Koellreuter<sup>17</sup>, que compôs a música de inauguração do MAM de São Paulo, e foi autor do “Manifesto de 1946” que se opunha ao nacionalismo predominante na

---

<sup>17</sup> “Hans-Joachim Koellreuter nasceu em Freiburg, na Alemanha, em 1915. Foi discípulo das experiências da música erudita de vanguarda do século XX europeu, estudando composição com Paul Hindemith e regência com Hermann Scherchen. Ainda jovem, obteve grande notoriedade como flautista na Alemanha, mas, devido à ascensão do nazismo, mudou-se para o Brasil em 1937, tornando-se um dos nomes mais influentes na vida musical no país. Começou a ensinar música no Conservatório de Música do Rio de Janeiro em 1938, e, na década de 1940, ajudou a fundar a Orquestra Sinfônica Brasileira, da qual foi primeiro flautista. Naturalizou-se brasileiro em 1948. Participou da fundação da Escola Livre de Música de São Paulo (1952) e dos Seminários Livres de Música da Universidade da Bahia, em Salvador (1954). Dirigiu os Seminários Livres de Música da UFBA até 1963. Com o final da Segunda Guerra Mundial, pôde voltar à Europa, e ganhou o prêmio Ford em 1962. A convite do Instituto Goethe, trabalhou na Alemanha, Itália e Índia, onde viveu entre 1965 e 1969. Na Índia, fundou a Escola de Música de Nova Deli. Esteve ainda no Sri-Lanka, no Japão, Uruguai e Coréia do Sul. Retornou ao Brasil em 1975, fixando residência em São Paulo, onde foi diretor do Conservatório Dramático e Musical de Tatuí e professor visitante do Instituto de Estudos Avançados da USP. Em 1981, a cidade do Rio de Janeiro lhe ofereceu o título de cidadão carioca. Morreu em São Paulo em 2005”. (DE PAOLI, [s/d], p. 8)

música erudita. Durante sua permanência na Universidade da Bahia, foi executado um repertório que incluía obras dos clássicos, mas também de George Gershwin, Arnold Schoenberg, Hans K. Stockhausen e John Cage. Este músico será até hoje referência na formação em Educação Musical.

**Figura 10 - Hans Joachim Koellreutter 1938**



Fonte: <http://projetopaurillobarroso.blogspot.com.br/2013/01/acervo-fotografico.html>

Enfocado esse cenário, em se tratando da Bahia, início do século XX, Conceição Perrone (2007) também traz uma importante contribuição ao contextualizar a música e a Universidade da Bahia, na cidade de Salvador. Refirma a importância do educador baiano Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), recém-chegado de seu doutorado nos Estados Unidos, portando em sua bagagem as ideias do filósofo americano John Dewey.

Anísio Teixeira concebia a educação entrelaçada com a arte. Entre 1947-1951, enquanto secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, realiza importantes inovações, concretizadas no sistema de Escolas Classe e Escolas Parque que congregava educação em tempo integral com atividades artísticas.

**Figura 11 - Anísio Teixeira e Edgar Santos**



Fonte: [www.onordeste.com](http://www.onordeste.com)

**Figura 12 - Anísio Teixeira e professores no curso profissionalizante da Escola Parque**



Fonte: Arquivo AT -CPDOC/FGV

De 1952 até 1964 este educador foi diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura, além de sua importante articulação para a implantação da Universidade Federal da Bahia, em 1946. Pouco tempo depois, em 1954, despontava o Seminário Livre de Música (denominação da unidade de ensino musical da UFBA no período de 1965 a 1968).

É impossível negar a ele o pioneirismo de “pensar” e na “ação” da estrutura educacional no âmbito universitário no Brasil. Também é relevante mencionar a atenção especial que delegava a **área da arte, convicto de que seria parte indispensável para a formação do indivíduo**. Sua

grande colaboradora em Salvador foi Maria Rosita Salgado Góes, a quem incentivou e delegou meios para o desenvolvimento da arte [...]. (PERRONE, 2007, p. 232, grifos nossos).

**Figura 13 - UFBA Campus Anísio Teixeira em Vitória da Conquista**



Fonte: [www.sumai.ufba.br](http://www.sumai.ufba.br)

A título de enriquecimento deste trabalho, já que tratamos de formação em educação, não posso deixar de registrar a importância e a grandiosidade da obra de Anísio, autoridade intelectual de um educador que aliou teoria e prática no intuito de elevar a educação à condição de principal questão nacional. Ele reverbera até hoje como referencial na educação. É muito proveitoso navegar no site do professor Cristovam Buarque, que tem uma página dedicada a esse educador onde destaca algumas de suas ideias, fragmentos revelados em conversas com intelectuais da época que nos são bastante caras e contemporâneas, como observamos a seguir:

O século XX ainda não descobriu que a verdadeira revolução é a Democracia, pois ela exige e impõe a transformação integral do ser humano e das sociedades”; (Citação extraída de “Anísio Teixeira: breve retrato de uma grande vida”, de Artur da Távola); “[...] Meu ponto de vista, pois, é simples: se alguém deseja ser professor é que resolveu devotar sua vida a estudar e como estudante é que vai ensinar. Como sua luta por aprender fez-se a sua própria vida, não há problema relativo a como aprender de que não tenha experiência [...]” (Anísio Teixeira, trecho de uma carta escrita ao Professor Edivaldo Boaventura, em 13 de dezembro de 1968).

Feito o registro, voltamos então aos Seminários. Era uma época propícia, havia um terreno fértil para a criação de um centro de artes e de institutos de extensão cultural, que favoreciam a educação mais completa do ponto de vista humanístico. Para Horst Schwebel, Diretor da Escola de Música da UFBA no período de 2005-2009,

A semente idealizadora da atual Escola de Música da UFBA começou a ser germinada com a programação cultural de cursos extraordinários (junho de 1953) efetivados na gestão do reitor Edgard Santos, numa parceria entre a Universidade da Bahia e a Secretaria da Educação e Cultura da Bahia. Aconteciam então as Lições de Música. O primeiro evento aconteceu nos dias 16, 17 e 18 de junho de 1953, tendo como tema “A estética musical”, três palestras proferidas pelo compositor, maestro e professor alemão Hans Joachim Koellreutter no Salão da Reitoria – Canela. Esta programação se estende até 1954 [...], através da promoção de concertos e palestras com músicos internacionais. Sua gênese está entre o período de 24 de junho e 30 de julho de 1954, na Casa de Retiro São Francisco, quando foi realizado o I Seminários Internacionais de Música, patrocinado pela Universidade da Bahia, um grande acontecimento, efetivado por meio de concertos didáticos. (SCHWEBEL, 2010, p. 463-464).

Conforme Ilza Nogueira (2012), as duas primeiras edições tiveram a colaboração da “Escola Livre de Música Pro-Arte” de São Paulo. A fundação dos Seminários Livres de Música foi um dos principais eixos na modernização da Universidade da Bahia. O “I Seminários Internacionais de Música”, foi dirigido por Hans-Joachim Koellreutter e pela professora de iniciação musical Maria Rosita Salgado Góes. Este evento foi efetivado como Curso de Extensão da então Universidade da Bahia (UBA).

No discurso de abertura, Koellreutter (*apud* BASTIANELLI, 2003, p. 5 grifos nossos) assegurava:

Os Seminários oferecerão [...] um autêntico ensino artístico baseado nos fundamentos de uma cultura geral, num programa moderno e eficiente que respeite no aluno os seus dons naturais, desenvolva sua personalidade e o conduza à procura de estilo e expressão próprios, **em substituição do ensino acadêmico, baseado em fórmulas e regras que matam a força criadora e reduzem a arte a um processo.** Os Seminários constituirão um verdadeiro laboratório artístico de alunos e mestres, em cujo recinto serão livres, **inteiramente livres**, a opinião, as ideias e, o que é decisivo, **a crítica.**

Para termos uma noção do que significavam estas palavras, em contraponto trago a revolta do maestro e compositor Camargo Guarnieri que, no período de 1955 a 1960, foi assessor técnico de assuntos musicais do Ministério da Educação e Cultura, tendo acumulado prêmios e ocupado altos cargos no cenário da música nacional e internacional. Em dezembro de 1950 escreve sua famosa “Carta Aberta aos Músicos e Críticos do Brasil”, texto publicado no jornal *O Estado de São Paulo*. O documento teve grande repercussão na época entre compositores, críticos musicais, críticos de arte, jornalistas e militantes comunistas. Havia uma discussão sobre o uso da técnica dodecafônica de composição, considerada de vanguarda e divulgada por Koellreutter no Brasil – líder do grupo *Música Viva* – em detrimento do que chama de “nefanda



infiltração formalista e anti-brasileira”. O historiador André Egg, faz um recorte de época para explicar a contenda:

[...] Nacionalistas identificavam no dodecafonismo o inimigo da nação que, como tal, devia ser extirpado. Adeptos da vanguarda viam na defesa do dodecafonismo a luta pela livre criação e pesquisa estética. Assim, a técnica dodecafônica se tornaria pivô de uma discussão mais ampla que visava estabelecer o tipo de nacionalismo musical que deveria ser praticado, a relação da identidade nacional com a modernidade européia e até mesmo envolvia uma disputa de posição no meio musical. (EGG, 2006, p. 3)

Egg refere outro aspecto importante envolvido nesse debate e que merece destaque para entendermos as tensões que fazem parte do ensino de música da época:

A questão da pedagogia de Koellreutter é um elemento importante, corroborado pela opinião de vários músicos. Guarnieri era adepto de uma pedagogia da composição que fazia o aluno estudar harmonia, contraponto, formas musicais e uma multidão de exercícios de composição que lhe dariam o domínio da técnica. Koellreutter era mais um professor de estética, que soube instigar alunos que já tinham uma excelente formação técnica, como foram Santoro e Guerra Peixe. Mas o líder do *Música Viva* era acusado de fazer iniciantes comporem obras difíceis sem o necessário preparo técnico – o que motivou a acusação (por demais infundada) de que a técnica dodecafônica criava fabricantes de música e não compositores. Esse era o motivo da acusação de “cerebralismo” que seria feita diversas vezes contra o dodecafonismo. (EGG, 2006, p. 7)

A criação dos Seminários Livres de Música em Salvador se deu em meio ao debate acirrado, apesar de que “Koellreutter não era um apologista do dodecafonismo, mas do novo, do diferente” (EGG, 2006, p. 8). Feitas as ressalvas, em 1º de outubro de 1954 temos oficializada esta nova unidade de ensino que foi efetivada dia 15 de outubro de 1954. Desde então, começou a funcionar num prédio da Av. Araújo Pinho, no Canela.

**Figura 14 - Fachada Antiga da Escola de Música e bairro do Canela**



Fonte: Site Escola de Música da UFBA

Koellreutter permaneceu de 1954 a 1963, quando entregou a gestão a Ernst Widmer<sup>18</sup>, personagem igualmente importante no cenário musical, egresso do Conservatório de Zurique. Cabe destacar que durante o período de sua administração, Koellreutter atraiu um grande número de professores europeus<sup>19</sup>.

É bem verdade que o destaque dado à cultura pela UFBA, como forma de vinculação com a sociedade, imprimiu nas atividades extensionistas especial atenção e, em alguns casos, se tornaram embriões de novos cursos de Graduação. Os Seminários Livres de Música, atividade realizada durante as férias de julho por toda a década de 1950, foi a primeira destas iniciativas. Em 3 de junho de 1962 morreu Edgard Santos e, em 26 de novembro do mesmo ano, foi inaugurado o novo edifício do Seminários de Música, situado até o presente na Rua Basílio da Gama, na gestão do então reitor Albérico Fraga.

---

<sup>18</sup> Ernst Widmer nasceu em Aarau, na Suíça, em 1927. Sua formação musical – em instrumento (piano), composição e licenciatura em teoria da música – foi realizada no Conservatório de Zurique, no período de 1947 a 1950. Em 1956, veio para o Brasil a convite de Koellreutter, para lecionar nos Seminários Livres de Música da Universidade da Bahia. Entusiasmado com a "extraordinária potencialidade dos brasileiros" e com a flexibilidade do programa de ensino musical que se propunha na Universidade, Widmer radicou-se na Bahia, naturalizando-se brasileiro em 1967. A abertura a todo e qualquer tipo de pensamento criativo e a rebeldia frente aos princípios estabelecidos foram os trilhos da conduta pedagógica e composicional de Widmer, expressa na declaração de princípios do Grupo de Compositores da Bahia (1966), do qual foi membro fundador: "estamos contra todo e qualquer princípio declarado". Widmer sucedeu Koellreutter na direção dos Seminários Livres de Música, em 1963, e permaneceu na Bahia até sua aposentadoria, em 1987. Em 1988, o valor de sua obra artística e pedagógica, nacionalmente reconhecido, conduziu-o à cadeira nº 31 da Academia Brasileira de Música. Depois da aposentadoria, os laços com a terra natal se estreitaram, e em 27 de junho de 1987, foi organizado pela administração do Cantão de Aarau um concerto comemorativo do seu 60º aniversário. No ano seguinte, fundava-se em Aarau a Sociedade Ernst Widmer, com o objetivo de fomentar e promover sua obra. Widmer morreu em Aarau em 1990. (DE PAOLI, [s/d], p. 8)

<sup>19</sup> Da Suíça, além de Ernst Widmer, veio também o pianista Pierre Klose; da Itália, o violinista Antonio Ardinghi e o violoncelista Piero Bastianelli; e da Alemanha, procedeu a grande maioria: o flautista Armin Guthman, os oboístas Georg Meerwein e Gerald Severin, os clarinetistas Georg Zeretzke e Walter Endress, o fagotista Adam Firnekaes, o trompetista Horst Schwebel, o trompista Volker Wille, a harpista Ursula Schleicher, o violista Johann Georg Scheuermann, os contrabaixistas Günter Goldman e Peter Jakobs, e o regente Johannes Hoemberg. Outros europeus que, como Koellreutter, já viviam no País, também foram convocados para a nova escola, dentre eles, a flautista Ula Hunziker (suíça), o trompista Nikolau Kokron (húngaro), os violinistas George Kiszely (húngaro) e Lothar Gebhardt (alemão), os violistas Frederick Stephany (iraniano) e Edith Perényi (húngara), o violoncelista Walter Smeták (suíço) e o trio Benda (suíços: Lola, violinista; Dora, violista; e Sebastian, pianista). Além desses músicos, que atuaram como professores, outros europeus vieram compor o quadro da Orquestra Sinfônica da Universidade. Em 1964, o pianista Fernando Lopes assumiu a direção dos Seminários de Música no período de 1964 a 1966, tendo sido substituído por Ernst Widmer (1967 – 1970). (NOGUEIRA, 2011, p. 357)

**Figura 15 - Fachada atual da EMUS/UFBA na Basílio da Gama**



Fonte: Arquivo Escola de Música da UFBA

É importante ressaltar que a Escola de Música tem duas portarias, por ter dois prédios instalados no Bairro do Canela, área nobre de Salvador. Acima, na foto 15, é o registro da portaria do Campus do Canela, ao lado do Instituto de Saúde Coletiva, onde funciona o pavilhão de aulas, Auditório e Biblioteca. Este é ligado pelo pátio da Cantina (onde estão localizadas outras salas de aula, Diretório Acadêmico e Pós-graduação) ao prédio do Memorial Lindembergue Cardoso, conforme figura 16 a seguir. Nesse outro prédio estão localizados, no térreo, a sala do Memorial do maestro e compositor Lindembergue Cardoso, sob a coordenação da viúva Lucy Cardoso local de visitação pública, fonte documental de pesquisas sobre a música, e a sala do acervo de partituras. No primeiro andar encontra-se a área administrativa da Escola com a Direção, Assessoria de Comunicação, Secretaria de Colegiados, Departamento de Música e Secretaria de Extensão.

**Figura 16 - Fachada do Prédio Memorial Lindembergue na Av. Araújo Pinho**



Fonte: Acervo Memorial Lindembergue Cardoso

O pátio da Cantina é uma zona de transição, de passagem para Unidades vizinhas (ISC, Teatro, Odontologia, Enfermagem, Nutrição). Funciona como ponto de encontro entre alunos, professores e servidores técnicos e músicos que se reúnem para conversar, se alimentar, orientações entre professores e alunos no intervalo de suas atividades; outros estudam com seus instrumentos. Em minha opinião, é uma zona de confluência bastante proveitosa, tanto de lazer quanto de atividades, porém alguns reclamam do barulho e da falta de segurança, já que os transeuntes fora da Universidade também fazem uso desse espaço. Isto inclusive gerou bastante polêmica nas reuniões de Congregação, resultando num abaixo-assinado contra a possibilidade do fechamento da cantina e da proibição de acesso ao público externo da EMUS.

Considero esse também um espaço de formação, onde aconteceram também eventos memoráveis como o “Música com Farinha” – apresentação de músicos na hora do almoço, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Flávia Candusso, festas de São João, organizadas por servidores e alunos, Jam Session da EMUS (Jemus) coordenada pelo prof. Jorge Sacramento. A Jemus trazia grupos de música variados que enchem o pátio da Escola todas as sextas-feiras à noite, reunindo estudantes de dança, música,

teatro e Escola de Belas Artes, além do público em geral. Era cenário de música, poesia e dança. O pátio também serve de palco para apresentações de Bandas Sinfônicas e UFband. Hoje em dia, infelizmente, esses eventos não acontecem mais. Uma série de impedimentos malogrou o deleite da música no pátio da Cantina... Quem teve a oportunidade, como eu, de participar sente saudades do clima de alegria e prazer que a música proporciona como atividades extras.

**Figura 17 - Filarmônica Lindembergue no pátio da cantina**



Fonte: Acervo Memorial Lindembergue Cardoso

### 4.2.2 Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC)

Figura 18 – Movimento de protesto contra a censura



Fonte: Blog Jornal do Brasil

Já no período ditatorial, desta vez sob o Reitorado de Roberto Santos, implantou-se a Reforma Universitária em 1968. Entre as medidas propostas, e no intuito de aumentar a eficiência e a produtividade, destacou-se o sistema departamental. A universidade abandonava o modelo francês de cátedras profissionalizantes para adotar o sistema flexibilizado estadunidense. Assim, em 1968, a UFBA foi reestruturada e as três escolas de artes – Seminários de Música, Escola de Dança e Escola de Teatro passaram a integrar departamentos da nova unidade criada: a Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC), que era uma das 15 unidades de ensino profissional e pesquisa aplicada da UFBA. (NOGUEIRA, 2011).

Entre o final da década de 60 e os primeiros anos 70, um dos movimentos mais expressivos da criação musical contemporânea do Brasil aconteceu na Escola de Música da UFBA – o Grupo de Compositores da Bahia, iniciado em abril de 1966, fruto do ensino de composição de Ernst Widmer, sob o lema "Principalmente estamos contra todo e qualquer princípio declarado." Dito de outra forma, contra toda e qualquer forma de dogmatismo, valorizando a diversidade idiossincrática.

Figura 19 - Grupo de Compositores da Bahia



Alguns dos Compositores da Bahia (à esquerda: Ernst Widmer)

Fonte: Acervo da Escola de Música da UFBA à dir. Jamary Oliveira, Lindembergue Cardoso, Rufo Herrera, Ernst Widmer, Milton Gomes, Walter Smetak, Lucemar Alcântara Ferreira. (Local: EMUS-UFBA - Salvador - Foto: Peter Jacobs)

Nogueira (1999) ressalta que este movimento teve significativas consequências na cultura e na educação musical na Bahia:

[...] é especialmente lembrado pela quantidade de produção, pela originalidade do produto, pelo compromisso com a novidade e com a tradição, pelo envolvimento com a cultura baiana, pela abertura a toda e qualquer expressão cultural, e pela grande influência que exerceu nos programas de ensino, pesquisa e difusão musical daquela Universidade. Esta influência refletiu no interesse pela contemporaneidade, no cultivo da criatividade, no respeito pelas tradições musicais das distintas etnias que convivem na Bahia, na conscientização do valor da música como bem cultural e no despertar para a reflexão sobre as funções sociais da música. (NOGUEIRA, 1999, p. 28).

Em 1969 ocorre o I Curso e Festival de Música Nova e em 1970 foi instituído o Curso de Graduação. A EMAC tem seu regimento aprovado em 1971 sob a gestão do Prof. Manoel Veiga. A Escola continua ampliando suas atividades, concomitante aos Festivais de Arte da Bahia, aos Concursos Nacionais e Latino-Americanos de Composição e à formação do Conjunto Música Nova da UFBA.

Por fim, essas três Escolas, depois de várias negociações, voltaram a se tornar independentes. Surgia a atual Escola de Música, sob a direção temporária de Maria Angélica Koellreutter (1988-1989).

#### **4.2.3 A Escola de Música da UFBA nos tempos atuais**

A Escola de Música continua a realizar eventos artístico-pedagógicos, cumprindo a sua missão: formação e divulgação da música brasileira e internacional. Atualmente tem cinco cursos de graduação: Bacharelados em Canto, Composição e Regência, Instrumento, Música Popular e Licenciatura em Música, sob um único departamento – Departamento de Música (DMUS), fruto da fusão do Departamento de Música Aplicada e do Departamento de Composição, Literatura, e Estruturação Musical da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Além disso, a pós-graduação conta com Mestrado e Doutorado acadêmicos (PPGMUS) e Mestrado Profissional (PPGPROM). O DMUS tem 54 docentes, e mais 5 professores substitutos. Integram sua estrutura os seguintes conjuntos musicais estáveis: Orquestra Sinfônica, Orquestra de Câmara, Madrigal, Banda Sinfônica e Grupo de Percussão da UFBA.

Os projetos de Extensão têm a contribuição do Núcleo de Percussão da UFBA, sob a coordenação de Jorge Sacramento, que investe na Formação de Agentes

Multiplicadores, Festival de Interação e Percussão da EMUS, em Encontros Percussivos, além de cumprir a sua missão de “Repercutir nas Comunidades”, uma possibilidade de troca de informações, de saberes, de excelência, entre a Universidade e a cultura desses alunos, respeitando a diversidade.

A Escola de Música continua a realizar eventos artístico-pedagógicos, fazendo das suas atividades de Extensão um campo profícuo de disseminação do ensino e formação musical.

**Figura 20 - Conjunto de Percussão da EMUS**



Fonte: <http://festival2dejulho.blogspot.com.br/>

**Figura 21 - Concertos populares em praça pública**



Fonte: Acervo Escola de Música da UFBA



## 5 A EXTENSÃO EM MÚSICA NA UFBA

**Figura 22 - Musicalização infantil no Hospital da UFBA (HUPES)**



Fonte: Site Musicalização Infantil UFBA<sup>20</sup>

Conforme Boaventura de Sousa Santos (2004), “no século XXI, só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer um destes, há ensino superior, não há universidade” (2004, p. 64). Já Almeida Filho (*apud* UFBA, 2010, p. 10) reflete que, “em termos contemporâneos, impõe-se redefinir e atualizar o escopo de cada um dos termos dessa fórmula triangular”. Para ele, a Extensão “[...] pode e deve ser compreendida como práxis educacional num mundo cada vez mais **multirreferenciado** e intercultural”. (grifos nossos).

Os documentos mais recentes, como a Política Nacional de Extensão Universitária (vide FORPROEX, 2012), apontam a Extensão Universitária como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (p. 15). Em suas diretrizes, com vistas à formulação e implantação, pactuadas no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), preconiza-se “*Interação Dialógica, Interdisciplinariedade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante*

<sup>20</sup> Disponível em: <https://sites.google.com/site/criancasnaufba/photo-albums>

*e, finalmente, Impacto e Transformação Social.* (FORPROEX, 2012, p. 16, grifos do autor).

Sob esse prisma, cabe ir além desse escopo e destacar o que reflete Freire:

O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE, 2006, p. 36)

Este pensamento freireano nos remete a pesquisar sobre qual a concepção epistemológica de Extensão da Universidade Federal da Bahia, sua finalidade e se esta é concebida e praticada na Escola de Música da UFBA. Quais são as convergências e divergências que norteiam as atividades de extensão, principalmente no que tange ao Projeto de Musicalização Infantil.

Faço a ressalva de que, apesar de sua importância, não é meu intuito abarcar o processo histórico da extensão no Brasil, neste trabalho, tampouco ir ao cerne de cada uma das concepções de 1911 para cá. Vou me ater ao conceito de Extensão vigente, concebido no Fórum de Pró-reitores de Extensão (1987) e reafirmado no Documento Universidade Cidadã de 1999 e no Plano Nacional de Extensão de 2000. Este último tem como objetivos:

Reafirmar a Extensão universitária como processo definido e efetivado em função das exigências da realidade, **indispensável na formação do aluno** na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade.  
[...]  
Estimular atividades de Extensão cujo desenvolvimento implique **relações multi, inter e ou transdisciplinares e interprofissionais** de setores da Universidade e da sociedade. (FORPROEX, 2012, p. 5 grifos nossos).

Nesses documentos, a extensão universitária é compreendida como um espaço privilegiado para o exercício do pensamento crítico. Este pensamento requer relações **multirreferenciais** no processo de produção, socialização e democratização do conhecimento. Certamente, pressupõe currículos flexíveis que impliquem na formação profissional, já que deve funcionar como um laboratório prático. Adiante abordo sobre o currículo na EMUS.

Na UFBA a Extensão Universitária é “entendida como um eixo de atuação que articula as funções de ensino e pesquisa, de forma indissociável, e amplia e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade, contribuindo, assim, para a formação cidadã dos sujeitos nela envolvidos [...] produzindo conhecimentos por

meio do diálogo e troca de saberes com os diversos setores sociais” (UFBA, 2014, p. 7). Conforme a PROEXT, esse tripé abrange ações em dois grandes campos do saber – o da Arte e Cultura e o da Ciência e Tecnologia – e compreendem a disseminação desses saberes.

Tem como objetivo promover a integração entre a Universidade e a sociedade na troca de experiências, técnicas e metodologias, permitindo ao aluno uma **formação profissional com responsabilidade social**, dando ao professor oportunidade de legitimar socialmente sua produção acadêmica. (site PROEXT, grifo nosso)

Esse intercâmbio “numa via de mão dupla universidade sociedade”, conforme o referido Plano, contribui para o processo dialético entre a teoria e a prática; porém, para se tornar efetivo, adverte Demo (2001a, p. 155),

A Universidade precisa, por constituição e vocação histórica, de estar inserida na problemática social, porque faz parte da usina do futuro de qualquer sociedade. A falta de compromisso social seria um escárnio. Mas precisa saber colocar o compromisso social dentro de seus mandatos essenciais, que são reconstruir conhecimento e educar novas gerações.

Ao discutir **o lugar da extensão** (2001a) Demo faz questão de frisar que a tão apregoadada indissociabilidade – ensino, pesquisa, extensão – é arcaica. Prefere substituir o termo ensino por educação “evitar o instrucionismo que nos assola, e, segundo, faz pouco sentido manter a extensão como algo fora da organização curricular”. Para ele, extensão deveria ser “a alma do currículo” e estar “no centro do sistema universitário. No fundo, a extensão quer responder ao desafio da qualidade política na formação universitária (DEMO, 2001b); entretanto, adverte, “o termo é em si banal: extensão aponta para uma função acrescentada e que facilmente leva a impressão de excrescência ou resíduo. Por isso mesmo, nunca apareceu na trilogia em pé de igualdade. De longe, ensino e pesquisa posicionam-se à frente. (DEMO, 2001a).

Demo critica o abuso da extensão para aumentar a receita, o que configura os tempos de neoliberalismo. A universidade poderia obter fontes alternativas, sobretudo como resultado de suas pesquisas, haja vista que “a prática torna-se no mínimo suspeita, quando encobre a falência do Estado ou laivos neoliberais da política oficial, que sempre acarreta também insinuação privatizante” (DEMO, 2001a). Conclui que precisamos daquela extensão que “colabore no **aprimoramento da formação do aluno** e que contribua decisivamente no

manejo do conhecimento por parte da sociedade. Ou seja, não precisamos desta que aí está”. (DEMO, 2001a).

Nogueira, por sua vez, remete ao compromisso social da Universidade na busca da solução dos problemas mais urgentes da maioria da população e ao reconhecimento do saber popular sendo fundamental ocorrer a troca entre este e o saber acadêmico. No que tange ao financiamento da Extensão entende ser de responsabilidade governamental (NOGUEIRA, 2001, p. 67).

Sob esse viés, a Escola de Música da UFBA tanto oferece atividades gratuitas quanto pagas à população. São gratuitos os concertos e recitais, CDs produzidos pela Escola, eventos acadêmicos (seminários, palestras, master classes, festivais). Já os cursos de extensão são cobrados, com preço abaixo do mercado, porque o recurso arrecadado deveria servir para pagamento de instrutores e servidores terceirizados, reposição de materiais e equipamentos, reparos na Unidade e outras necessidades. Porém, segundo conversas informais com instrutores e coordenação do Projeto isso efetivamente não acontece. Os pagamentos estão atrasados e os materiais escassos.

Os cursos de Extensão, atualmente, estão sob a coordenação do Dr. José Maurício Vale Brandão, que também acumula as funções de vice-diretor, chefe do Departamento de Música, coordenador e regente da Orquestra Sinfônica e Madrigal da UFBA. São presenciais, pagos mediante boleto e oferecidos regularmente a cada semestre, mas também são concedidas bolsas, conforme o previsto no Art. 20 da Resolução 02/2012:

Nas ações de extensão universitária em que ocorra a cobrança de inscrição, mensalidade ou outras contribuições dos participantes, haverá a destinação de, no mínimo, 10% (dez por cento) de vagas gratuitas, a serem distribuídas através de edital de seleção, conforme critérios definidos e tornados públicos pelo Coordenador da atividade (UFBA, 2012).

Os instrutores dos cursos recebem remuneração para a realização de ações de extensão submetidos à legislação em vigor. Esta tem sido uma zona de atrito bastante delicada, pois tanto prestadores de serviços quanto alunos estão com seus salários atrasados, o que será referido nas falas das entrevistas nos próximos capítulos.

## 5.1 ATIVIDADES DE EXTENSÃO NA EMUS/UFBA

Além dos cursos de extensão, conforme prevê a Resolução 02/2012 do Conselho Acadêmico de Pesquisa e Extensão (CAPEX) da Universidade Federal da Bahia, a Escola de Música da UFBA, durante seu ano letivo, realiza várias atividades de extensão promovidas por docentes e servidores técnico-administrativos (músicos), com a presença estudantil, apreciadas e aprovadas pela Congregação da Unidade.

São diferentes modalidades como projetos, cursos, eventos, prestação de serviço, publicações e outros produtos acadêmicos. Na prática são realizados concertos abertos à população em praças, salas de concertos, música em escolas, hospitais, abertura e encerramentos de encontros e seminários acadêmicos e profissionais, circuito universitário da UFBA, master classes e seminários de música, gravação de CDs

**Figura 23 - Joel Barbosa**



Fonte: Escola de Música UFBA

Alguns docentes do Departamento de Música, que se interessam pela Extensão, realizam atividades junto à comunidade, recebem prêmios pelos seus trabalhos, e veiculam seus estudos em artigos publicados pela ABEM, ANPPOM, ISME e PPGMUS. Para citar alguns, temos o exemplo do Prof. Dr. Joel Barbosa que coordena um projeto de extensão da Escola de Música da UFBA, através do qual ensina instrumentos de banda para jovens dos Novos Alagados, bairro carente de Salvador. Neste projeto, realiza pesquisas na área pedagógica, desenvolve materiais didáticos para banda e treina alunos da UFBA para trabalharem com a metodologia de ensino coletiva de instrumentos de banda.

O Prof. Dr. Jorge Sacramento com o Núcleo de Percussão da UFBA foi vencedor do Troféu Caymmi 2003/2004 na categoria especial, com o show tributo a Pixinguinha, imprimindo uma novidade metodológica na área musical, ao trilhar caminhos pedagógicos que colocaram em prática novas ideias para estimular e motivar os estudantes ao aprendizado da percussão. Sacramento também coordenou a “Formação de Agentes Multiplicadores” tendo como base a troca de informações, saberes, excelência entre a Universidade e a cultura afrodescendente dos alunos, o respeito à diversidade dos envolvidos, nesta atividade professores e alunos desenvolveram uma metodologia onde utilizaram os conhecimentos prévios - ritmos afro-brasileiros - dos alunos como conteúdo pedagógico, para facilitar a transmissão e aquisição da técnica tradicional de caixa, leitura e escrita musical, construindo conhecimento em sala de aula. As pesquisas pedagógicas de Paulo Freire serviram para a fundamentação teórica. Fizeram parte desta itinerância formativa 12 entidades, dentre as quais destacamos Ilê Aiyê, Malê Debalê, Olodum, Muzenza, A Mulherada, Terreiro da Casa Branca, Terreiro do Cobre. Além dessas atividades Sacramento se empenhou no “Repercutindo nas Comunidades”, onde levou para diversas comunidades o grupo de Percussão da UFBA, com o propósito de divulgar a percussão contemporânea, como Mussurunga, Fundação Pierre Verger, Fundação de Apoio à Educação Desenvolvimento Tecnológico (Cefet), Colégio Oficina, Liberdade, entre outros locais.

**Figura 24 - Jorge Sacramento**



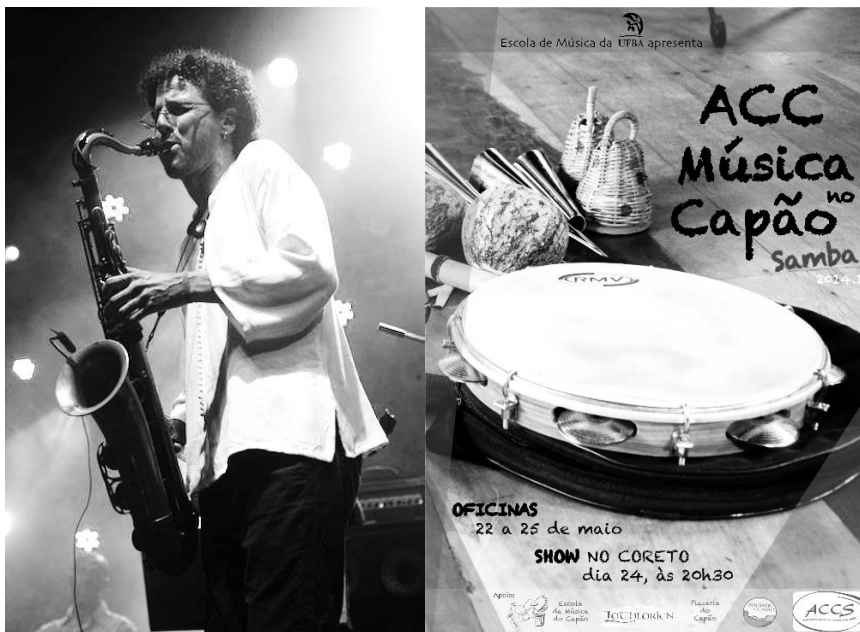
Fonte: Escola de Música

Em entrevista concedida durante o “I Seminário Cultura e Universidade – Bases para uma política nacional de cultura para as Instituições de Ensino Superior”, que aconteceu nos dias 22,23 e 24 de abril de 2013, em Salvador ele afirmou: “Sou apaixonado pela extensão, acho que é a base da universidade. Todos os meus projetos de extensão me fortaleceram e eu aprendi muito. Desenvolvi meu mestrado,

doutorado e pós-doutorado com projetos de extensão, com comunidades culturais da cidade”<sup>21</sup>

Por sua vez, o Prof. Dr. Rowney Scott, que é apaixonado e frequentador do Vale do Capão há mais de 20 anos, resolveu trocar energias com o local que tanto que lhe beneficia com seu povo e natureza exuberante e retribuiu trazendo o samba, ritmo que une as raízes da música africana com frases melódicas nascidas no Recôncavo Baiano, retrato de uma das principais manifestações da cultura popular brasileira.

**Figura 25 - Rowney Scott e ACC Música no Capão**



Fonte: Escola de Música

O multifacetado gênero, mistura de lundu, samba, batucada, modinha, choro, jongo e maxixe, foi o tema da Atividade Curricular em Comunidade (ACC), desenvolvida pela Escola de Música da Universidade Federal da Bahia em 2014. Um novo grupo, formado por 12 estudantes de música, com coordenação de Rowney Scott, foi ao Vale do Capão, no período de 22 a 25 de maio. Além de uma apresentação com repertório de múltiplos caminhos do samba, foram realizadas oficinas diversas, de flauta, saxofone, trombone, guitarra, violão, bateria, canto, percussão, baixo.

Estas ações são tidas como contribuições importantes, por exemplo, para formação de plateia para a música, difusão de conhecimentos e técnicas de ensino e

<sup>21</sup> Disponível em: <http://culturadigital.br/culturaeuniversidade/2013/04/24/grupo-de-percussao-da-ufba-leva-ritmos-populares-ao-seminario-cultura-e-universidade/>. Acesso em: 01/07/2014.

aprendizagem da música, mediante treinamento e capacitação direcionados tanto ao corpo discente quanto à população de modo geral. Para tanto, anteriormente, contamos com parcerias de empresas públicas e privadas, a exemplo da Coelba e Petrobras. O Projeto TIM, em parceria com a EMUS, promoveu o aperfeiçoamento musical de jovens, formando novos talentos. Os convênios com estas empresas atualmente estão suspensos.

As tecnologias também se fizeram presentes nos laboratórios de pesquisas de novos compositores e grupos musicais, de modo que ensino, pesquisa e extensão se constituíssem em ações integradas, contribuindo para o princípio da indissociabilidade desses três pilares da universidade brasileira. Todavia, cabe ressaltar, que essa indissociabilidade, na prática, muitas vezes ainda é precária. Tentarei adiante, tecer considerações a esse respeito, mas posso adiantar o fato de muitos docentes, seja na graduação priorizam o ensino, ou na pós-graduação a ênfase incide na pesquisa. Por outro lado, as relações entre ensino, pesquisa e extensão ainda decorrem dos conflitos em torno da definição da identidade e do papel da universidade ao longo da história.

Estou ciente que é fundamental trazer esse debate à tona, mas limito-me aqui a apenas pontuar, pois os interessados poderão encontrar fontes inesgotáveis sobre o assunto periódicos. Em se tratando da Escola de Música da UFBA, é mister ressaltar que, mesmo sendo pagos, existe uma grande demanda pelos cursos que têm o objetivo de promover a cultura musical e aperfeiçoar os conhecimentos técnicos, voltados para aqueles que ainda não detêm a técnica musical ou para os que desejam desenvolver todo o seu potencial artístico. São oferecidos praticamente para todas as faixas etárias e graus de conhecimento – oficinas de canto, instrumentos e teoria musical e curso básico. Este último é um curso pré-universitário, com aulas ministradas por professores da graduação ou monitores coordenados pelos departamentos. A duração do curso depende do conhecimento musical e da maturidade pessoal e profissional de cada aluno. O básico é constituído de aulas teóricas (em grupo) e práticas (individuais) em canto, instrumentos e composição e regência.

Cabe agora investigar a proposta de extensão da Escola de Música direcionada ao público infantil, tendo em vista a formação de seus alunos e educadores.



**Figura 26 - Final da aula**



Fonte: Site Musicalização Infantil UFBA

## 5.2 O PROJETO MUSICALIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

**Figura 27 - Logomarca da Musicalização Infantil UFBA**



Fonte: Site Musicalização Infantil UFBA

Neste subitem trago meu diário itinerante de pesquisa, elaborado a partir das observações do campo, conversas informais e esclarecimentos com a coordenadora, narrativas por escrito, como forma de já ir tecendo algumas análises. Em meio à proposta de multirreferencializar, faço uma tentativa de *bricolagem*<sup>22</sup>, num desafio de articular saberes de referências diversas que se traduzem em experiências de ordem teórico-prática, mesclados a saberes provenientes de itinerância formativa, imersos na relação institucional.

---

<sup>22</sup> Macedo (2014), quando aborda sobre o *bricoleur* e a formação como errância heurística, diz que “o *bricoleur* é um transgressor responsável, trai a ordem estabelecida querendo-se ético [...] os *bricoleurs* não são transgressores enlouquecidos, mas cronistas da diferença e de sua presença estão em busca de um *modus operandi* nesse oceano de caos epistemológico. (p. 72-73)

## NAS TRILHAS DA MUSICALIZAÇÃO

*"Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Ai, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes".*

Rubem Alves

**Figura 28 - Ensinando tempos musicais**



Fonte: Site Musicalização Infantil UFBA

A Educação da **Primeira Infância** corresponde à Educação Infantil (0 a 5 anos), uma das etapas da educação básica. Essa ampliação do direito à educação a todas as crianças, desde seu nascimento, representa uma conquista importante para a sociedade brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996) define que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches ou em entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade, e em pré-escola, para crianças de 4 a 6 anos.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção, definida como primeira etapa da educação básica, em espaços institucionais não domésticos públicos ou privados, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos ao controle social. Nesse mesmo documento, a criança é definida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Dentre os princípios estéticos que norteiam essas diretrizes preconiza-se a sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Prevê a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância, construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade (BRASIL, 2010, p. 16).

Ainda, no que tange às práticas pedagógicas da Educação Infantil, como eixos curriculares, estão explícitas atividades de interações e brincadeiras norteadas para “o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2010, p. 25). Além disso, especificamente sobre o foco deste trabalho aquelas que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;” (p. 25).

Maura Penna (2010, p. 22) afirma que musicalizar é “desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo”. Desta forma, a musicalização é um processo em que “as potencialidades de cada indivíduo são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical” (PENNA, 2010, p. 21).

Para Brécia (2003), a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Nas aulas de musicalização infantil são trabalhados conceitos musicais com as crianças, a partir de sons e ritmos produzidos pelos instrumentos, movimento corporal e expressão verbal. É a partir do aprendizado destes conceitos básicos que se pretende formar indivíduos que mais tarde possam conhecer e expressar-se com música, e sejam capazes de emitir um juízo de valor sobre aquilo que produzem e

ouvem. Logo, percebe-se a importância deste tema quando relacionamos, tal como refere Alda Oliveira (2011),

a formação do professor mediador, articulado com o sujeito, com o contexto e suas redes socioculturais, com os conteúdos a serem ensinados, com as características e nível de desenvolvimento musical do aluno ou grupo, com o repertório musical a ser trabalhado, com as representações, com as instituições e sistemas educacionais e, em especial, com os interesses e motivações de todos os participantes do processo educacional (p. 125).

A EMUS oferece musicalização de bebês de 0 a 3 anos, musicalização infantil até 6 anos, conjunto instrumental direcionado para crianças de 6 a 10 anos de idade. O conjunto foi sugerido e implementado, em 2010, por Kamile Levek, com o objetivo de trabalhar, através de arranjos musicais, o desenvolvimento da percepção, *performance*, composição e apreciação musicais. Estes são coordenados pela Dra. Angelita Broock Schultz. A iniciação musical ao instrumento é realizada entre os 7 aos 10 anos, através das opções Piano (IMIT), Violão (IMIV), Violino (IMAV) e Flauta Doce (IMAF).

Embora as aulas direcionadas ao público infantil, a partir de 4 anos, ocorressem desde a década de 60, foi em 2006 que se iniciou um curso voltado aos bebês da comunidade soteropolitana. Era época em que a atual coordenadora Angelita Broock deixou a cidade de Curitiba para fazer mestrado em educação musical na Escola de Música da UFBA. De lá para cá muitas pessoas se aventuraram no projeto. Inicialmente foi coordenado pela Profa. Dra. Leila Dias e, durante um ano, pela professora Marineide Costa.

**Figura 29 - Profas. Marineide Costa e Angelita Broock em sala de aula (2007)**



Fonte: Site Musicalização Infantil UFBA

O curso teve ótima aceitação pelas crianças, pais e professores. Todo semestre vários pais aguardam ansiosos para conseguir uma vaga na iniciação musical de seus filhos. São oferecidas 160 vagas para aulas de musicalização, distribuídas em 14 turmas destinadas a crianças de zero a seis anos, sendo duas de conjunto instrumental, para as maiores de sete. As aulas são ministradas por 8 educadores sob a supervisão da Angelita.

Como atividade de Extensão, visa também o aperfeiçoamento dos professores do projeto e a melhoria da qualidade das aulas, com base na troca de experiências que ocorre no cotidiano das atividades do curso, onde todas as aulas são dadas em pares com um professor mais experiente que o outro.

**Figura 30 - Aulas com pares de instrutores (2011)**



Fonte: Site Musicalização Infantil UFBA

Enquanto atividade de Extensão Universitária, Broock entende que a vivência no Projeto Musicalização Infantil da UFBA pode ser uma prática bastante eficaz para a formação do licenciando em Música, por se constituir em espaço propício para pesquisa, experimentações e troca de experiências, tal como um laboratório escola. A autora infere que “a prática docente na extensão universitária, somada à prática docente na escola regular, pode complementar a formação do licenciando, que, por sua vez, poderá compartilhar e discutir com o colega de turma e com o grupo suas certezas e incertezas pedagógicas, que normalmente refletirão diretamente na sua prática na escola regular”. (BROOCK, 2011b, p. 8-9).

Ela explica que a cada semestre organizam uma vivência musical, e convidam algumas pessoas da área para um encontro. Adiante retratarei a apresentação de *O circo* de Alda Oliveira, a título de exemplo dessa vivência.

O final deste encontro sempre é movido pelo planejamento do semestre. Desde 2008 optamos por escolher um tema [em 2014 o tema foi homenagem a Dorival Caymmi] em comum para todas as turmas durante o semestre. Durante o período de aulas, realizamos reuniões semanais, com o intuito de compartilhar o que vem sendo feito em sala de aula, considerando os sucessos e as dificuldades encontradas durante o percurso, tanto em relação ao grupo quanto em relação às crianças individualmente. Aproveitamos estes encontros também para discutir aspectos da organização do projeto e solucionar eventuais problemas. Ou seja, os professores e estagiários têm um acompanhamento contínuo durante o trabalho. (BROOCK, 2011b, p. 8).

**Figura 31 - Apresentação das crianças - tema Dorival Caymmi**



Fonte: Facebook Musicalização Infantil da UFBA

Pimenta (2014) sinaliza que as experiências de estágio devem ser valorizadas e se constituir em *práxis transformadora emancipatória e crítico-reflexivas*. Desenvolvido em currículos de cursos, é central na formação de educadores, porém nem sempre estão diretamente articulados “com/nas escolas e espaços de educação/ensino fora desta, sendo a um só tempo espaço de formação dos estudantes de licenciatura, dos professores/educadores desses locais e dos professores da universidade” (p. 12). Sob sua ótica, o conceito ganha amplitude:

Entendemos o estágio como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender e compreende reflexão sobre práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA, 2014, p. 12).

Destarte, é imprescindível ter a pesquisa como estratégia, método e possibilidade de formação do estagiário como futuro professor e pesquisador da área, tendo em vista que o compromisso de ensinar requer reflexão, intervenção com vistas à transformação (PIMENTA, 2014).

D’Ávila (2014) defende a ideia que o estágio curricular supervisionado constitui-se em espaço/tempo privilegiado de formação, tem sérias implicações na identidade profissional docente, e que esta só se dará de forma singular no exercício das

competências e saberes profissionais. Essa identidade é também alteridade, uma prática social, compreendida em seu caráter intersubjetivo e relacional, própria ao grupo de pertença profissional. “Significa dizer que as experiências comuns são importantes, assim como o próprio processo de formação inicial (D’ÁVILA, 2014, p. 19).

Neste sentido, é bastante esclarecedor a narrativa de itinerância de Rubi no Projeto Musicalização Infantil da UFBA:

O projeto dá oportunidade que nós graduandos temos de aprender na prática diária e com pessoas mais experientes um leque de atividades e modos de fazer pedagógicos que nas disciplinas que cursamos não temos. [...] estar com eles [os alunos] é sempre um aprendizado: do que fazer, do que não fazer, do que funciona, do que não funciona, etc. Muitas vezes são eles que me ensinam – como quando eles transformam algumas atividades que sugerimos ou quando nos indicam, implicitamente, que podemos seguir outros caminhos. Eu sinto, sinceramente, que mudo a cada aula. Como professor e como ser humano. Cada aula é um passo na minha construção enquanto ser social e humano. Talvez possa até dizer que estar com as crianças me humaniza mais. (RUBI, 07/11/2014)

Assim, essa atividade de extensão acaba por envolver uma formação ampliada – a tríade educadores, pais e/ou responsáveis e filhos. As turmas são divididas por idade e os pais ou responsáveis são convidados a fazer mais do que apenas acompanhar as crianças. Eles participam nas atividades – interagem, cantam, tocam e dançam. É na ludicidade que se revelam os elementos concretos do ensino-aprendizagem da música. As aulas são permeadas por histórias e sons de bichos que estimulam a imaginação das crianças.

O repertório musical é construído com base em uma mescla de canções do folclore e da tradição brasileira, obras da MPB ou da música erudita. A escolha das músicas parte da concepção de que as crianças são ouvintes competentes e que é necessário proporcionar um repertório amplo e variado. França (2013) enfatiza a importância do repertório, sendo possível experimentar uma diversidade interminável de músicas em toda a sua amplitude, em sua multiplicidade de elaborações expressivas e estruturais.

Por isso a escolha do repertório é crucial, pois as próprias peças podem instigar caminhos de escuta, provocar confrontos com o desconhecido, promover descobertas e impulsionar o desenvolvimento. Inversamente, as oportunidades de escuta serão subaproveitadas se oferecerem um repertório limitado, tendencioso ou excessivamente simples, de natureza vernacular, isto é, previsível, convencional, estereotipado. (FRANÇA, 2013, p. 20)

É neste aspecto que Carvalho (2013) “abre a cena” em *Infâncias-devir e currículo* ressaltando a importância de outros modos de ver a infância, de forma plural, conectando a vida das crianças, seus conhecimentos, linguagens e afetos, ao “chão da escola”. Um olhar aberto à “compreensão do campo de possibilidades de processos formativos que se façam como devir-criança, *espaçostempos* experienciados para que o pensamento se faça movimento de aprendizagem”. (p. 16-17)

Todo ano o Projeto encerra suas atividades com uma apresentação pública. É o momento em que as crianças e pais sobem ao palco e compartilham com a plateia elementos vivenciados em sala de aula. Os educadores também entram em cena.

A título de exemplo, como citei inicialmente, vou me deter na experiência vivenciada por essa tríade de professores/alunos/pais ou responsáveis que culminou na apresentação de “*O Circo*” de Alda Oliveira em 2008, por ter sido bastante significativa. Essa vivência foi sistematizada em artigo por Broock, Mota e Souza (2009) – submetido ao XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) – a título de relato de experiência. Esta serviu de fio condutor e tema para as atividades do semestre, desenvolvidas por uma equipe de quatro professores e dois colaboradores. O espetáculo de música, dança e artes circenses foi realizado no Circo Picolino de Salvador, em parceria com os alunos desta escola. Neste ano de 2015 a Musicalização Infantil novamente aborda essa temática.

Antes das aulas, os professores participaram de uma vivência musical com Alda Oliveira, para aprendizagem das músicas, e de uma vivência corporal com Alba Ribeiro para consciência do uso do corpo nas aulas e de como explorar certos movimentos com as crianças. Alba elaborou a coreografia que contou com a participação da mãe de uma aluna. Na apresentação, todos estiveram envolvidos e colaboraram numa rica e criativa experiência interdisciplinar: as crianças e pais do Projeto Musicalização Infantil UFBA, educadores, alunos do grupo mirim do Circo Picolino, cantores, artistas circenses, atrizes e músicos.



**Figura 32 - Apresentação Musicalização Infantil no Circo Picolino1**



Fonte: Blog Musicalizar

O relato revela o sentimento do grupo implicado na atividade com toda a sua carga intersubjetiva, em que se percebe a emoção e a afetividade compartilhadas: “Num domingo ensolarado e tendo a praia como paisagem, o resultado final e o envolvimento de todos os participantes foram surpreendentes e renderam muitos elogios e alegrias”. (BROOCK; MOTA; SOUZA, 2009, p. 1131).

Em sua narrativa, Alda Oliveira fez a seguinte avaliação:

quanto à aprendizagem das crianças e professores, o projeto teve sucesso muito grande, pois as crianças cantaram, se expressaram corporalmente, conheceram elementos relacionados ao circo e às canções, aprenderam a fazer crescendo, diminuindo, acelerando, ritardando, a ir subindo os sons e descendo, tanto em graus conjuntos quanto em glissandos. (OLIVEIRA apud BROOCK; MOTA; SOUZA, 2009, p. 1128)

[...] os professores todos enfeitados e fantasiados se misturavam aos alunos, aos circenses, fazendo a alegria reinar. [...] Os músicos convidados deram um ar de música ao vivo e contribuíram para tornar a apresentação mais brilhante e real [...] Houve uma emoção e reações de afeto e alegria. Os bebês, levantados pelos pais, ‘voando’ no céu, as bailarinas dançando com as mães, o mágico, os trapezistas, o Pepe, os bonecos sabidos, todos levaram a magia do circo para a nossa imaginação de eternas crianças. (OLIVEIRA apud BROOCK; MOTA; SOUZA, 2009, p. 1131)

**Figura 33 - Apresentação Musicalização Infantil no Circo Picolino3**



Fonte: Blog Musicalizar

Essa vivência teve a parceria do Circo Picolino, onde houve troca de saberes. As crianças de Musicalização assistiram aulas do grupo de circo mirim que, por sua vez, pôde aprender as músicas do espetáculo. Houve participação ativa dos pais que levaram seus filhos para assistir outro circo que se apresentava na cidade:

Um dos eventos foi a temporada do Circo Estoril em Salvador. Combinamos de ir todos juntos ao circo e presenciar os vários elementos que estavam sendo trabalhados em sala. Sendo assim, esta experiência teve ligação direta às aulas posteriores à visita, uma vez que podíamos aproveitar as reflexões e lembranças dos alunos e relacioná-las aos objetivos das aulas (BROOCK; MOTA; SOUZA, 2009, p. 1129)

O projeto Musicalização Infantil configura-se ainda num processo educativo e científico, um instrumento didático-pedagógico que pode propiciar benefícios para o desenvolvimento humano. Muitos estudos revelam que o aprendizado musical nas crianças promove a melhoria no convívio social, senso de colaboração e respeito mútuo, o desenvolvimento cognitivo e afetivo e auxiliam na formação infantil (LOUREIRO, 2003; CORREIA, 2010).

Figura 34 - Matéria "Descobrimo a música"

www.fazendoarte.biz

# Descobrimo a música

**Musicalização Infantil:** atividade ludoeducativa que proporciona experiências para o prazer de ouvir e interagir com os sons.



>> Musicalizar é tornar a criança sensível e receptível aos sons, de maneira intuitiva e criativa. É a pré-escola da música. Por isso é tão importante nos anos de Educação Infantil.

*"Oferecer experiências de musicalidade alivia a ansiedade da criança, melhora a concentração e educa a emoção" (Augusto Cury).*

Incentive a musicalidade desde cedo. A partir de 1 ano a criança pode ter noções de apreciação musical, reconhecimento de instrumentos e timbres, ritmos e formas. Os estímulos são produzidos através de brincadeiras e movimentos corporais, acompanhados de músicas infantis apropriadas e criteriosamente selecionadas para as atividades, conforme a faixa-etária até 6 anos.

Fonte: [www.fazendoarte.biz](http://www.fazendoarte.biz)

Cecília França, fundamentada no educador musical inglês Keith Swanwick e em textos de filosofia reflete como as crianças pequenas se desenvolvem musicalmente:

O desenvolvimento musical, que guarda uma relação estreita com a maturação cognitiva, é tonalizado por padrões culturalmente específicos. Influências sociais explicam as diferenças na maneira como o pensamento musical é expresso: cada ambiente musical enfatiza certas características em detrimento de outras. Uma rede de relações vai determinar que tipo de música será valorizado. Assim, diferenças significativas aparecem entre diferentes sociedades e grupos, não obstante o modelo globalizado. (2013, p. 18)

Sobre a importância desse trabalho para o desenvolvimento da criança, Arbeláez afirma:

[...] educadores como Murray Schafer recuperan el valor de la creación y de la improvisación como componente vital del desarrollo musical. De manera más reciente y desde la mirada de la psicología de la música y de las ciencias cognitivas, algunas corrientes indagan sobre el lugar de la mente y el funcionamiento de sus mecanismos en el proceso de aprendizaje de la música. (ARBELÁEZ, [2015], s/p)

Esse interesse pelo desenvolvimento cognitivo-musical tem crescido substancialmente e é fato que, durante a infância, o cérebro humano é mais maleável e os efeitos da aprendizagem são maiores que em qualquer outra fase da vida. É uma janela aberta para estímulos e experiências (ILARI, 2005). Alguns estudos inferem (ILARI, 2002, 2003, 2005; HARGREAVES, 1986, 2015) que as práticas musicais das crianças e dos adultos auxiliam tanto no desenvolvimento das habilidades perceptivo-musicais quanto no desenvolvimento auditivo, motor, cognitivo, social, da atenção, da memória, sistemas de ordenação sequencial e espacial, além de ajudar a fortalecer a relação afetiva entre as pessoas. As experiências sonoras também podem auxiliar o desenvolvimento da fala e do canto.

Brito (2003, p. 53), por sua vez, infere que “Música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas”. No que se refere à aquisição da linguagem, brincadeiras como parlendas, por exemplo, quando os pais interagem com a criança no colo num movimento de ir e vir, podem desempenhar funções que vão muito além do afeto e do mimo, sendo que o ritmo e o jogo corporal destacam as palavras, identificam unidades melódicas e enfatizam alguns fragmentos por meio da rima e da repetição. “[...] é por meio dessas interações que se estabelecem que os bebês desenvolvem um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons”. (BRITO, 2003, p. 35). Nos primeiros meses o bebê explora grande quantidade de sons para começar a falar. Portanto, Brito defende que **os educadores devem se dedicar à pesquisa, exploração e criação** “[...] comparação de possibilidades, pela ampliação de recursos, respeitando as experiências prévias, a maturidade, a cultura do aluno, seus interesses e sua motivação interna e externa”, pois a música não é “algo pronto”. (p. 52). Ela considera que isto é um problema na ausência de profissionais especializados.

Sob o olhar multirreferencial e interdisciplinar acreditamos na importância da polissemia entre os pilares filosófico, psicológico e pedagógico na educação musical. Esse diálogo, entre os vários campos de conhecimento, é pedra angular no mundo de inter-relações que possam aproximar teoria e prática em educação musical

infantil. As suas imbricações também se constituem na prática, através de materiais sonoros combinados que produzem expressividade, ao mesmo tempo em que desencadeiam gestos, movimentos organizados em estruturas, que revelam formas musicais com toda a sua vitalidade, seu valor como discurso simbólico. São várias dimensões que se interconectam por meio de transformações metafóricas, cuja percepção é essencial para a compreensão simbólica da música. (SWANWICK *apud* FRANÇA, 2013). Portanto, segundo França, “É imprescindível que as decisões pedagógicas se alinhem com o percurso do desenvolvimento musical, otimizando-o com intervenções de ensino adequadas e sensíveis.” (p. 19).

Analisando esse assunto, Ilari ressalta a importância do educador musical infantil que deve estar atento para utilizar uma grande variedade de atividades e tipos de música, num ambiente sensorialmente enriquecedor. Ela considera que

a maioria de nossas atividades musicais tem potencial para auxiliar no desenvolvimento do cérebro das crianças. Cada atividade, quando cuidadosamente planejada e realizada, parece beneficiar os sistemas do neurodesenvolvimento, alguns mais do que outros. Por isso, **o educador necessita estar atento e planejar suas aulas com muito zelo e cuidado**. Entrementes, o educador precisa prestar uma atenção especial ao desenvolvimento individual de cada criança, não como alguém que quer simplesmente diagnosticar, mas como alguém que quer ajudar o aluno a desenvolver sua inteligência musical e construir seu conhecimento, incentivando suas propensões e sanando suas dificuldades (ILARI, 2003, p. 16).

Porém, Ilari (2005) alerta que existem muitos fatos e mitos acerca da relação música e desenvolvimento da mente no início da vida, a exemplo de fórmulas mágicas, que só usamos 10% de nossa capacidade cerebral etc. Ela cita o “Efeito Mozart”, que gerou uma febre de consumo da música de Mozart e de programas “mágicos” de educação musical, que asseguravam o desenvolvimento de bebês mais inteligentes e mais aptos a obterem um lugar em universidades famosas como a renomada Universidade de Yale.

A autora tem se dedicado a pesquisar sobre os mecanismos e processos mentais envolvidos no desenvolvimento da mente musical humana, especialmente no que se refere à percepção e produção musicais de bebês e crianças. Ela chama a atenção de que estes mitos (ver ILARI, 2003) – divulgados pela mídia e em conversas acadêmicas ou informais – “afetam (e muito) as práticas musicais realizadas em conservatórios e escolas de música de todo o país, bem como afastam muitos

indivíduos daquilo que chamo de motivações ‘reais’ para o ensino e para o aprendizado musical” (ILARI, 2005, [s/p.] )

Em praticamente todas as culturas do mundo, fala-se em crianças com “maiores aptidões”, “com bom ouvido para música” ou “com talento musical”, e crianças “que não levam jeito para música”. Ou seja, ainda existe muita confusão entre a inteligência musical e o talento. [...] é notável o fato de o talento ser geralmente visto como uma característica excludente (ILARI, 2003, p. 12).

Ilari (2005) afirma que é importante questionarmos as relações causais entre a música e as outras áreas do conhecimento, porquanto exercem influência em nossas motivações e atitudes diante do desenvolvimento infantil, do ensino e da aprendizagem musicais, permeadas pela própria cultura, genética, vida familiar e o nível de estresse, dentre outros fatores que influenciam o desenvolvimento do perfil da mente da criança. França, por outro lado, traz a sintonia do exterior e do interior quando explica que “quando a criança ouve música, a bailarina se põe a dançar, o menino a correr, a borboleta a voar, isso é atributo pessoal e intransferível da sua vida interior que se manifesta. É o encontro de estruturas sonoras relacionadas entre si e, ao mesmo tempo, com seu repertório simbólico particular” (FRANÇA, 2013, p. 15).

As crianças que participam de programas de educação musical formal entram em contato direta e indiretamente com as formalidades e regras da música. Nesse aprendizado desenvolvem habilidades musicais e extramusicais por meio das experiências. “Assim, ao pensarmos na música na educação infantil, imediatamente pensamos em desenvolvimento musical.” (ILARI; BROOCK, 2013, p. 8).

## Figura 35 - Matéria formação musical e desenvolvimento cerebral

Estudo publicado no "Journal of Neuroscience"

# Formação musical precoce aumenta desenvolvimento cerebral

A aprendizagem de um instrumento musical antes dos sete anos de idade aumenta significativamente o desenvolvimento cerebral revela um estudo publicado "Journal of Neuroscience".

O estudo conduzido pelos investigadores da Concordia University, nos EUA, demonstrou que a aprendizagem de um instrumento, durante os seis e os sete anos de idade, tem efeitos benéficos no desenvolvimento do cérebro e produz alterações duradouras nas capacidades motoras e na estrutura cerebral. "A aprendizagem de um instrumento requer a coordenação das mãos e de um estímulo visual ou auditivo. A prática de um instrumento antes dos sete anos aumenta, provavelmente, a normal maturação das ligações entre regiões motoras e sensoriais do cérebro", revelou, em comunicado de imprensa, a líder do estudo, Virginia Penhune.

De forma a chegar a estas conclusões, os investigadores submeteram 36 músicos a uma tarefa de movimento tendo posteriormente realizado ressonâncias magnéticas aos seus cérebros. Metade dos participantes tinham iniciado a sua formação musical antes do sete anos, enquanto a outra metade começou mais tarde. No entanto, todos os participantes tinham os mesmos anos de experiência. Estes dois grupos

de músicos foram também comparados com indivíduos que tinham tido pouca ou nenhuma formação musical.

Quando os investigadores compararam as capacidades motoras dos dois grupos de participantes verificaram que os músicos que começaram a aprender mais cedo eram mais precisos. Relativamente à estrutura do cérebro, o estudo apurou que os músicos que começaram a ter formação musical precoce apresentavam um aumento numa zona específica da substância branca que é constituída por fibras nervosas que ligam as regiões motoras esquerda e direita do cérebro. Quanto mais cedo a formação musical era iniciada maior era a ligação entre as duas regiões.

As ressonâncias magnéticas mostraram que não havia diferenças entre os indivíduos que não tinham aprendido música e os que tinham iniciado a sua formação numa idade mais tardia. Estes resultados sugerem que o desenvolvimento cerebral ocorre precocemente ou então não ocorre de todo.

"Este estudo é importante na medida em que demonstra que a aprendi-



zagem de um instrumento musical é mais eficaz em idades precoces, porque existem determinados aspectos da anatomia do cérebro que são mais sensíveis a alterações nestas idades", explicou, o co-autor do estudo, Robert J. Zatorre.

"Verificámos que os músicos que iniciam a formação precocemente apresentam algumas capacidades específicas e alterações no cérebro. Contudo, isto não faz deles, neces-

sariamente, melhores músicos. O desempenho musical é uma capacidade, mas também envolve comunicação, entusiasmo, estilo e outras tantas coisas que não se medem. Assim, iniciar a aprendizagem musical precocemente pode ajudar à genialidade de um músico, mas não faz dele um génio", conclui a investigadora.

Alert

Fonte: <http://www.camilavenancio.com.br/teste2>

Quanto ao Projeto de Musicalização Infantil da UFBA este tem rendido frutos. Durante e período de formação itinerante das educadoras Angelita Broock e Kamile Levek, surgiu a ideia de formar uma banda com o propósito de fazer música com e para as crianças. Ingressava no cenário o Grupo Canela Fina, em 2010, sendo todos os seus integrantes educadores musicais. Desde então, compõem suas próprias histórias musicais, de acordo com o vivenciado no cotidiano da sala de aula com as crianças. Atualmente é composto por Diogo Flórez, Kamile Levek, Angelita Broock, Carla Suzart, Nelson Aguiar.

## Figura 36 - Grupo Canela Fina



Fonte: Blog Canela Fina

Outro desdobramento de atividades é a criação do Projeto Canela Fina Musicalização Infantil, em 2013, composto por educadores musicais experientes e que tem atuado na cidade de Salvador em diversos espaços, incluindo o Projeto de Musicalização Infantil da UFBA, são eles: Angelita Broock, Kamile Levek, Carla Suzart, Diogo Florez e Roseane Ramos.

**Figura 37 - Projeto Canela Fina Musicalização**



Fonte: Canela Fina – Piquenique do grupo no Parque da Cidade em Salvador

### **5.2.1 No chão da sala de musicalização infantil**

É preciso literalmente descrever esse chão da sala, na Escola de Música da UFBA, porque à primeira vista não tem nada que denote ser um espaço onde são realizadas as atividades de musicalização infantil. Nada de decoração. São duas salas com pé direito alto e janelas altas, num chão de madeira. Nada de paisagem, de natureza, de adornos. Sob meu olhar são salas frias, nada aconchegantes, com armários velhos e cadeiras empilhadas ao redor do círculo onde as crianças ficam reunidas com seus pais e educadores. A não ser pela presença de um piano e um quadro com pauta, não saberíamos que ali é uma sala de musicalização infantil. Logo na entrada nos deparamos com uma parede de pedra (vide figura 38). Os equipamentos e instrumentos ficam trancados nos armários, caso contrário, desaparecem. Alguns pais esperam por seus filhos do lado de fora da sala num



corredor estreito, com cadeiras enfileiradas sem muito conforto. Por outro lado, enquanto esperam se conhecem e conversam sobre vários assuntos, inclusive sobre o progresso de seus filhos na musicalização. Alguns referem melhorias de aprendizado, de comportamento, que brincam com música em casa. Outros se abstêm de comentários sobre seus pequenos.

Sinto ter que apresentar ao leitor um ambiente assim, mas todos (Direção, corpo docente, discente e técnicos) reclamam que, apesar de sucessivas reformas, o prédio não está estruturado para comportar uma Escola de Música com infraestrutura física de qualidade. Estamos há vários anos na iminência de mudarmos para um novo prédio, no campus de Ondina, mas as obras são interrompidas com regularidade, houve erros de planejamento da construtora e demais ações infrutíferas. Vários apelos para a aceleração da obra foram feitos junto à Reitoria da UFBA. Até o momento de escrita desta dissertação as obras estão paralisadas. O número de alunos aumentou, houve investimento em serviços de manutenção e melhorias do prédio, mas ainda estamos longe das condições necessárias que a excelência do ensino requer.

Contudo, quando os alunos, pais e professores vão adentrando no recinto e as atividades são iniciadas, o *espaçotempo* adquire um tom colorido, sendo preenchido com sons de alegria e repleto de harmonia. Parece que tudo se mistura com as brincadeiras e entra em sintonia o trabalho musical. Eu me detive nas observações das aulas ministradas nas turmas de 0 a 2 e de 3 a 4 anos.

**Figura 38 - O chão da sala**



Fonte: Site Musicalização Infantil na UFBA

Passo agora a descrever sobre o funcionamento do curso, tendo por base meu diário de campo, observações, conversas, além do referido nos sites Grupo Canela Fina<sup>23</sup>, Musicalização Infantil na UFBA e a página no Facebook<sup>24</sup>. Quero registrar que, doravante, darei voz aos protagonistas desta pesquisa que escreveram suas narrativas ou concederam entrevista – são os atuais e ex-educadores do projeto, além das três docentes mencionadas no Capítulo 3 – Caminhos Metodológicos. Assim, considero que, nesta itinerância do trabalho, chegamos ao cerne da temática – o *locus* de formação. Aqui, por motivo de sigilo da fonte de informações, conforme o acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os(as) entrevistados(as) serão denominados com os nomes de pedras preciosas<sup>25</sup> e suas falas em itálico para diferenciar das citações de referencial teórico.

As aulas são realizadas nos turnos da manhã e da tarde às sextas-feiras. Até completar 3 anos de idade, as crianças fazem aula de 45 minutos acompanhadas por

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.grupocanelafina.com.br/>

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/MusicalizacaoInfantilUniversidadeFederaldaBahia>

<sup>25</sup> Ágata, Ametista, Esmeralda, Granada, Jade, Rubi, Safira, Turmalina e Turquesa.

um adulto responsável; as crianças de 3 a 10 anos permanecem sozinhas, por 50 minutos, sendo que entre 3 e 4 anos são acompanhadas pelos responsáveis nos 10 últimos minutos de aula.

Têm ainda as atividades do Conjunto Instrumental direcionado às crianças de 6 a 10 anos de idade, que visa trabalhar, através de arranjos musicais, o desenvolvimento da percepção, performance, composição e apreciação musicais. Este curso surgiu para dar continuidade ao trabalho que vem sendo realizado no Curso de Musicalização Infantil, embora seja também aberto para outros alunos que ainda não possuem experiência musical. O Conjunto Instrumental dispõe, primeiramente, de instrumentos de pequena percussão, porém permite a inclusão de instrumentos musicais que os alunos já tocam (ex.: flauta, violão, teclado, piano, etc.). Cabe citar que o curso não tem como pré-requisito a leitura musical. As aulas têm uma hora de duração. (CANELA FINA)

As atividades e os conteúdos trabalhados visam transmitir o conhecimento musical através do canto, movimento, criação, improvisação e execução musical; auxiliar na relação afetiva entre os pais e seus filhos para crianças e suas famílias; desenvolver a percepção musical das crianças; estimular as competências e habilidades citadas acima através de atividades musicais; proporcionar aos pais elementos que podem ser trabalhados facilmente em casa, com o intuito de reforçar os conteúdos aprendidos em aula e propiciar um elemento a mais na relação entre pais e filhos. Todos os participantes assistem às aulas, sentados em roda, sendo que algumas atividades envolvem movimentos que são realizados em pé.

**Figura 39 - Musicalizando sentados e em pé 2007**



Fonte: Site Musicalização Infantil UFBA

## DISCUTINDO, ORGANIZANDO E PLANEJANDO AS AULAS

Existe um planejamento dessas aulas de acordo com os conteúdos musicais e que seguem um roteiro padrão, onde há uma canção inicial e uma canção de despedida. Eu compareci em duas reuniões de planejamento dos educadores, mas infelizmente nem todos estavam presentes.

*Numa delas estávamos em horário de almoço e, talvez, por conta disso, havia certa dispersão, conversas paralelas, alguns estavam com pressa, outros chegaram atrasados. A coordenadora me explicou que era atípico. A outra reunião foi no período vespertino para planejar a apresentação das festividades de “São João”. Alguns estavam em aulas, outro concentrado no violão e uma educadora chegou já no final. Senti uma participação tímida em termos de sugestões. (Diário Itinerante).*

Observei essa dificuldade de se reunir com o grupo para planejamento na narrativa de Esmeralda que atuou no Projeto de Musicalização da UFBA:

*Nos projetos que participei, como Hora da Criança, EMUS-Extensão, Meninos da Ladeira (Projeto no Pelourinho), nas Escolas privadas, Pequenópolis, Kimimo, Jardim de Infância 123, Plic Ploc e outras, sempre tive uma boa relação interna entre os participantes. A maior dificuldade era encontrar um horário comum a todos para as nossas reuniões de planejamento, mas mesmo assim sempre foi possível chegar a um consenso. O respeito ao outro e às suas limitações de habilidades e competências são muito importantes para essas relações internas. Basta seguir a orientação do Criador, “amar ao próximo como a si mesmo”. (ESMERALDA, 13/03/2015)*

Angelita Shultz (2013) explica, em sua tese de doutorado, que no planejamento há uma proposta de formação de professores. A cada semana eles se reúnem.

*Estes encontros também servem para se discutir aspectos da organização do projeto e solucionar eventuais problemas. Ou seja, os professores e estagiários têm um acompanhamento contínuo durante o trabalho. Nas reuniões há um tempo reservado para oficinas e discussões de textos. Neste caso as oficinas são realizadas pelos próprios professores do projeto, para que eles possam compartilhar com os demais suas experiências e suas especialidades, como percussão, dança, experiência com escolas regulares, criação musical e assim por diante. (p. 82)*

Por outro lado, há encontros realizados antes do início de cada semestre para o planejamento, de forma coletiva e conta com a colaboração de todos os professores do projeto. Como o semestre o curso tem duração de quatro meses de aulas (os outros meses são para inscrição, entrevista e organização das turmas), existe um total de 16 aulas. Nesse planejamento procuram estratégias de organização e trabalho, para que

haja unidade e coerência.

O planejamento é elaborado em etapas: planejamento em grupo, antes do início das aulas, com vivências musicais, discussões e o planejamento em si. Além do convidado, os educadores podem compartilhar as suas práticas pedagógicas. Num segundo momento refletem sobre o que foi trabalhado e temas relevantes para a prática docente em educação musical infantil, metodologias ou métodos a serem usados, como trabalhar conteúdos que serão enfatizados em cada aula. A parte pedagógica é também organizada, mediante objetivos pedagógico-musicais a serem definidos, cada qual a seu tempo: a longo, médio e curto prazo. Os objetivos a longo prazo envolvem o aprendizado durante todo o semestre de forma lúdica e harmoniosa. “Desta forma, as crianças vivenciam elementos como: pulsação, andamento, intensidade, altura, som e silêncio, timbre, forma musical, exploração de sons através da execução de instrumentos e do próprio corpo, apreciação musical e assim por diante” (SCHULTZ, 2013, p. 81).

### ➤ MINHA ITINERÂNCIA EM CAMPO

Começo agora a trazer meus relatos de campo, por considerar esse momento propício para partilhar minhas implicações junto ao Projeto. Durante as aulas existem alguns momentos livres, para que os acompanhantes possam brincar e interagir com suas crianças, além de socializá-las. Ao final, há um momento de relaxamento, um momento de desfrutar o sagrado convívio e uma boa apreciação.

**Figura 40 - Momento de relaxamento**



Fonte: Site Musicalização Infantil UFBA

Em minhas observações participei das rodas ou fiquei registrando em diário de campo minhas sensações, espantamentos e curiosidades, devidamente implicada com os sujeitos-objetos de minha pesquisa.

[...] normalmente as crianças ficam juntas de seus pais, mas há sempre alguns que preferem sair da roda e correr por fora, ir para o meio, pular. Os professores continuam seu trabalho com o restante do grupo. Quando a aula começa, uma das crianças “abriu o berreiro”. Ela está chorando, tão alto, tipo gritando. O som dela se mistura com as canções. As crianças olham com aquele olhar de interrogação e eu também. Por que será que ela chora assim, em vez de se divertir como os outros? Vai atrapalhar a concentração de todo mundo e agora???? Essa é **Jade** [nome fictício], minha vizinha que vai fazer 2 anos. A mãe tenta a todo custo acalmá-la; os educadores não param a aula para saber o que está acontecendo, não interferem. Creio que não interferem, porque esperam que a mãe consiga acalmá-la. Ou será que deveriam? Refletindo agora, talvez essa interferência do educador não fosse prudente, pois seria prejudicial? Por que não levantaram ou mudaram a

dinâmica, a rotina? Como lidar com esses imprevistos? Qual deveria ser a atitude? Porque cada criança tem sua forma de expressão, sua inquietude, seu universo particular e único. Eu mesma não parava quieta por muito tempo no mesmo lugar e sempre sofria repreensões por mau comportamento... (Diário de campo, 10/08/2012).

Nas aulas seguintes **Jade** chorava, mas ia diminuindo gradativamente. Por um momento, pensei que fossem desistir, mas já na terceira aula ela começava a responder aos movimentos. Era a mais novinha da turma. Daí em diante foi gostando da experiência e sua mãe me relatou que ela reproduzia em casa o que havia aprendido na aula (Diário Itinerante 31/08/2012)

Ao escrever esse trecho do meu diário, senti necessidade de esclarecimentos. Voltei a campo, em 13/03/2015, primeiro dia de aula do semestre. Conversei com a coordenadora informalmente sobre este episódio com Jade para me informar a respeito dos procedimentos corretos, atitudes que poderiam ajudar. Ela esclareceu que, com o tempo ela se acostumaria, talvez estivesse estranhando e, às vezes, isso acontece. Respeitam o tempo de cada criança. Como os adultos devem participar ativamente das aulas, as crianças aprendem também por imitação, realizam os movimentos sugeridos pelos professores, cantando e tocando. Caso a criança prefira apenas observar, é importante que os adultos motivem suas crianças através das ações, evitando chamar a atenção dos pequenos no meio da atividade, já que o processo de observação, por parte das crianças, também é importante para o aprendizado.

Ela exemplificou que *“já houve caso de uma criança permanecer perto da porta o semestre todo, porque o pai não podia entrar”* (em 13/03/2015). Durante a aula tentavam envolvê-lo nas atividades, os colegas também o chamavam, mas ele se recusava a “entrar na roda”. Em conversa com os pais desse menino, disse Angelita, *“soube que a criança repetia em casa o que havia aprendido na aula, ou seja, apesar de ‘estar distante’ estava atenta e conclui que talvez fosse um ‘protesto’ da criança quanto a não ser permitida a presença dos pais em aula”*. (em 13/03/2015).

Em artigo publicado em Anais pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Broock esclarece:

Durante o período de aulas, realizamos reuniões semanais, com o intuito de compartilhar o que vem sendo feito em sala de aula, considerando os sucessos e as dificuldades encontradas durante o percurso, tanto em relação ao grupo quanto em relação às crianças individualmente. (BROOCK, 2011, p. 8)

Por outro lado, voltando ao caso de Jade, procurei refletir sobre ela. Filha única, agora já com 4 anos; na época em que fazia musicalização na UFBA, ainda não tinha completado 2 anos, mas gostava muito de imitar o modo de andar do avô, o jeito de espirrar da avó e as minhas gargalhadas. Era cercada de mimos e criada sem muito contato com outras pessoas, principalmente porque a mãe era “superprotetora”. Em 17/03/2015, aproveitando que a avistava da minha janela, como sempre fiz gestos com brincadeiras, joguei beijos e dei bom-dia. Ela brincava e conversava com a mãe, então como já tínhamos intimidade, pedi licença para falar com ela. Jade respondeu que sim. Inicialmente conversei com ela sobre outros assuntos e disse que estava escrevendo meu trabalho para a escola; queria lembrar algumas canções que ela tinha aprendido. Tentei relembrar com Jade algumas músicas com suas respectivas expressões corporais que tinha anotado no meu diário, mas ela só se lembrava de frases esparsas. Seu único foco era conversas sobre sua Escola, de como gostava de lá. Perguntei então se ela lembrava que chorava muito nas aulas e ela, se contorcendo toda num cantinho do sofá disse: *“eu ficava assustada, pensava que iam pisar em mim, me machucar, muita gente junto; eu sou tímida”*, dizia entre um esboço de sorriso torcendo os dedos das mãos e tentando subir na bancada da cozinha. Na realidade estava interessada em mostrar suas novas aprendizagens, movimentos de capoeira, aulas de natação que iria começar a fazer e falar do seu “instante-já”, vivências no chão da Escola recente. Achei estranha essa fala e percebi que, na realidade, ela reproduzia o que a mãe pensava sobre ela, apropriando-se do discurso materno, como normalmente fazia.

Depois, em conversa com os pais sobre a musicalização na UFBA, me disseram que Jade se desenvolveu bastante nessas aulas, logo começou a falar e, em casa, cantava e repetia as atividades do curso. O pai entendeu que, talvez, por Jade ser o centro das atenções em casa, na sala de musicalização via a atenção da mãe ser dividida. *“Ela chorou até a terceira aula, mas quando viu que não adiantava chorar para ter a atenção só para ela, parou. Daí em diante começou a ter prazer nas aulas”*. (conversa em 17/03/2015)

Reflico então com Macedo (2013, p. 142): “a possibilidade de compreender o Ser criança a partir de olhares multirreferenciados aponta para um horizonte de uma formação mais rica enquanto práxis pedagógica.” Ele refere que, nas práticas pedagógicas implicadas, o sensível é fundante, se dá no acontecimento e é por essa



via que a relação humana com o mundo se estabelece. “Nossa incursão pela relação entre os afetos e o trabalho pedagógico não poderia realizar-se na via única de uma perspectiva teórica, mas na polifonia dialógica” (MACEDO, 2013, p. 140). No próximo capítulo retomo especificamente essa dialogia.

**Figura 41 - Aula de Musicalização 2007**



Fonte: Site Musicalização Infantil da UFBA

Os materiais utilizados nas aulas são instrumentos de percussão, como ovinhos de plástico, pandeiros, metalofones, xilofones, maracas, caxixis, entre outros, além de materiais alternativos, como bolas e tecidos coloridos, baldes, etc. Os professores normalmente cantam acompanhados de um violonista, pianista, flautista ou fazem sonorizações com aparelho de som e CDs, bonecos de pelúcia, fantoches e objetos do gênero. As crianças ficam com seus responsáveis que movimentam os instrumentos para que seus filhos possam imitá-los. Alguns fazem, outros não.... Sobre o assunto, Brito (2010, p. 93) sinaliza que:

É certo que música é gesto, movimento, ação. No entanto, é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem seus gestos, que observem e imitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante todo o tempo, outro vício muito presente na educação infantil.

Por outro lado, me pergunto: será que os educadores mantêm um diálogo com os pais reforçando a importância de sua participação ativa? Em retorno ao campo para esclarecimento de dúvidas pós-escritas, fiz minha observação participante no primeiro dia de aula da turma de 3 a 4 anos (13/03/2015). Nesse dia, os pais poderiam ficar com seus filhos. Uma espécie de “desmame” para as futuras aulas em que estariam desacompanhados, até os 10 minutos finais, quando os responsáveis são convidados a participar. A coordenadora Angelita Broock decidiu que, neste semestre, não daria aulas para poder acompanhar mais de perto os educadores do Projeto.

Olhando com mais acuidade, observei que, nesse dia, determinadas “dicas” para melhor aproveitamento das aulas, veiculadas no site, não foram respeitadas por alguns responsáveis: pontualidade, não levar lanches ou brinquedos. Após a aula, perguntei para Angelita se realmente havia diálogo constante entre os professores e os pais e por que os educadores não haviam conversado com os responsáveis sobre essas intercorrências? Em minhas observações em campo presenciei um dos meninos portando um brinquedo (um homem aranha) que desviava constantemente não só atenção dele, como também de demais crianças. Outro parou as atividades para fazer lanche e uma chegou após as boas-vindas. É importante que a criança esteja presente na música de boas-vindas, pois se sentirá mais à vontade e reconhecerá a canção como se fosse um aviso de que a aula irá começar, apontam as recomendações do site. Além disso, o fato de um aluno chegar no meio de uma atividade pode desviar a atenção dos demais. Por este mesmo motivo, pedem para não levar brinquedo. Sobre esses fatos, Angelita disse que também tinha anotado essas observações, iria conversar com os educadores e se comunicar com os responsáveis via correio eletrônico. Talvez, esses episódios acontecessem por ser o primeiro dia de aula.

Sobre a comunicação entre pais e educadores, conversei (em 17. 03. 2015) com os pais de Jade sobre isso. Eles me informaram que recebiam informações por e-mail sobre as orientações e disseram que os educadores comunicavam em aula sobre eventos e outros assuntos pertinentes à rotina das atividades do curso no final da aula. Não há uma conversa individualizada, mas eles acreditam que se houver necessidade específica os pais devem ser informados. No caso de Jade, quando a mãe tinha dúvidas conversava, no final da aula, com os educadores. Percebi que muitos pais faziam isso e teciam comentários sobre o desenvolvimento musical de seus

filhos.

Nessa segunda semana observei que as crianças não levaram brinquedos. Penso que funcionou a comunicação entre coordenação da Musicalização e pais. Neste dia, uma criança chorou a aula toda, não quis participar das atividades e solicitava com veemência a presença dos pais. Eu o conheço de observações anteriores, quando estava na turma de 0 a 2 anos e ficava com seus pais. Era bastante ativo, alegre e participava das atividades. Outro continuou junto à porta, mas prestava atenção a tudo, aparentemente bem “tranquilo”. Mesmo com tentativas, por parte dos educadores, de introduzir essas crianças nas atividades elas se recusavam a interagir com os demais. Quando os pais chegaram parecia que “o mundo voltou a sorrir”. Ficaram na roda, nos 10 minutos finais, em companhia dos pais. Soube depois, pela coordenação, que essa criança que ficava junto à porta era a mesma que ela tinha relatado anteriormente. Reflito em meu diário itinerante: será que isso vai continuar? Constatei, infelizmente, que sim. Soube que ele tinha autismo.

Não conversar durante as atividades é outra recomendação importante para não haver interferências no ritmo das aulas. Existem momentos em que o foco está na apreciação musical, como o referido relaxamento, por exemplo, que é o momento onde as crianças têm a oportunidade de apenas ouvir a música. Nesta hora é fundamental que os adultos não conversem entre si, e que interajam com as crianças fazendo carinho e massagem no corpo.

**Figura 42- Momentos de carinho e massagem 2007**



**Fonte: Site Musicalização Infantil da UFBA**

Granada, que vem atuando há um semestre no Projeto, confirma minha observação: “*O desenvolvimento é notório pelos professores e principalmente pelos pais, que nos dão essa resposta em seus comentários*” (29.01.2015)

**Figura 43 - Musicalizando com cavaquinho**

Fonte: Site Musicalização Infantil da UFBA

**Figura 44 - Instrumentos utilizados 2007**

Fonte: Site Musicalização Infantil da UFBA

Quanto aos brinquedos, o curso oferece seus próprios materiais lúdicos (vide figura 44), sendo permitido levar instrumentos musicais, caso alguma criança queira mostrar o que tem em casa. Neste caso, existe o momento certo de tocá-los; afinal é um incentivo e respeito dos educadores ao universo cultural e musical da primeira infância, respeitando-se os valores próprios dessa formação.

A educadora e etnomusicóloga Lydia Hortélio diz que no universo da cultura infantil, toda criança se identifica, tem prazer com música, poesia, histórias e brinquedos; estes fazem parte de suas vidas desde cedo. Vejamos o que contempla a cultura infantil:

[...] cultura infantil como a experiência, as descobertas, o fazer das crianças entre elas mesmas, buscando a si e ao outro em interação com o mundo, ou seja, toda a multiplicidade e riqueza dos brinquedos de criança – teremos que buscar a compreensão da música da cultura infantil dentro deste mesmo contexto, como parte que é de um corpo de conhecimento, de um mesmo conhecimento com o corpo, nele incluídas, naturalmente, a sensibilidade, a inteligência e a vontade como dimensões da vida na sua complementaridade e intereza. (HORTÉLIO, 1977 *apud* BRITO, 2010, p. 95).

**Figura 45 - Trabalhando música e corpo 2011**



Fonte: Site Musicalização Infantil da UFBA

As músicas são selecionadas de acordo com o objetivo de cada atividade e no intuito de proporcionar uma apreciação musical de forma ativa. Há sempre um tema e, como a homenagem em 2014 era para Dorival Caymmi, a música “Maracangalha” abriu as atividades.

Batista (2011), apoiada em Murray Schafer (1991), destaca que

o(a) docente deve investigar a paisagem sonora de sua sala de aula para eleger um repertório que privilegie os diferentes modos de existir, promovendo a escuta significativa de mundos em seus silêncios, ruídos sutilezas, sonoridades em suas diferentes linguagens (p. 181).

Nas aulas Musicalização Infantil da UFBA observei que existem momentos em que os professores solicitam aos alunos e pais que cantem sua música. Uns são bastante extrovertidos outros ainda tímidos. Muitos trazem como repertório músicas veiculadas em programas infantis de TV ou DVDs, a exemplo da *Galinha Pintadinha*. Batista (2011) infere que a música possibilita criar horizontalidades, principalmente entre educador/educando, de modo a facilitar a dialogia em detrimento de relações autoritárias ou em que prevaleça a hierarquia. Isso é importante para a formação epistemológica e ontológica do ser humano no *espaçotempo* de aprendizagem.

**Figura 46 - Murray Schafer (1933)**

Fonte: <http://luiseduardocorbani.blogspot.com.br/2013/12/pedagogos-da-segunda-geracao.html>

Os conteúdos musicais são trabalhados de forma intuitiva e lúdica e envolvem pulsação, andamento, intensidade, altura, som, silêncio, timbre, forma musical, exploração de sons através da execução de instrumentos e do próprio corpo, além da apreciação. Em relação a outras habilidades, as crianças trabalham socialização, respeito, psicomotricidade, regras, reconhecimentos das partes do corpo, coordenação motora, etc. Registrei em meu diário itinerante essa realidade, quando acompanhei as aulas de sextas-feiras, no turno da tarde, com a turma de 0 a 2 anos. As crianças são convidadas a guardarem os instrumentos que utilizaram e elas se organizam para fazê-lo. Também se despedem da professora e seus nomes são cantados individualmente: *“A aula acabou agora, chegou a hora de ir embora. Mas não fique triste não, semana que vem tem mais diversão”*. Na roda cada criança vai dizendo seu nome e se despedindo, *tchau, tchau*. Percebo que a maioria se sente feliz e se despedem dos professores com abraços apertados, todos juntos ou individualmente. Percebemos a individualidade de cada criança através seus gestos mais extrovertidos, outros mais arredios, ligados a observar o que os outros fazem, outros se divertem sozinhos com piruetas e cambalhotas no chão, outros agarrados aos seus responsáveis.

**Figura 47 - Final da aula crianças guardam material e se despedem**



Fonte: Site Musicalização Infantil da UFBA

A continuidade do trabalho em casa é fundamental para o trabalho de musicalização. A coordenação refere que se isso for realizado com sucesso, é quase certo que os conceitos trabalhados serão enfatizados e melhor aprendidos pelas crianças, além do que, a música poderá se tornar um forte elemento dialógico na relação entre pais e filhos.

Para finalizar esse capítulo, trago o “Concertando”, uma atividade extra do Curso de Musicalização Infantil da UFBA, onde os alunos fazem papel de público. Sempre são convidados músicos para tocar para as crianças. Acontece mensalmente e tem como objetivo proporcionar aos pais um momento musical com seus filhos, onde juntos poderão apreciar um repertório amplo e diversificado, haja vista ser importante estimular as crianças e contribuir desde cedo com a formação de “ouvintes”.

E é assim que vou iniciar o próximo capítulo, o protagonista desta dissertação – a formação em musicalização infantil na UFBA, trazendo suas estratégias, na arte de formar educadores e crianças, quiçá futuros mestres no palco ou no chão da

escola. Uma formação que desabrocha misturando tudo na alteridade com o outro. Formação que vem da inspiração, da expiração e do repouso reflexivo de quem respira no toque de infinito, por vezes velado, porque é preciso ser algo absoluto, que se concretiza nas entrelinhas da subjetividade. Vem de fora para dentro, se transforma de dentro para fora através de um entrelace de forças tão simbólicas, sobre-humanas e ao mesmo tempo tão indelévelis.... Diria mesmo que emerge do mais profundo eu, do inconsciente individual, coletivo e cósmico.

Roberto Sidnei Macedo (2014) sintetiza bem a formação numa “perspectiva da aprendizagem imbricada ao fenômeno irredutível e complexo” e vai além. Conclui que “a formação é perspectivada como uma irredutibilidade experiencial”, que no mundo contemporâneo está imbricada nas organizações educacionais e seus *currícula*, numa “educação eivada de desconfiças técnicas, éticas, políticas, estéticas, culturais e formacionais (MACEDO, 2014, p.1).

**Figura 48 - Apresentação na Reitoria em 2014**



Fonte: Facebook Musicalização Infantil da UFBA. Educadores do Projeto da esq/dir: Laura Cardoso, Xavier Sampaio, Zé Livera, Quedma Cristal, Aaron Lopes, Angelita Broock amamentando seu filho Cauã, Kamile Levek, acima Diogo Flórez, Carla Suzart, Danilo Marins, Roseane Ramos.



## 6 FORMAÇÃO EM MÚSICA – EXPERIÊNCIA NA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DA UFBA

---

*“É precisamente por causa de sua não-literalidade, de sua não-explicita mais profundamente sugestiva natureza, que a música tem tanto poder de nos comover” (SWANWICK, 2003, p. 35).*

Vamos agora nos deter no fenômeno formativo em educação infantil dando vez e voz aos protagonistas, sujeitos que vivenciaram suas experiências no cotidiano do Projeto Musicalização Infantil da UFBA, enquanto graduandos, docentes, ex-professores e coordenadoras do curso de Licenciatura e do Projeto.

Macedo (2012) afirma que a formação é um fenômeno prioritário e pensado a partir da especificidade de variados contextos. Apoiado em Honoré (1992), refere que a vida já possui a sua “*formatividade*” e assim compreende a formação:

como um fenômeno que se realiza no sujeito, como ontogênese, ou seja, como caminhada do Ser para seu aperfeiçoamento infindável, aqui, como implicação política e opção analítico-reflexiva, não a desvinculamos do contexto da organização e da experiência curricular-, contexto esse, em que as pessoas experimentam práticas “formativas” veiculadas por iniciativas das mais diversas intenções e matizes e que se propõem a agir orientadas por um currículo e por políticas que as orientam. (MACEDO, 2012, p. 66).

Destarte é mister aprofundarmos o conceito de formação. Corroboro Sá (2010, p. 37) quando sinaliza que a própria denominação é bastante questionada – “diria mesmo tão rechaçada em alguns meios, pela remissão possível à ideia de formatação, de limitação de espaços e possibilidades”. Na abrangência conceitual da formação que abrange desde as raízes culturais até os saberes profissionais, sem perder de vista o caráter itinerante da formação, Sá remete ao ponto de vista “gadameriano” de que “tudo que ela [a formação] assimila, nela desabrocha”, com a ressalva de que, na formação aquilo que foi assimilado não é como um meio que perdeu sua função: “Antes, nada desaparece na formação adquirida, mas tudo é preservado”. (GADAMER, 1999, apud SÁ, 2004). Sá explica que,

O termo formação, segundo Gadamer (1999, p. 50), embora derive de forma, triunfa sobre esse último não por acaso, mas “Porque em ‘formação’ (*Bildung*) encontra-se a palavra ‘imagem’ (*Bild*). O conceito de forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra imagem (*Bild*) abrange ao mesmo tempo cópia e modelo”. Com essa conotação, a formação designa mais o resultado de um processo de devir do que o próprio processo. Diria aqui que essa conotação da imagem, que por sua vez abrangeria a cópia e o modelo, encontra-se bem presente no imaginário dos estudantes, como de resto nas concepções pedagógicas que orientam

prioritariamente as políticas de sentido da formulação de currículos (SÁ, 2010, p. 38)

Nos últimos anos, a temática da formação em música vem tomando vulto nas discussões de pesquisadores da área, inclusive em âmbito interdisciplinar, sendo objeto de interesse especialmente na sua interface com a pedagogia e a psicologia. Inclusive, na chamada para o XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), a ser realizado em Vitória/ES, de 17 a 21 de agosto de 2015, o tema será “Formação de pesquisadores, docentes e artistas na área de música: tendências, desafios e perspectivas”. Os organizadores refletem que, apesar do produtivismo acadêmico e a preocupação com produtos e resultados, “a atenção dada à formação em nível superior, entretanto, ainda não é condizente com o crescimento que a área vem experimentando.”

A busca pela consolidação de uma comunidade acadêmica em música passa pela discussão dos processos formativos levados a cabo pela área: que visões de ciência, arte e educação/ensino subjazem nossas concepções e práticas de formação? Como, por que e para que formamos mestres e doutores? Quais são as condições de condução dessa formação? É possível identificar pontos comuns que garantam alguma particularidade ou especificidade para a área? Refletir sobre formação é um caminho, ou uma oportunidade, para discutirmos sobre a própria área e os contornos (e aberturas) que a ela damos, devemos ou podemos dar. (ANPPOM, 2015)

Nos séculos XX e XXI, a diversidade de enfoques e tendências tem marcado os debates em resposta a perguntas emergentes no cenário contemporâneo, provenientes de distintos ângulos sobre estruturas, processos e mecanismos que estão presentes no ensino-aprendizagem da música, incluindo-se aí as relações implicadas em contextos afetivos, políticos e culturais que perpassam a formação musical. Porém há que se ressaltar o que infere Queiroz sobre a educação musical no cenário das políticas de avaliação do sistema educacional brasileiro:

Mesmo tendo crescido muito, acadêmica e socialmente, nos últimos anos, é notório o embrionário estágio da educação musical no que se refere à sua inserção efetiva nos programas de políticas públicas destinados ao financiamento e à avaliação da educação brasileira. Longe de ser uma visão pessimista, essa é uma constatação que pode ser comprovada pelo baixo número de projetos em andamento na área de música em programas como o PROEXT, o PRODOCÊNCIA, o PIBID, o PARFOR, entre outros, criados com vistas ao fortalecimento da educação. Além disso, o limitado número de projetos de pesquisa da área de educação musical financiados pelo Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CNPq) e pela CAPES, e a baixa demanda de profissionais que se candidatam a representar a área a partir de chamadas públicas do INEP (QUEIRÓZ, 2012 p. 41)

É preocupante essa questão, porque apesar dos sucessivos debates, da atuação política da ABEM participando, de forma efetiva, de comissões diversas que visam (re)definir caminhos da educação musical no Brasil, em se tratando da formação profissional para a educação infantil, este é um tema que ainda carece de maior atenção abre um leque de possibilidades de enfoque múltiplos, sobretudo pelo viés interdisciplinar.

**Figura 49 - Formação em Música UFBA PIBID 2014**



Fonte: <https://www.facebook.com/pibidmus/photos/>

Mateiro (2011b, p. 12), que tem especial interesse nesse assunto, refere que “as pesquisas mostram que a dicotomização entre os conhecimentos musicais e pedagógicos parece ser um aspecto comum apontado tanto por professores de música recém-formados quanto por estudantes em formação.”. A referida autora explica que saber sobre o que se ensina e saber como ensinar é, sem dúvida, fundamental na formação de qualquer professor. Tanto as disciplinas de pedagogia da música quanto as práticas dos estudantes durante o período de formação docente deveriam desenvolver habilidades e competências para que os futuros professores pudessem ser capazes de articular efetivamente o “conhecimento do conteúdo (o que) e o conhecimento pedagógico de conteúdo (como)”. Esse processo educativo do estudante em formação implica o domínio de conhecimentos técnicos musicais, o conhecimento de diversos métodos e abordagens de educação musical, a reflexão

sobre a prática pedagógica de profissionais da área e sobre sua própria prática como professor em sala de aula.

Sob o olhar de Angelita Schultz (2013, p. 2) “dentro da estrutura universitária brasileira, o conhecimento relacionado à educação infantil em música ainda está em desenvolvimento e pouco integrado ao currículo. No entanto, existe uma procura de pessoas formadas e experientes para o trabalho com crianças pequenas, em especial, com experiência musical e artística”. Ela defende uma formação docente específica para musicalização infantil, com professores que saibam articular conhecimentos e saberes dos contextos escolares e não-escolares brasileiros, de modo crítico e reflexivo.

Somente para destacar alguns nomes que norteiam a didática e metodologia em educação musical com crianças, cerca de dez educadores de renome internacional<sup>26</sup> tiveram suas pedagogias para formação do professor de música difundidas em inúmeros países, inclusive no Brasil, ao longo do século XX e ainda no século XXI. Dentre vários educadores, estes aparecem com frequência, como ferramenta de apoio na prática profissional: Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff, Shinichi Suzuki, John Paynter, Murray Schafer, Koellreutter estão entre os mais difundidos. Outros menos conhecidos no Brasil, porém com grandes contribuições, são Maurice Martenot, Gertrud Meyer-Denkman e Jos Wuytack. Esses pedagogos constituem um arcabouço metodológico importante na construção das concepções pedagógicas que hoje se tem sobre educação musical.

Esses educadores estrangeiros mencionados tinham em comum o fato de questionar o valor da experiência ativa da música como componente estruturante da educação musical, elemento que antecede e provê significado às teorias e aos sistemas de ensino-aprendizagem. Dentre alguns pontos em comum, consideram a música parte da formação integral do ser humano; valorizam o uso do corpo; apresentam o canto e o ritmo como elementos fundamentais para o desenvolvimento musical; defendem que a música pode ser para todos; consideram a aprendizagem musical desde a primeira infância. Para eles, a vivência musical vem antes do estudo teórico e da notação, contudo sem negar a importância destes. Compreendem o aluno

---

<sup>26</sup> Para maiores detalhes ver Mateiro, T.; Ilari, B. (2011) “Pedagogias em educação musical”. Elas tratam sobre cada proposta pedagógica em cada capítulo, por autores de diferentes instituições brasileiras, além de uma autora portuguesa. São analisadas as ideias; vida e obra; proposta pedagógica; e sala de aula.

como participante ativo do processo de musicalização e valorizam a musicalidade como um fim artístico.

Através deles, outros foram capazes de transcender as condições particulares em que foram criadas, com adaptações válidas e pertinentes para a prática em educação musical, a exemplo das educadoras baianas Alda Oliveira, com a criação da Abordagem PONTES (Positividade na relação educacional; Observação cuidadosa; Naturalidade nas ações; Técnica pedagógica adequada – e não mecânica – Expressividade musical e criatividade artística; Sensibilidade às diversas manifestações musicais e artísticas) e Brasilena Trindade que cunhou a abordagem metodológica CLATEC (Construção de instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação musicais).

Não vou me ater às especificidades de cada uma das abordagens, apesar do interesse que desperta, porque não é meu escopo de trabalho. Entretanto, é importante salientar que alguns desses autores, a exemplo de Dalcroze, Kodály, Orff e Willems são os mais referenciados em Educação Musical e são metodologias ativas – que contam com a efetiva participação do aluno e, em sua maioria, são coletivas. Fazem parte da primeira metade do século XX e são considerados inovadores no ensino de música influenciando, inclusive, Villa-Lobos na elaboração de seu material pedagógico e Canto Orfeônico. Koellreutter e Schafer já pertencem à geração da segunda metade do século XX.

Quadros Junior, Quiles e Tourinho (2009, p. 13), que se detêm no estudo do repertório, chamam a atenção que “Mesmo contemplando métodos elaborados por educadores musicais brasileiros, a proposta geralmente tinha como foco o ensino de elementos musicais constituintes do repertório de influência europeia, considerado como ideal ou ‘bom’”.

**Figura 50 - H. J. Koellreutter**



Fonte: Acervo da Escola de Música da UFBA

Fonterrada destaca a importância do estudo dessas abordagens musicais e adverte:

O esquecimento dos métodos ativos de educação musical vem sendo danoso ao ensino de música no país, provocando duas posturas opostas: a de adotar um dos métodos acriticamente e de forma descontextualizada, descartando outras possibilidades, e a de ignorar seus procedimentos, investindo em propostas pessoais, geralmente baseadas em ensaio-e-erro e, em geral, privilegiando o ensino técnico-instrumental (leia-se treinamento dos olhos e das mãos) ou a diversão, dentro do pressuposto de que música é lazer. (FONTERRADA, 2008, p. 120)

Por outro viés, Quadros Junior, Quiles e Tourinho (2009, p. 12) ressaltam que esses educadores foram bastante influenciados por correntes behavioristas (Skinner, Thorndiker, Watso, Spence) e cognitivas (Bruner, Köhler, Koffka e Wertheimer) da Psicologia do início do século XX que traziam em se bojo suas divergências ideológicas. Na área da educação musical, grande parte das teorias sobre aprendizagem musical tiveram como alicerce as ideias de Jean Piaget sobre os estágios de desenvolvimento infantil. Entretanto, Quadros Junior, Quiles e Tourinho (2009, p. 12) afirmam que os trabalhos que tinham por enfoque o desenvolvimento musical, sob a perspectiva de Kodály, Willems, Orff, Suzuki e Dalcroze, para citar alguns, muitas vezes foram utilizados de forma inadequada. “Na aplicação dessas propostas, muitos autores não consideravam o contexto e a experiência do aluno como fator de influência, unilateralizando os processos de aprendizagem”.

Pouca ou nenhuma reflexão ocorreu sobre os pressupostos filosóficos e psicológicos desses métodos, as bases socioculturais sobre as quais foram construídos ou sua abrangência como experiência pedagógica. Conclusão: foi imediata a adoção de séries de exercícios da linguagem musical (embora desligados de um fazer próprio do grupo, da forma de organização no novo

contexto sociocultural), exercícios esses isentos de dimensão estética e musical, que fragmentam a experiência artística destituindo-a de unidade e sentido (SANTOS, 1994, p. 10 *apud* QUADROS JUNIOR; QUILLES; TOURINHO, 2009, p. 12).

Arbeláez (2015) refere que, em termos de formação em educação musical, surgem várias indagações do tipo “Como ensinar música em nível superior e como formar pedagogicamente futuros músicos”; “Qual é o valor dos processos de transmissão da música em ambientes informais, quando estes são aplicados em contextos formais de formação”; “Qual é o impacto da música na construção da cidadania e nos processos de desenvolvimento humano; “Qual é o lugar das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de música, em um contexto globalizado, altamente marcada pelos valores de mercado e a homogeneização cultural.”

En el caso de América Latina, la pregunta central es por el tipo de pedagogías que requieren nuestros contextos y por los contenidos que vehiculan. Así, aparecen importantes pensadores como **Violeta Hemsy de Gainza**, quien propende por las Pedagogías Musicales Abiertas: apuestas pedagógicas cimentadas en los contextos y en sus particularidades, vivenciales, críticas y con una preocupación latente por el desarrollo con calidad de la musicalidad del estudiante. Al mismo tiempo, la realidad diversa de la cultura en América Latina nos obliga a indagar sobre las características de una educación musical intercultural, respetuosa de las tradiciones y recuperadora de la potencia de las lógicas de apropiación tradicionales. Por último, la realidad regional requiere de miradas activas que desde la investigación acción cimenten agencias en pro de la educación musical a nivel de lo micro (escuela-comunidad-gobierno local) y en lo macro (políticas públicas). (ARBELÁEZ, [2015], s/p grifos nossos).

Considerada uma autoridade no ensino da música, a argentina Violeta Gainza, quando esteve no Brasil para o encontro promovido pelo Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM-Brasil) e pelo Departamento de Música da Universidade de São Paulo (USP), nos dias 11 e 12 de junho de 2010, falou sobre a crise do ensino da música em países como o Brasil, em parte, por conta de uma situação que dominou o mundo globalizado, decorrente do modelo político e educativo adotado nestes tempos. Ela infere que a Educação musical perdeu créditos, se tornou uma utopia

[...] o ensino da música não é valorizado. Perderam-se os valores humanos. Esta situação precisa começar a mudar. Ela está instalada há muito tempo e por isso é considerada normal. Porém, é recuperando o senso crítico e a autonomia de pensamento que poderemos escolher qual modelo de educação julgamos mais adequado. O panorama do Brasil vai depender da importância que o governo der ao ensino de música e como ele se articulará para garantir uma educação musical de qualidade. **Não podemos repetir os mesmos erros de sempre, como deixar a formação do professor para o último momento.** O ambiente tem que se mobilizar de maneiras diversas,

os vários setores da sociedade têm que se movimentar. Os professores e as instituições formais e não formais deveriam começar logo a falar de uma nova educação que esteja adequada ao terceiro milênio. (GAINZA, 2010b, p. 12-13 grifos nossos)

Sob esse aspecto, é mister fazer um parêntese para nos atermos sobre o que tem sido discutido e qual a atenção dada à primeira infância, pela pertinência do tema deste trabalho. Nesse mesmo ano em que Gainza esteve no Brasil, houve um evento de grande repercussão que contou com a presença de chefes de governos, lideranças de diversas partes do mundo – a Conferência Mundial sobre Educação e Cuidado na Primeira Infância (ECPI): Construir a Riqueza das Nações, realizada em Moscou (Federação Russa), no período de 27 a 29 de setembro de 2010. Foram discutidos os desafios encontrados e os avanços realizados para o cumprimento do Objetivo nº 1 da Educação para Todos (EPT), de expandir a Educação e Cuidado na Primeira Infância, no seu contexto específico, como imperativo do desenvolvimento social, humano e econômico (UNESCO, 2010). Reafirmaram o compromisso com os objetivos específicos da ECPI estabelecidos em Jomtien (1990) e em Dacar (2000), sendo a educação um direito e pilar fundamental do desenvolvimento humano holístico.

Porém, concluíram que o Objetivo nº 1 da EPT – Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência –, “corre sérios riscos de não ser alcançado até 2015, se não forem tomadas iniciativas urgentes e decisivas” (p. 6). Ocorre que as políticas relativas à primeira infância nem sempre fazem parte dos planos nacionais de desenvolvimento socioeconômico, tampouco refletem um **enfoque holístico e integrado**, no qual a música desempenha um papel muito importante, como o visto anteriormente.

Gainza (2010b, p. 13) refere que Educação musical é uma ferramenta de inclusão social e cultural e ressalta que

[...] a música é um direito humano e seu acesso deve se estender absolutamente a toda a população: a aqueles que não tiveram – por diversos motivos – a oportunidade de conhecê-la mais profundamente, bem como àqueles que a amam e necessitam dela mas, devido a uma pedagogia inadequada, são considerados ‘não musicais’. Esta seria para nós a inclusão mais estendida e democrática.

Todavia, a educação musical na primeira infância ainda se depara com sérios obstáculos: não há suficiente apoio político, financiamento público, há carência de infraestrutura e de profissionais capacitados para sua implantação e não estão ao



alcance todos os setores da população. Em se tratando da educação da primeira infância “os atuais níveis de integração, de articulação e de coordenação dos serviços, bem como as deficiências institucionais e a inadequação dos quadros operacionais, limitam a eficácia da execução dos programas da ECPI” (UNESCO, 2010, p. 6). Isto é bastante evidenciado no *locus* desta pesquisa

Em conversa com Safira ela se queixou que sempre solicita cuidado na limpeza e manutenção dos equipamentos da sala, já que a mesma é utilizada por outras atividades de extensão e graduação, mas nem sempre é atendida. “*Somem os instrumentos, ficam restos de poeira no chão, cadeiras empilhadas*”.

Por outro lado, Esmeralda também encontra esses problemas e vai além quando afirma:

Na questão infraestrutura, é muito raro um projeto que tenha a infraestrutura ideal, para o trabalho com criança. A exigência é bem maior além de uma sala arejada, limpa com móveis e material didático adequados para cada idade e o professor deve sempre ter o chamado ‘plano B’. Por menor que seja o tempo que ficam no projeto elas necessitam de água, sanitário, lanche, muitas vezes apoio de um profissional de saúde ou professor conhecedor de como atuar com primeiros socorros em variadas situações. É muito difícil termos o ideal, mas devemos continuar lutando (13.03.2015).

Voltando à ECPI, os partícipes da Conferência propuseram melhoria nos programas e nas metodologias da infância, sintonizadas com o brincar, o afeto, a cooperação, o talento, a criatividade, a alegria, o estímulo à confiança em si mesmo e à autonomia, assim como as pedagogias de **aprendizagem ativa** que consideram o ponto de vista da criança. Dentre outras decisões importantes, resolveram:

Criar as condições humanas e materiais necessárias à uma ECPI de qualidade, **contar com profissionais dedicados**, valorizados e competentes, e dispor de **ambientes adequados** para a ECPI, **assim como de currículos e materiais adaptados aos diferentes contextos**.

Melhorar e **ampliar a formação de professores**, a certificação acadêmica e o aperfeiçoamento dos profissionais da ECPI. (UNESCO, 2010, p. 9, grifos nossos)

Essas resoluções colocam em xeque a formação dos professores e currículos apontados como os principais responsáveis pelos problemas da educação e ainda estão longe de serem efetivadas. Apesar do avanço na reflexão sobre o tema, seja em

termos de formação inicial ou continuada, como podemos verificar nos pressupostos epistemológicos presentes em teóricos da formação como Tardif (2013) Macedo (2010a), Nóvoa (1995), Perrenoud (2002), Pimenta (2008), Schön (2000), para citar alguns, ainda há grande dificuldade, em se colocar em prática, concepções e modelos inovadores.

Macedo critica a pouca atenção que se tem dado à formação em seu sentido mais complexo:

Percebemos, dentro do nosso espaço-tempo de preocupação, que o significado de *formação* se constitui ainda numa certa *opacidade* com prejuízos significativos para nossas práticas. O sentido da expressão não se explicita e a palavra está inflacionada por uma certa banalização das suas implicações ontológicas, pedagógicas, éticas e políticas. Seu *arkhé*, por exemplo, ou seja, o que funda o seu sentido histórico, filosófico, pouco emergiu em nosso cenário de estudos, em torno de debates aprofundados. Proposições e práticas de formação comumente mergulhadas numa nebulosidade feita de fragmentos conceituais reduzidos a facetas técnicas, pouco dialogicizados, não tensionados em termos elucidativos, diria mesmo despreocupados, restam pairando nos nossos campos de reflexão educativa. (MACEDO, 2012, p. 71 grifos do autor).

Fonterrada (1997, p. 16) acredita que se compreendermos melhor os modos pelos quais as crianças e jovens de hoje se relacionam com o mundo e se conseguirmos nos despojar de alguns preconceitos e ampliarmos nosso conhecimento de obras e práticas pedagógicas contemporâneas, poderemos conciliar as duas ideias, aparentemente antagônicas, de “linha” e “rede”.

Corroborando Tardif (2013), reflito sobre a perspectiva do saber-fazer plural proveniente de fontes variadas, nem sempre legitimadas, mas que compõem a experiência formativa dos educadores. Dentre elas estão as relações com os próprios saberes e os saberes dos componentes curriculares. “A relação que os professores mantêm com os saberes é a de ‘transmissores’, de ‘portadores’ ou de ‘objetos’ do saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática” (p. 40).

As relações de saber com a experiência formativa podem ser percebidas no Projeto, conforme revela Ágata, também formada em pedagogia; ela reflete sobre sua experiência de ensinar música para o público infantil:

*Foi uma experiência nova, bastante enriquecedora e desafiadora. Nunca trabalhei com a faixa etária de 0 a 2 anos, e isso me trouxe novos*

*conhecimentos, uma nova visão do universo infantil e saberes que posso utilizar em outras aulas, com outras adaptações. (em 17.12.2014).*

Macedo (2013) faz questão de frisar que não se pode pensar em formação desatrelado do currículo; “currículo e formação são, para todos os fins práticos, realidades indissociáveis, apesar das dicotomias históricas que criamos entre essas pautas educacionais” (p. 32). Outros pressupostos importantes a serem considerados em termos de formação e currículo têm como eixo a complexidade, a intersubjetividade, interatividade, autoria e autonomia como forma de se desvencilhar do “modelo causal tradicional” que alimenta as teorias instrucionistas em que a escola é reprodutora e autoritária ao tratar o conhecimento de forma linear. Morin (2003), com toda a propriedade de quem preconiza “Uma cabeça bem-feita” para reformar o pensamento, afirma:

O termo “formação”, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito. (p.10-11, grifos nossos).

Os educadores do projeto são unânimes em dizer que têm autonomia em suas aulas. Ágata explica que, no Projeto Musicalização Infantil, apesar das aulas serem estruturadas com um roteiro, as canções a serem trabalhadas mudam. “Os professores são livres para trabalharem as atividades dentro do tema escolhido” (em 17.12.2014). Safira afirma que

*o projeto dá espaço para que cada professor possa colocar em prática as suas vivências e experiências [...]. No entanto, a forma como cada professor lidera e organiza suas aulas é muito individual. As aulas são dadas em duplas, contando que um professor é mais experiente que o outro e que há uma troca de experiência entre os pares (em 07.11.2014).*

Ametista parte da percepção de seu aprendizado para refletir sobre sua autonomia: “Aprendi a perceber a individualidade de cada criança, o que me faz criar maneiras diferentes de explorar a mesma canção, para atender a determinado grupo” (em 11.11.2014).

Fechando esse tópico de formação em música para a educação infantil, trago um dado que considero importante para esta dissertação. Mateiro (2011a) realizou pesquisa durante o ano de 2008 junto aos cursos de Música-Licenciatura e não identificou nenhum programa que priorizasse a formação docente para a educação infantil. Com os resultados obtidos, afirma a autora que “no Brasil idealiza-se uma

mesma formação para todos os professores de música, ainda que os documentos oficiais expressem intenções de formar profissionais com diferentes perfis” (MATEIRO, 2011, p. 113-114). Gainza (2010a) confirma e vai além: “Muitas vezes, as estruturas educativas são extremamente burocratizadas e, sempre que se tenta promover algo, são chamadas as mesmas pessoas”. Vejamos então os meandros da itinerância no Curso de Licenciatura em Música da UFBA.

### 6.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA NA UFBA

Segundo Penna (2007) as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Resolução CNE nº 2/2004) foram frutos de um longo processo, desde sua elaboração até a sua tramitação no Conselho Nacional de Educação (CNE). “Essas diretrizes refletem, para a área de educação musical, um movimento de reafirmação de sua especificidade e de seus conhecimentos próprios, em reação ao esvaziamento de conteúdos musicais que resultou do modelo de licenciatura em Educação Artística.” (PENNA, 2007, p. 50). O modelo a que a autora se refere é o da licenciatura plena, em que a música era uma das habilitações específicas ao lado de artes plásticas, artes cênicas, e desenho.

Menezes, Costa e Bastião (2007, p. 243) registram que o Curso de Licenciatura em Música da UFBA, foi oficializado em 10 de outubro de 1969, sob a concepção filosófica de Edgard Willems e outros educadores musicais, considerados ativistas. A concepção do curso teve como principais responsáveis Ernst Widmer, Carmem Mettig e Alda Oliveira e, em sua implantação, acrescenta-se os nomes das professoras Ana Margarida Lima e Celina Lopes. Segundo as autoras (2007, p. 243), embora fosse reconhecido o seu pioneirismo e inovação, principalmente em termos de iniciação musical, “o atual currículo [referência anterior a 2005] da Escola de Música ainda é o mesmo concebido em 1969 por professoras da então Escola de Música e Artes Cênicas”. Por outro lado, mesmo sem reformas curriculares, os componentes curriculares foram sendo adequados em sala de aula, sob a prática de um currículo paralelo, de forma a atender a novas demandas, várias faixas etárias e novas exigências de mercado. (UFBA, 2010b).

O atual projeto político pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura da UFBA começou a ser reformulado a partir de 2005. Em entrevista com as professoras Flávia Candusso e Jaqueline Leite (em 20/03/2015), Candusso, atual coordenadora, refere:

*foram várias etapas: teve uma etapa que foi quando eu entrei, no caso em 2006, depois parou, depois outra em 2009 até chegar a ser implantado em 2011” [Leite] “na realidade, a mudança do curso começou em 1996 com a LDB. Mesmo sem começar a discussão curricular, na prática, já começou a mudança olhando para o curso de Licenciatura como a formação de professor para a escola básica, porque até então era formação mais para musicalização aqui na Escola. Começou em 96 [Candusso destaca] De leve... [Jaqueline concorda] De leve! Mas, a gente teve uma contribuição muito importante de Heloísa Leone que já trouxe essa experiência dela, Marineide Maciel e Edineiram Maciel. Então elas começaram a trazer essa problemática da escola para o currículo. Pro currículo não, prá... [Flávia interpola]: é porque antes era tudo feito tendo em vista a extensão, escolas parecidas, só... [Jaqueline retoma] Aí esses alunos saíam daqui iam para a escola básica e pediam exoneração, porque não tinham formação. Antes não tinha formação para escola básica.*

Schultz (2013) defende a importância do licenciando ter as duas experiências – na extensão e na escola básica. Com base nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Música em seu Artigo 8º – das atividades complementares enquanto componentes curriculares – e no Plano Nacional de Extensão (FORPROEX, 2001) revela a importância das atividades extensionistas desde o primeiro semestre, enquanto momento da prática e formação profissional. Ela reforça que,

*embora o Plano Nacional de Extensão sugira o estágio como uma das possibilidades da viabilização de atividades extensionistas, este não deve ser o estágio obrigatório supervisionado, e sim uma atividade complementar, de acordo com as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Música (2004). No caso dos cursos de extensão de musicalização infantil, como o da UFBA, é possível que o licenciando em Música inicie sua prática pedagógica ainda nos primeiros anos da graduação. (SCHULTZ, 2013, p. 15)*

A reestruturação curricular do Curso visa responder a essas novas perspectivas e ainda se adequar à legislação vigente, a partir da LDB nº 9.394 de 1996, que introduz o ensino de arte na educação básica com conteúdos específicos para cada linguagem artística – artes visuais, música, dança e teatro. As orientações legais foram: Pareceres (CNE/CP nº 9 de 2001; CNE/CP nº 195 de 2003); Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (Resolução CNE/CES nº 2 de 2004) e de Licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1 e 2 de 2002); Normas da Câmara de Ensino de Graduação da UFBA (Resolução nº 5 de 2003); e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O REUNI tem o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição

e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (UFBA, 2010b, p. 6).

Porém, o caráter inicial do curso, cujas modalidades estavam voltadas para a educação musical em nível de educação infantil, iniciação musical, é expandido para qualquer faixa etária, tipo de conjunto instrumental, vocal ou misto, aulas de caráter mais teórico e a formação de professores. “Às metodologias ativistas se juntaram as outras abordagens” (UFBA, 2010b, p. 7).

Esta expansão implica, para a nova concepção do Curso de Licenciatura em Música, considerar a **complexidade** da área, sua **interdisciplinaridade**, e, conseqüentemente, uma ampliação dos conhecimentos, metodologias e competências necessárias para uma atuação profissional eficaz e significativa. (UFBA, 2010b, p. 8).

Ainda estamos caminhando para que esse pressuposto se torne uma práxis. À guisa de contribuição para essa questão, cabe considerar sobre a constatação de Bernard Honoré que a maioria das ações de formação é praticamente centrada nas técnicas e sua cultura, tanto para competência quanto para *performance*. É na eficiência que estão direcionadas as práticas sem reflexões relacionais, prevalecendo ainda a separação entre formação pessoal e profissional contínua. “[...] Do nosso contexto específico, podemos dizer que as ações da formação são reduzidas hoje a debates acalorados sobre a *mecânica* e a *organização curricular*, assim como sobre a eficiência didática, e acabam ficando apenas aí, no modelo didático-curricular mais adequado” (HONORÉ, 1992, p. 48 *apud* MACEDO, 2012 grifos do autor).

Voltando às entrevistadas, pergunto se no quadro não há docentes que sejam especialistas em determinadas faixas etárias ou se há componentes curriculares específicos para tal.

[Turmalina] *matéria específica não, mas tem vários momentos no curso que eles podem trabalhar isso. [Turquesa]: não tem agora, apesar de termos eu, Flávia e Mara do quadro que já trabalhamos com educação musical infantil. Hoje eles têm experiência no currículo em pedagogia, além dos estágios. Os componentes são Fundamentos, Metodologia e Estágio. Inclusive eles podem escolher fazer estágio de regência na educação infantil. [Turmalina] Sim, vários fazem, embora a Prefeitura tenha tirado; talvez agora esteja voltando a discussão sobre a educação infantil e o professor especialista tirou. De repente tirou e quem vai fazer a música e as artes são os professores generalistas, apesar de não terem a formação. (em 20.03.2015).*

Para Mateiro (2011b), durante o período de formação docente é fundamental para qualquer professor desenvolver habilidades e competências para que possam articular o conhecimento do conteúdo (o que) e o conhecimento pedagógico de

conteúdo (como), articular teoria e prática. Implica tanto o domínio de conhecimentos técnicos musicais quanto o conhecimento de diversos métodos e abordagens de educação musical, a reflexão sobre a prática pedagógica de profissionais da área e sobre sua própria prática como professor em sala de aula.

[...] a construção desse conhecimento na estrutura curricular dos cursos de Música-Licenciatura não pode estar restrita às aulas de disciplinas curriculares como metodologia de ensino, didática da música ou outras disciplinas afins, pois trata-se de um conhecimento criado na ação, ou seja, em situações de ensino e aprendizagem. Consequentemente, torna-se imprescindível a **valorização das disciplinas relacionadas aos estágios curriculares que privilegiam a formação de novas competências, estimulando o estudante a ser um professor criativo e reflexivo sobre sua própria prática.** É importante no desenvolvimento da formação profissional tanto do estudante em formação quanto do professor em exercício que eles possam ser autores de novos conhecimentos que integrem conteúdos, atividades e contextos. (MATEIRO, 2011b, p. 13, grifos nossos).

Essa contraposição entre teoria e prática, principalmente em se tratando de estágio curricular, é histórica. Para superar essa fragmentação Pimenta e Lima (2009) assinalam que é necessário entender o conceito de práxis e o estágio sob uma de suas perspectivas – o estágio é teoria e prática, “o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve reflexão, a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos, da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 34). Esses autores entendem que a universidade é, por excelência, o espaço formativo para a docência e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação (p. 41). As autoras destacam a concepção recente de estágio, na seguinte perspectiva:

Mais recentemente, ao se colocarem no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de *ação* (que diz dos sujeitos) do conceito de *prática* (que diz das instituições), o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez (PIMENTA; LIMA, 2009, p.44)

Pimenta e Gonçalves (1990 *apud* PIMENTA; LIMA, 2009, p. 45) compreendem o estágio como *aproximação da realidade* na qual o aluno atuará, indissociável da atividade teórica, para que se possa analisar, refletir, e questionar criticamente essa realidade, através de um aprofundamento conceitual, à luz de teorias. “essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências. [...] Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto de práxis” (p. 45)

Os Estágios Supervisionados na Licenciatura em Música da UFBA têm carga horária total de 408 horas, são semestrais e em número de quatro, a partir do quinto semestre. São realizados em diferentes contextos, **definidos pelo professor da atividade e o estagiário/aluno**, durante um período não superior a dois semestres consecutivos numa mesma Instituição; nesse momento, o aluno deverá firmar um Termo de Compromisso de cumprimento do Estágio com as instituições contatadas e acordadas. (UFBA, 2010b, p. 23).

Conforme aponta Bastião (2010), a disciplina Prática de Ensino (MUS 185) faz parte das disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sendo fundamental no processo de formação docente. Esse componente busca promover a articulação entre a teoria estudada no curso e a prática na realidade escolar, durante o estágio curricular supervisionado. Entretanto, Bastião sinaliza para uma possível fragmentação ou dicotomia provocada pelo formato existente:

Um formato bastante comum dos cursos de licenciatura em música no Brasil ainda tem sido a separação entre disciplinas teóricas sobre metodologias de ensino, ministradas no início dos cursos, e disciplinas práticas, como é o caso do estágio curricular, vivenciadas nos últimos semestres do curso. Esse formato de curso de formação de professores não privilegia a participação dos estudantes como agentes ativos e reflexivos do processo de ensino e aprendizagem musical. (BASTIÃO, 2010, p. 16).

## 6.2 O QUE DIZEM OS PROTAGONISTAS SOBRE SUA FORMAÇÃO

Em se tratando da musicalização infantil, essa experiência curricular-formativa precisa ser repensada, tendo em vista favorecer a aquisição de habilidades e competências ligadas a essa área específica, de modo a contemplar não só essa formação, como o desenvolvimento desse ser humano que vai lidar com seres ainda em tenra formação. Afinal esse é um *locus* universitário, a rigor, espaço dinâmico de formação, reflexão. Angelita Schultz, coordenadora do Projeto Musicalização Infantil da UFBA, ressalta que

atualmente, em especial no contexto brasileiro, a formação do professor de música precisa acontecer de forma ampla e eficaz, contemplando não somente o planejamento curricular e a sua formação musical, mas também com informações que considerem as relações e articulações entre pais, bebês, professor, contexto e atores presentes em todo processo da formação musical. (2008, p. 3-4).



Granada entende que houve uma melhoria quanto à formação de Licenciatura em Música, mas ainda deixa a desejar no que tange ao ensino de portadores de necessidades especiais:

*É uma formação muito boa. Agora com a reforma curricular creio que a mudança foi muito positiva. A faculdade, aos poucos, está conseguindo transformar a forma de ensino e tem conseguindo contemplar alguns pontos, mas em outros ainda estão a desejar, como em relação às necessidades especiais (em: 29.01.2015).*

Sob outra ótica, Ametista, professora do Projeto Musicalização da UFBA revela:

*O maior problema na formação está no conservadorismo acadêmico e na disputa de egos entre os professores. A maioria não está preocupada com a formação dos alunos, ou com a qualidade dos futuros professores que estão formando. A única ideia que me ocorre, que não depende da personalidade dos professores que atrasam a evolução do ser humano, apresentando conteúdos sem discussões construtivas e ideias pertinentes, é a prática para a educação musical. Muitos professores que estão na universidade tiveram pouca prática real em musicalização infantil, alguns sequer deram aula para crianças. Como formar alguém para dar aula de música para crianças se nunca teve essa experiência? Aí que entra a importância de programas de extensão, onde os estudantes de licenciatura podem aprender com outros mais experientes e vice versa. Considero esses tipos de programa essenciais na formação do professor. (em 11/11/2014).*

Nessa mesma linha argumentativa Pimenta e Lima (2009) reforçam a importância de haver nexos entre as disciplinas e o estágio curricular, pois o primeiro impacto enfrentado pelo estagiário são as contradições entre o escrito e o vivido, o referido pelos especialistas em suas teorias, e o que realmente acontece no interior da sala de aula, ou seja, a dissociação teoria - prática. Shön (2000) propõe uma formação baseada numa *epistemologia da prática* e Sacristán (1999) considera a experiência teórico-prática em constante processo reelaboração. Esta *compreensão* da realidade nem sempre é conhecida pelo próprio professor da disciplina de estágio que, na maioria das vezes, leciona apenas na universidade onde iniciou como docente há muito tempo, ou mesmo tendo lecionado no ensino formal de primeiro e segundo graus, dele afastou-se já há longo período.

Sob esse prisma, num permanente exercício de reflexão e ressignificações Macedo articula uma peça-chave nessa discussão – a compreensão da formação

No caso da *compreensão* da formação, percebida como o que acontece a partir do mundo/consciência do *Ser* ao aprender formativamente, isto é, *transformando em experiência significativa acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem*, tem a ver com tratar com duas problemáticas extremamente caras para a história do *Ser* do homem, porquanto *compreender* é muito mais do que *entender*, é muito mais do que

um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação, é saber inclusive que o *Ser* aprende referenciando-se; que aprende afetivamente, que a afetividade aprende, que o corpo aprende, e que, ao aprender, lutamos por significados, numa *bacia semântica*, social e culturalmente mediada; é tratar compreensivamente toda a existência se colocando em movimento, em mudança, via sua itinerância de aprendizagens e experiências em *formação*, como uma *totalidade em curso*, em *estado de fluxo*. (MACEDO, 2010b, p. 11 grifos do autor).

Ao refletir sobre seu estágio no Projeto Musicalização Infantil, Rubi compreende a formação, tendo em vista a necessidade de pesquisa e formação continuada, mas pondera sobre a importância de amadurecimento de suas experiências:

*Pra qualquer professor, de quaisquer áreas, creio que estar em constante formação é uma premissa básica. Professor tem de ser pesquisador, dentro ou fora do meio acadêmico. No meu caso, apesar de ter muita vontade de ingressar num mestrado, por exemplo, decidi esperar um tempo, passar um tempo fora da universidade, viver um pouco mais, ganhar mais experiência e serenidade para decidir qual será de fato a minha busca [...].* (em: 07.11.2014).

Por outro lado, Ágata, Mestre em educação musical, reforça a importância da pesquisa na formação docente: *“Acredito que a universidade oferece oportunidades ricas para a formação geral do seu aluno, com programas como o PIBIC, PIBID, extensão universitária, cursos de idiomas, etc. Basta o aluno buscar essas alternativas para enriquecer seu currículo e não ficar apenas em sala de aula.”* (em 17.12.2014)

No que tange ao ensino de música para bebês, esta é uma atividade recente e começou a ser valorizada através das descobertas da neurociência, que apontam a primeira infância como o período mais propício. Segundo Schultz (2008), no Brasil, há poucos programas direcionados a esse público e “poucas as crianças que têm o privilégio de participar desses programas. Embora haja algumas iniciativas de ensino e pesquisa, ainda são poucos os programas específicos de formação de professores de música para esta faixa etária.” (p. 1)

Safira, que atua com musicalização infantil desde 2003, educadora do projeto e doutora em educação musical, tece algumas considerações de cunho pedagógico:

*Minha formação inicial começou também na extensão, lá na UFPR. A formação em música é um processo árduo (rs). Para ser um bom professor de música, inicialmente você deve ser um bom músico. Ensinar para crianças exige que você tenha muito domínio no que está fazendo, pois as crianças aprendem muito pelo exemplo, além de serem ouvintes competentes e críticos* (em 07.11.2014).

Para dar minimamente conta desse processo formativo, necessário para atender à demanda de profissionais capacitados, o Curso de Licenciatura está estruturado em quatro anos letivos (oito semestres), tendo seus componentes curriculares semestrais desdobrados em disciplinas e atividades (ANEXO A); estas modalidades apresentam conteúdos básicos, profissionalizantes e complementares. São classificadas também como obrigatórias ou optativas. As escolhas dos componentes curriculares optativos são livres, distribuídos em seis áreas afins (Educação, Dança, Teatro, Filosofia e Ciências Humanas - Ciências Sociais, Gênero e Diversidade, História, Museologia – Ciências da Saúde, Administração e Comunicação) acrescidas das optativas de Música (UFBA, 2010b, p. 23). Os componentes ligados à psicologia são oferecidos pela Faculdade de Educação não pelo Instituto de Psicologia da UFBA. Porém, se o aluno quiser, pode ser solicitado com antecedência pelo Departamento de Música, mas segundo informações da secretaria do Colegiado, não existe demanda.

Para Rubi, discente de Licenciatura em Música na UFBA, que atua com educação infantil, desde meados de 2012, quando participou do PIBID,

*A formação do licenciando em música na UFBA é quase que estritamente voltada para a musicalização infantil de conservatórios. Mas isso não é claro para os estudantes que entram e esse foco, na maioria das vezes, entra em conflito com os conteúdos de outras disciplinas que não são do curso de Licenciatura. Vejo que isso é um grande percalço já que a falta de comunicação entre as disciplinas faz com que trilhemos caminhos somente pra cumprir a tabela curricular. Vejo também que o fato da falta de clareza quanto ao conteúdo e foco das disciplinas, bem como a falta de necessidade de se cursar algumas delas, desmotiva muitos discentes (em 07.11.2014)*

Como esta pesquisa está sob uma lente multirreferencial, “sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros” (ARDOINO, 2012, p. 7), trazemos também a contribuição de Michel de Certeau (2003) no que tange ao estudo do cotidiano universitário, *locus* de formação inicial e continuada. Se os cursos de Licenciatura em Música das universidades não oferecem uma formação didático-pedagógica direcionada para esse público, então cabe investigar as astúcias, as “artes de fazer”, as práticas e as *trampolinagens* destes atores sociais da pesquisa – estudantes, docentes e pesquisadores protagonistas, autores e criadores em interação com o mundo infantil. “Essas ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida [...] constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural (sic)” (CERTAU, 2003, p. 41). Cabe ressaltar a fala de Safira:

*Penso que ensinar música para criança exige um requisito básico: gostar do que faz. Ensinar para o público infantil é muito desafiador. O professor deve desenvolver várias técnicas, ter sempre uma "carta na manga" e conhecer sobre o desenvolvimento infantil. Todas as atividades realizadas nas aulas têm objetivos muito específicos. O professor deve estar ciente destes objetivos e sempre **buscar a melhor estratégia** para alcançá-los.*

Um exemplo interessante de trampolinagem é o de Esmeralda para contornar eventuais falhas que ocorriam na formação pedagógica de seus alunos ou para estabelecer um diálogo para trocas de saberes:

*durante o tempo que atuei como professora do curso de Licenciatura da EMUS, procurei, dentro do possível, orientar os licenciandos e tirar as suas dúvidas não só em sala de aula como nos corredores da Escola, motivo pelo qual fui escolhida por uma dessas turmas para ser Parainfa da turma, o que muito me honrou, não só pela parainfa, mas pelo motivo que gerou essa escolha da turma: “ Professora de Corredor”. Amei o título! (13/03/2015)*

Ainda sobre a formação em educação musical, Ametista tece suas críticas, apesar de não ter se graduado pela Escola de Música da UFBA:

*Posso falar apenas da Educação Musical, que é a minha área. Considero a formação um tanto quanto precária. Muitos professores atuantes na Universidade se mostram despreparados para atuar em escolas e em programas de musicalização. Muitos professores do curso parecem despreparados em suas disciplinas. Porém, existem aqueles (poucos) que se mostram preocupados com a área da educação musical, e procuram sempre estar atualizados e apresentar o que há de melhor para os alunos, motivando-os a pesquisar e a contribuir com a área. (em 11/11/2015).*

Esse diálogo que fazemos entre os referenciais e as narrativas das itinerâncias dos educadores do projeto, em seu processo de aprendizagem, também como construtores de atos de currículo, trazem consigo a luz da autoria, da criatividade, das interpretações e das facetas do fenômeno da formação do educador musical na UFBA. Corroboro então Charlot quando reflete sobre a aprendizagem:

*Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).*

A cultura, o repertório de conhecimentos e experiências formativas compartilhados, que constituem o sujeito em sua itinerância formativa, adquirem papel fundamental no processo criativo. Conforme Laraia (2009) “[...] não basta a natureza criar indivíduos altamente inteligentes, isto ela faz com frequência, mas é

necessário que coloque ao alcance desses indivíduos o material que lhes permita exercer a sua criatividade [...]” (p.46). Por conseguinte, para que os sujeitos se tornem criativos é preciso ter acesso ao conhecimento produzido e contato com diferentes grupos sociais e culturais.

Percebemos a preponderância dessa reflexão de Laraia, principalmente quando as narrativas retratam sobre a escolha profissional em Música. A interdisciplinaridade, se faz presente na práxis de Safira, que vive no universo artístico desde cedo. Para ela, a música é um prolongamento de suas itinerâncias formativas – *“Sou ligada à música e à arte desde criança, quando participava de corais e grupos de teatro. A música sempre me acompanhou. Portanto, foi uma escolha muito natural. (em 07.11.2014). Ágata, que começou a estudar piano com 11 anos, inicialmente cursou Pedagogia, mas “nunca parei de estudar música, sempre gostei de ensinar música” (em 07.11.2014).*

Rubi, mesmo sem apoio dos pais para trilhar os caminhos artísticos, prosseguiu na educação como forma de concretizar seus anseios em música:

*Toco desde os 11 anos de idade. A partir dos 15 comecei a me apresentar meio que profissionalmente e desde então não tive mais vontade de fazer outra coisa. Sempre fui muito ligado à área artística, me alimentando desde muito novo de livros, filmes, canções. Como sempre houve uma relutância de minha família sobre os meus caminhos com a arte, decidi me enveredar pelos caminhos da educação, de modo a tentar conhecer melhor o modo como a arte nos educa. (em 07.11.2014)*

Ao contrário de Rubi, Ametista teve todo o apoio para seguir nas trilhas musicais:

*Minha mãe é pianista e quando eu e minha irmã éramos crianças, ela tocava piano e violão para nós. Aos 11 anos de idade comecei a tocar violão, por vontade própria, em uma escola de música perto de casa. Aos 14 anos comecei a tocar guitarra e aos 17 já fazia shows com minha primeira banda. Aos 15 anos já dava aulas particulares de violão. Não pude imaginar outra profissão que não fosse com a música. (em 11.11.2014)*

As narrativas mostram a compreensão desses educadores sobre seu desenvolvimento profissional e suas itinerâncias na construção da identidade docente ressignificada por seus saberes e histórias de vida em formação.

**Figura 51 - Educadores do Projeto**



Fonte: Facebook Musicalização Infantil: Rejane, Angelita, Roseane, Laura, Kamille e Aaron

Essa resignificação também se dá por meio de relações dialógicas, fulcrais para as experiências formativas que requerem uma postura receptiva, “um ver o outro não como objeto, mas como base no conhecimento profundo sobre mim ou sobre o outro”, ressalta Kramer (2013, p. 322) com base em Martin Buber (2009). É sobre isso que abro o subitem a seguir.

### 6.3 IMPLICAÇÕES DIALÓGICAS, CRIATIVAS E TRANSDISCIPLINARES NA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

*Agora, enfim, entreabrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos [...]. Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele. Saímos de casa no fio de uma cançãozinha. Nas linhas motoras, gestuais, sonoras que marcam o percurso [...]*  
(DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 116-117).

**Figura 52 - Educadora e aluno em dialogia**



Fonte: Site Musicalização Infantil UFBA

Em se tratando da formação profissional do educador musical infantil, vejo este item com seriedade e relevância nesta dissertação, tendo em vista que não se trata de uma teoria abstrata, mas um fio condutor de saberes, por isso merece destaque e é fruto de um artigo apresentado na ABEM (MACEDO, 2014c). A viabilidade do diálogo como uma ferramenta metodológica articuladora da formação ao proporcionar vínculos pessoais e profissionais entre os educadores, fluxos dialógicos na fruição comunicativa das experiências de ações educacionais vivenciadas, favorecendo a formação de estratégias de apoio no processo de formação construída e efetivada coletiva e colaborativamente no cotidiano do ensino-aprendizagem. Sob uma compreensão hermenêutica, Gadamer (1999) ressalta que “só através do diálogo é possível aprender”.

Neste sentido, Safira enfatiza que “*Ensinar crianças exige criatividade, paciência, firmeza, respeito e amor. As respostas inusitadas das crianças devem ser ouvidas, valorizadas e transformadas. Ensinar para crianças é aprender uma nova lição a cada dia.*” Por outro lado, Esmeralda percebeu algumas dificuldades no cotidiano com os alunos e decidiu ampliar a sua formação e didática de forma interdisciplinar:

*fui estudar Psicolinguística, por observar que as crianças tinham algumas dificuldades em pronunciar adequadamente as palavras das canções [...] sempre defendi a ideia de que deve ser o professor mais bem preparado, pois necessita não só dos conhecimentos musicais, mas também de como se processa o desenvolvimento psicológico, cognitivo, psicolinguístico e*

*psicomotor da criança, ou seja: como se processa todo o seu desenvolvimento, pensando na criança como um ser global, que está descobrindo o mundo e que o nosso papel não é ensinar, mas ajudá-la a crescer, descobrindo e vivendo neste mundo (13.03.2015).*

Na perspectiva dialógica de David Bohm (2005), por exemplo, o diálogo é um instrumento que possibilita manter a atenção focada na reflexão de nossas ações, envolve nossos sentimentos, nosso corpo, nossos desejos nossas intenções, reflete também coletivamente nossos conflitos sociais. Assim, ele propõe que isso pode ser observado através da vigília das nossas ações, pois através delas descobrimos nossas verdadeiras intenções que estão em constante mudança no ato da percepção do significado. Sugere que prestemos atenção ao processo do pensamento, não somente ao conteúdo. Ao operar de forma fragmentada, o pensamento produz incoerência em nossas intenções. É como se algo estivesse equivocado em nossas informações. Assim também deve caminhar a dialogia na itinerância da forma(ação) de educadores musicais e de forma mais intensa quando se trata da primeira infância.

Sob minha ótica, essa dialogia perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem musical, como experiência significativa que abrange ensino, currículo, avaliação, escolha do repertório, *performance*, expressividade e motivação. Quadros Júnior, Quiles e Tourinho (2009, p. 8) entendem o ato da educação “como um processo dialógico e complexo no qual há interação entre professor e aluno, ocorrendo fluxo de informações oriundas de ambas as partes, construindo-se o conhecimento a partir das reflexões suscitadas nesse processo de interação.”

Em minhas incursões na transdisciplinaridade, aprofundei meus estudos na dialogia, na comunicação dialógica, como base em *aprender a ser, aprender a viver-junto, aprender a falar, aprender a pensar, aprender a ver, aprender a aprender*. Galeffi (2003) preconiza o educar com a vida, educar com cuidado do que é vivo e único. Para esse autor, aprender a ser, em toda a sua complexidade, pode ser citado desta forma:

[...] diz respeito ao âmbito da vida instantânea, isto é, responde à necessidade do ser que cada um é, no sentido do alcance de si mesmo em seu próprio *ser-no-mundo-com*. Ora, isto não prescreve nenhuma nota de conduta específica, mas indica para a atitude fundamental da liberdade humana: *o ser cuidando-se no mundo-com – ser de relação em relação com o mundo do outro no mundo. Aprender a ser, então, significa aprender a cuidar de si no mundo-com – aprender a cuidar da vida, na vida, com a vida, em vida.* (GALEFFI, 2003, p. 56-7). (grifo do próprio autor)

Destarte, estou ciente do quão importante é a comunicação estabelecida por



meio da dialogia no cotidiano desses “pequenos aprendizes”, quiçá futuros mestres, que cumprem o rito de ingresso no mundo da música na sala de aula de uma Universidade Pública.

A afetividade é um ponto importante para essa reflexão dialógica expressa pelas atitudes e sons das crianças: choros, gritos, mordidas, abraços, empurrões, explosões, correrias e dispersões. Para o educador, saber dialogar com essas manifestações é fundamental para a qualidade de suas propostas de trabalho em sala de aula. Eles vão utilizar a memória, a linguagem e outras funções mentais e cognitivas que ficarão para sempre registradas em suas vidas. Esmeralda, em seu depoimento pontua isso:

*Os pais se sentem seguros quando observam que o professor domina o conhecimento musical e o conhecimento de como a criança se desenvolve, participando da vida dessa criança. A criança também sente segurança no professor que sabe orientá-la no momento de dificuldade, com a devida atenção, sem gritos ou agressões com palavras. Amar ao que faz é a única saída para uma boa relação tríplice. Professor/Aluno/Família (em 13.03.2015)*

Neste contexto, é importante o educador ser também um pesquisador, refletir sobre sua prática e autoformação tendo por base a percepção da importância da comunicação dialógica/relação dialógica para a formação, apostando na indicação do diálogo para ressignificar as relações humanas, de maneira a conduzir esses seres ao encontro de si e do outro e, ao mesmo tempo, contribuir no seu *espaçotempo* de formação cotidiana – o Projeto de Musicalização infantil da UFBA, as crianças, seus pais e educadores, com suas vivências, observações, histórias, identidades e culturas, cuja motivação da arte desse encontro é a música.

Remeto então à experiência de Ametista (11.11.2014) quando diz:

*Precisamos sempre melhorar e evoluir em nosso trabalho. Pesquisas e reflexões são fundamentais para enriquecer a prática e para o surgimento de novas ideias. A troca com os professores e alunos e a oportunidade de praticar o que é apresentado em teoria. É o melhor aprendizado que pude ter, e transformou de maneira muito positiva minha visão de educadora e minha prática como tal.*

Essas práticas no cotidiano dos educadores reforçam a importância da autonomia, conforme a compreensão de Castoriadis:

O Eu da autonomia não é em Si absoluto, mônada que limpa e lustra sua superfície êxtero-interna a fim de eliminar as impurezas trazidas pelo contato com o outro; é a instância ativa e lúcida que reorganiza constantemente os conteúdos utilizando-se desses mesmos conteúdos, que produz com um material e em função de necessidades e de ideias elas

próprias compostas do que já encontrou antes e do que ela própria produziu (CASTORIADIS, 1982, p. 124).

Estou certa de que a prática de comunicação dialógica é uma via de acesso importante à cognição musical. Defendo a necessidade da análise desta linguagem como base do desenvolvimento de estratégias eficientes que possam contribuir para o crescimento de todos aqueles que convivem nesse Projeto, bem como para outras propostas de estudo em Educação Musical, entretanto, destacando-se a ressalva de Koellreutter (1985, p. 195) de que

não adianta reformular ou completar programas de ensino, se a didática e a metodologia, na prática, continuarem desatualizadas, e se limitarem a transmitir ao aluno os conhecimentos herdados, consolidados e freqüentemente repetidos em todos os semestres através de aulas de doutoral e fastidiosa atuação do professor.

Nas aulas de musicalização é fundamental inovar, ser criativo, trazer um enfoque transdisciplinar também. Parto da premissa de que o importante não é o acúmulo de informações, mas o reconhecimento do alcance compreensivo de cada região do nosso *ser-com*. A dialogia é importante para a formação do educador musical, porque se trata do olhar cuidadoso e atento, a comunicação afetiva de um ouvir e de um falar conjuntamente, que exige disponibilidade e, especialmente, qualidade relacional. Um dos educadores musicais com proposições pedagógicas bastante próximas daqueles que enfatizam a comunicação dialógica como Paulo Freire, Ubiratan D'Ambrósio (1997), Edgar Morin (1996) e David Bohm (1997) é Hans-Joachim Koellreutter (1997, p. 134), para quem “o assunto das aulas resulta sempre de um diálogo”.

Por outro lado, tem-se a forte influência do aprendizado em música na construção de identidades (individual e coletiva) dos alunos e pais e como esse espaço de sala de aula, no cotidiano universitário, caracteriza-se como *locus* produtor e propício para o desenvolvimento de uma cidadania planetária na diversidade infinita da fluidez criativa. Além disso, revela como as aulas podem promover um engrandecimento socioafetivo aos seus alunos e pais, por meio de entretenimento, ao proporcionar-lhes não apenas cultura musical, mas desencadear um processo reflexivo que se traduz na contínua construção de suas próprias relações dialógicas.

Como se trata de um olhar multirreferencial, inter e transdisciplinar, sinto-me à vontade para dialogar com vários autores que possam me auxiliar na elaboração de alicerces para a presente pesquisa. Este é um campo vasto, complexo, mas que provoca encantamento.

A Transdisciplinaridade é uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. A Transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. [...] Etimologicamente, trans é o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo também à idéia de transcendência. (MELLO; BARROS; SOMMERMAN, 2002, p. 9-10)

A abordagem pedagógica transdisciplinar é expressão concreta da prática de uma formação educacional voltada para o projeto Evolução transdisciplinar da Universidade (1997), de autoria do Centro Internacional de Pesquisa e Estudos Transdisciplinares (CIRET) em parceria com a UNESCO. De acordo com os autores deste projeto, a formação pedagógica transdisciplinar de professores de todas as áreas do conhecimento e o surgimento de inovações pedagógicas a serviço de uma ação educacional transdisciplinar na Educação Básica e no Ensino Superior são exigências indispensáveis à realização da educação do século XXI proposta pela UNESCO.

O conteúdo das suas (trans)disciplinas oferece subsídios pedagógicos à realização das orientações educativas delineadas pelas Diretrizes do Governo Federal (Decreto 6.096 de 24/04/2007) para o ensino superior brasileiro. De acordo com estas orientações, a multi, a inter e a transdisciplinaridade são elementos pedagógicos norteadores da atual re-estruturação curricular dos cursos do ensino superior brasileiro, que exige uma radical renovação pedagógica da prática docente dos professores de Graduação e de Pós-Graduação das Universidades e Faculdades públicas e privadas.

Essa radicalidade na renovação pedagógica traz consigo a necessidade de um relacionamento interpessoal, afetuoso e de interesse de ambos, professor e aluno, juntos, caminhando para o aprendizado significativo passa por uma comunicação dialógica. Um aprendendo com o outro – todos os dias. Essa atitude por parte do professor, o levará a um relacionamento autêntico e transparente com o educando. A autenticidade será a principal ferramenta do educador que conduzirá o aluno à aprendizagem significava. Para tanto é necessário estar em presença, na arte do encontro, da escuta do acolhimento e da recepção. Bakhtin, com bastante propriedade sobre o assunto, sintetiza de maneira profunda essa dialogia:

[...] tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe

etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 1992, p. 278)

Sob esse prisma, no que se refere à sua experiência formativa, Ametista traz uma importante contribuição quando faz referência ao seu trabalho na Musicalização Infantil:

*A experiência musical, para mim, é como uma prolongação de meu corpo e de minha alma. Faz parte do meu ser. Escolhi a música como forma de vida. Transforma minha vida todos os dias. A música é uma forma de expressão onde palavras não alcançam, e não é a toa que existe em todas as culturas do mundo. Considero que a música é capaz de mudar a vida de todas as pessoas, podendo ter um papel até de reguladora de emoções. A música é importante por ser apenas música, contudo, carrega consigo diversas funções fundamentais para o melhor desenvolvimento do ser humano, de maneira geral. Portanto, uma educação musical de qualidade pode proporcionar uma gama de possibilidades sociais, sensoriais, cognitivas, entre outras. (11.11.2014)*

Encerro esse tópico com Carl Rogers (1991), para quem ensinar é mais que transmitir conhecimento – é despertar a curiosidade, é instigar o desejo de ir além do conhecido. É desafiar a pessoa a confiar em si mesmo e dar um novo passo em busca de mais. É educar para a vida e para novos relacionamentos, considerando-se o indivíduo como um todo: mente e corpo, sentimento e intelecto são partes integrantes do mesmo ser e são inseparáveis.

**Figura 53 - Dialogia pais e alunos**



Fonte: Site Musicalização Infantil da UFBA

## 7 REFLEXÕES SOBRE AS ITINERÂNCIAS DOS EDUCADORES

---

*As notas (musicais) são como a água – elas tomam a forma de quem as está usando. O seu Dó pode fazer alguém chorar, mas o Dó de outra pessoa pode fazer alguém rir. Esta é a beleza da criação: não temos que seguir a mesma linha para conseguir o mesmo resultado*

*Ornette Coleman*

Neste capítulo trago as reflexões sobre a itinerância dos educadores do projeto, as falas das docentes em Licenciatura em Música da UFBA e da coordenadora do Projeto, num exercício de trazer a autoria que foi desencadeada nas ações de pesquisa, fazendo brotar o sentido formativo, numa escuta sensível, sem deixar de lado as vivências e as ponderações desses sujeitos/atores da pesquisa. Desta forma, emerge outra perspectiva da abordagem multirreferencial desenvolvida por Jacques Ardoino para a compreensão dos fenômenos sociais, mais precisamente neste caso, aqueles circunscritos *in situ* – Escola de Música da UFBA, Musicalização Infantil – enfocando especificamente alguns desdobramentos epistemológicos, reconhecendo a complexidade e heterogeneidade que caracterizam as práticas desses educadores.

Este enfoque permite uma elucidação – *do não-dito*, do que está nas entrelinhas, de forma latente, implícito nas práticas da educação, as quais tentarei desfiar fio por fio, se possível for. Por outro lado, essas falas contemplam não só a complexidade da realidade, mas a interiorização significativa dos sujeitos e suas contribuições oriundas da pluralidade de perspectivas, que se traduzem, muitas vezes, no que Ardoino cunhou por “análise institucional, multirreferencial, ou plural”. A heterogeneidade aparece carregada de sentidos, muitas vezes, tensionados por suas histórias e antagonismos. Passo então a voz aos protagonistas.

Safira reflete sobre sua itinerância e suas *errâncias*; valoriza a qualidade e a identidade docente:

*Minha formação inicial começou também na extensão, lá na UFPR. Ainda na licenciatura tive a oportunidade lecionar no projeto de lá, e foi onde eu pude criar, acertar, errar... e seguir em frente. Como qualquer área de conhecimento é necessário estar sempre reciclando as ideias. Desde que iniciei o trabalho com crianças escrevo e reflito sobre o trabalho desenvolvido na busca de ser sempre melhor. (07.11.2014)*

Nas conversas informais e entrevistas com meu pequeno, porém rico universo de pesquisa, quando perguntei sobre a integração extensão e graduação, percebi certo

tensionamento nas falas dos docentes dos cursos de graduação e de extensão, entendo que um pouco pela falta de articulação graduação/extensão. Da mesma forma, na abordagem com alguns ex-participantes do Projeto Musicalização Infantil da UFBA foi-me revelado que havia pouca divulgação desse curso na graduação, talvez por falta de interesse dos professores de licenciatura, outros se referiram ao atraso no pagamento e ainda falta de entrosamento entre graduação extensão.

Questionei junto à Angelita sobre esse fato, inclusive porque muitos educadores da musicalização infantil não eram estagiários, mas prestadores de serviço. Ela concordou que havia pouca divulgação do curso na graduação e,

*apesar de ter enviado informações para o mailing dos alunos de licenciatura, somente uma pessoa se interessou. Outro fator é o atraso nos pagamentos. Muitos não se interessam por causa disso. Eu mesma, enquanto coordenadora, estou sem receber. Os professores precisam desse dinheiro, então eu já esclareço antes e solicito compromisso com as aulas. Estão cientes que pode haver atraso, então só permanece quem tem identificação com este trabalho. ([?] março, 2015).*

Sobre a questão financeira e os sucessivos atrasos nos pagamentos de bolsistas e prestadores de serviços Ágata, que também já estive na coordenação dos cursos, infere:

*Em relação às questões administrativas, tive dificuldades relacionadas à burocracia da instituição que paga aos bolsistas e prestadores de serviço (FAPEX). Além de ter que preencher todo semestre o mesmo formulário, o pagamento nunca é feito na data correta e, além disso, os estagiários passaram um semestre inteiro sem receber nenhum pagamento. Isso gera uma série de problemas na equipe, que gostaria de ver seu trabalho reconhecido e bem remunerado por isso. Este fator trouxe desânimo no grupo de professores e quase comprometeu o início das aulas. (em 17.12.2014)*

Turquesa também pontua essa questão e compara com a opção do PIBID:

*Tem a questão financeira das bolsas... Essa relação com a extensão aqui atualmente está problemática em relação a isso. Por exemplo, temos uma aluna que participou da extensão [musicalização] por um semestre, acabou o semestre e começou outro e ela ainda não recebeu. Ela fez prestação de serviço. Já o PIBID é pontual. Precisa ter um esclarecimento, porque eu fui estudante e participei da extensão. Esse dinheiro para estudante paga transporte. É um dinheiro que você conta para um almoço, um lanche, material. Não dá para estudante ficar trabalhando sem receber no final, não tem condição. Afasta qualquer um.*

Entendi que esse era realmente um desafio com informações importantes e resolvi investigar mais. Em minha sala entrevistei ao mesmo tempo as duas docentes de Licenciatura já referidas. Uma tinha cargo de coordenação e a outra trabalhou com

musicalização infantil na extensão da UFBA. As falas (em 21.03.2015) revelam outro olhar sobre a falta de diálogo entre graduação e extensão e problemas de financiamento, especificamente a respeito da Musicalização Infantil na UFBA:

[Turquesa] *Aí tem uma outra questão envolvida nisso. Primeiro, a própria falta de relação da extensão com a graduação, certo? A segunda questão é que os alunos de Licenciatura, 30 alunos são bolsistas do PIBID, estão vendo uma outra realidade, ou seja, estão saindo daqui da Escola para ver a realidade da Escola Básica, então esses alunos, poucos desses se interessam em vir para cá [Extensão em música da UFBA]. Até porque a realidade profissional que eles vão encontrar não é essa, mas a de lá. Tem essa questão. Alguns conseguem conciliar e fazem as duas coisas. A grande maioria, a prática pedagógica está muito envolvida com essa questão do PIBID.*

Turmalina e Turquesa argumentam que hoje a situação dos cursos de extensão é bastante diferente de épocas anteriores, por exemplo, quando estava sob a coordenação de Marineide Maciel professora que trouxe contribuições significativas:

[Turmalina] *Também tem que ser dito – infelizmente, depois que a Marineide saiu, perdeu-se as rédeas... [Turquesa] exatamente, a Marineide fazia essa conexão com a graduação. Marineide estava à frente, ela acompanhava, participava das nossas aulas de graduação” [Turmalina] “tinha toda uma organização, preparação de planejamento pedagógico das aulas, aí ficou meio abandonado esse campo. O que era o IMIT antes e hoje dá pena de ver... É toda uma história que, na verdade, se perdeu”. [Turquesa] Além disso, na época da Marineide que estava coordenando, a gente enquanto estudante tinha um grupo de estudo. Funcionava realmente como extensão universitária em que o aluno produzia conhecimento junto com a realidade que é o que está acontecendo hoje com o PIBID e não com a extensão. Porque Marineide conseguia fazer essa ponte entre extensão e graduação, mas agora não se faz essa ponte mais. É uma pena... [Turmalina] Vai chegar o momento em que a gente vai ter que tomar uma providência em relação a isso. Isso se reflete nas respostas dos questionários. Dos meninos do PIBID, de 55 questionários recebemos resposta de 51, em uma semana. Pretendemos fazer uma avaliação do novo currículo, porque já se passaram 4 anos e já tem formando.*

Sobre o interesse na participação dos alunos de Licenciatura em Música no projeto de extensão, Turmalina infere:

*Era até importante participar aqui, com todos os instrumentos, mais protegido, do que pegar uma escola pública, onde grande parte não tem absolutamente nada e todos os desafios e problemáticas que surgem dessa situação. A extensão também ficou toda pra sexta e sábado, enfim, para o que era antes, todos os dias, de manhã, de tarde e de noite... Até para eles assistirem aulas sexta e sábado é complicado. No artigo que escrevemos sobre o PIBID, pudemos observar que, de 2010 para cá, o curso de Licenciatura tem uma faixa de 120 alunos, no PIBID já participaram metade.*

Quanto a essa fala, cabe reafirmar o proposto por Schultz (2013) em sua tese de doutorado de que o ideal é o licenciando vivenciar as duas experiências, tendo em vista que são complementares, mas quanto ao pouco *espaçotempo* destinado à musicalização infantil na Escola de Música da UFBA, em conversa informal ela disse que o espaço físico não comporta a ampliação do número de dias semanais para o curso.

Rubi, discente em Licenciatura em Música, na época da entrevista e agora prestador de serviço em Musicalização, refere que o dia do projeto não atrapalha seu cotidiano universitário, pois as aulas acontecem às sextas-feiras e que trabalha com educação infantil,

*desde meados de 2012, quando participei do PIBID, mas foi mais precisamente no início de 2014 que passei a me debruçar enfaticamente sobre o universo infantil e a começar a trabalhar com crianças menores de 7 anos. Acredito que a aprendizagem acerca do processo de musicalização, como em muitos casos, só se realiza na prática [...] é uma experiência fantástica e enriquecedora [...] as aulas que ministro ocorrem num dia em que não tenho aulas das disciplinas, de modo que não me atrapalha a vida de discente.*

Até aqui vimos emergir os tensionamentos provenientes dos problemas financeiros e daqueles causados pela falta de articulação ensino, pesquisa e extensão. Nas entrelinhas dos depoimentos, revelam-se as diferenças e os nexos imersos nas narrativas, no *espaçotempo* partilhado do aprendizado. Conforme Macedo (2012, p.57) “Nesse sentido, não está em jogo apenas o didático e o epistemológico. Há um processo identitário em fluxo na relação com o saber”. Esse percurso identitário se revela também nas opções de apostar, de se envolver com a extensão como aprendizado e itinerância formativa.

Coloco agora as contribuições que a itinerância formativa confere aos educadores que nele atuam. Duas entrevistadas, pós-graduadas, que têm experiência há 11 anos como professoras em musicalização infantil enfatizam a **responsabilidade** que o educador tem no exercício das atividades:

*Minha formação na extensão teve reflexo em minha experiência docente também em outros espaços, como escola de educação especial e escola regular. Ao ingressar na UFBA e iniciar o projeto com os bebês soteropolitanos, pude aprender coisas que vão muito além da sala de aula, como o fato de ter que ajudar na formação dos professores do projeto, lidar diretamente com os pais, organizar turmas, organizar apresentações e assim por diante. (SAFIRA, 07.11.2014).*



Ametista, por sua vez, acrescenta que essa experiência, além de “*ser maravilhosa e gratificante*” promove a troca com os professores e alunos; é “*uma oportunidade de praticar o que é apresentado em teoria, exige muita **responsabilidade** e cuidado*”, tendo em vista que: “*o educador pode transformar a vida de alguém, e, se não tiver o **cuidado necessário**, pode até afastar as crianças da música. [...]. É o melhor aprendizado que pude ter, e transformou de maneira muito positiva minha visão de educadora e minha prática como tal.* (11.11.2014, grifos nossos).

Neste sentido Boff (1999) pontua, com bastante propriedade, sobre a essência do cuidado. O cuidado é mais do que um ato singular ou uma virtude ao lado das outras. É um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros. Melhor ainda: é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas. Boff explica em seu artigo “O cuidado essencial: princípio de um novo *ethos*” o “modo-de-ser do cuidado” que nos é tão caro na formação e, especificamente, no ensino-aprendizagem em musicalização infantil, sob este olhar:

A outra forma de ser-no-mundo se realiza pelo cuidado. O cuidado não se opõe ao trabalho, mas lhe confere uma modalidade diferente. Pelo cuidado não vemos a natureza e tudo que nela existe como objetos. A relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. **Experimentamos os seres como sujeitos, como valores, como símbolos que remetem a uma realidade fontal.** A natureza não é muda. Ela fala. Evoca. Emite mensagens de grandeza, beleza, perplexidade e força. O ser humano pode escutar e interpretar esses sinais. Coloca-se junto às coisas, ao pé delas e sente-se unido a elas. Não existe apenas. **Co-existe com todos os outros. A relação não é de domínio, mas de convivência. Não é pura intervenção, mas principalmente interação e comunhão. É de cuidado das coisas.** (BOFF, 2005, p.3 [?] grifos nossos)

O cuidado também é ético, mas sem regras previamente formuladas. Acontece dentro da intervenção e da interação na própria atividade, a partir de uma autoeducação. Ágata foi mais pontual quanto se referiu ao seu aprendizado, expressando-se mais em termos técnicos, sobre a Musicalização Infantil:

*foi uma experiência nova, bastante enriquecedora e desafiadora [...] Bom, pude entender melhor as questões do desenvolvimento infantil, como é o processo de aprendizagem das crianças menores de 06 anos, o que pode e o que não pode ser aplicado em sala de aula e quais são as atividades corretas para a estimulação dos sentidos (em 17.12.2014).*

Por fim, Safira com respaldo de sua experiência e saberes, fala do “poder” transformador da música não só em sua vida, mas na dialogia com seus pares e conquistas:

*Todo dia um aprendizado novo, todo dia uma história nova. Temos relatos de muitos pais sobre as transformações da música na vida das crianças e deles. Às vezes as coisas mais simples são as coisas mais importantes para os pais. Um exemplo é um aluno que quase não fala, dizer o nome dele na música inicial da aula. O que para alguns é uma tarefa tão simples, para outros é um desafio. Cada conquista é celebrada pelos pais, pelas crianças e pelos professores. Acho que a música em si tem esse "poder" transformador. O trabalho musical em grupo torna isso ainda mais evidente. (07/11/14)*

Percebe-se que, em meio a contradições, na Escola de Música, existe uma complementariedade para a preparação desses atuais e futuros docentes que se sustenta, apesar de forma tênue e fragilizada, na pesquisa, ensino e extensão, tendo em vista os vieses apontados. A análise das falas revela que no próprio processo de ensinar e na experimentação há uma preocupação que atravessa a intencionalidade teórica para desaguar no desenvolvimento de saberes e competências, de técnicas; entretanto, trata-se de “Técnica, quando o conhecimento é saber competente para um fazer eficiente, contextualizado e científico”, como referem Pimenta e Anastasiou (2010, p. 163).

No caso do educador musical, ele está imerso em sua bacia semântica, num trabalho individual e coletivo, um verdadeiro oceano informativo. A sua relevância, dentre outras, é a vivência no cotidiano da universidade, abrindo portas, por vezes “emperradas”, num esforço de contribuir criativamente para as suas transformações.

Esse processo criativo de produção e compartilhamento de conhecimentos deve fazer parte da atualização constante de sua experiência formativa enquanto educadores, no devir de sua autoria, transformando suas informações e experiências, construindo conhecimento. Certamente se constitui num diferencial na qualidade formativa, quando se leva em conta a necessidade de contar com profissionais dedicados, valorizados e competentes, e dispor de ambientes adequados para a musicalização infantil.

Encerro esse capítulo com a fala de Marineide Maciel que tão claramente trouxe à tona seus sentimentos, emoções sobre suas atividades no depoimento, agradecendo sua itinerância formativa desta maneira:



*Agradeço a honra de poder contar um pouco da minha trajetória como Educadora Musical durante mais de quatro décadas, das quais trinta anos na Educação Infantil e os seguintes com todas as idades e atuando na Formação de Professores, não só em Oficinas, mas também como Professora do Curso de Licenciatura de EMUS-UFBA ministrando as disciplinas: Iniciação Musical (Metodologia e fundamentos da Educação musical), Prática de Ensino (Orientando os estagiários), Prática de Conjunto, Improvisação ao Piano (para alunos de Licenciatura), Coral Universitário e Coral do BI. Continuo na ativa, orientando, dando consultoria, ministrando aula para diversas idades um dia na semana, agora na ILHA em Barra do Gil, para não perder a prática. Espero que tenha contribuído um pouco para o seu trabalho. (em 13.03.2015)*

## 8 CONSIDERAÇÕES SOBRE MINHA ITINERÂNCIA NA PESQUISA

---

**Figura 54 - O côncavo e o convexo (litografia Esher, 1955)**



Fonte: M.C. Escher Foundation-Baarn-Netherlands / Divulgação

A minha itinerância entre a pesquisa e o ser-aprendente/pesquisadora colocaram-me nas interlocuções entre pressupostos metodológicos, referenciais teóricos e os dados que obtive junto a professores/pesquisadores, educadores e declarações de familiares dos “educandos” da Escola de Música da UFBA onde realizei a pesquisa. As falas dos protagonistas revelaram pessoas que se interessaram pela temática e se dispuseram a contribuir com suas significações e informações.

Conforme revelei desde o início, não tenho intenções de trazer conclusões soluções, pois o próprio termo itinerância revela um caminhar que vai sendo construído, reconstruído, despojando-se de pré-conceitos ou de ideias formatadas que sirvam para se ajustar na pesquisa. A multirreferencialidade me fez tatear por diferentes texturas, retroagir e avançar em busca de caminhos mais consistentes, me mover com vários olhares sendo levando em conta a alteridade.

Primeiramente percebi, pela literatura pesquisada, que a educação musical na primeira infância ainda enfrenta muitas dificuldades: insuficiente apoio político e financiamento público; há carência de infraestrutura e de profissionais capacitados para sua implantação e poucos setores da população se beneficiam de programas de musicalização infantil com profissionais especializados na área. Na primeira infância é preciso se estabelecer maior integração, articulação curricular de forma interdisciplinar, sob a coordenação dos serviços que revejam as deficiências institucionais. Em síntese, é mister ter uma equipe afinada para a eficácia da execução dos programas voltados à musicalização da primeira infância.

Todavia, enquanto trabalhei com os sons das falas e das entrelinhas também me deparei com os silêncios de quem se ausenta, se nega ou se omite, mas que igualmente constituíram a compreensão conjuntural que acompanha a radicalidade e a singularidade desta pesquisa que se propõe a penetrar na *formatividade* sob os pressupostos de uma epistemologia multirreferencial. Observamos, do mesmo modo, crianças que protestaram e não quiseram “entrar na roda”, o que não significava estarem “alheias”, mas de outra forma implicadas naquele *espaçotempo* formativo do cotidiano universitário – *estavam lá, com suas implicações, autorizações e alteridades...*

Sob esse prisma, reio que poderia ser desenvolvido um trabalho junto aos educadores em formação para o “saber-cuidar” dessas crianças, aquele da esfera do cuidado essencial, que gera integração, que resgata o acolhimento na base de sua participação ativa, livre e significativa, na convivialidade entre as diferenças, cultivando compreensão, paciência na tentativa da escuta, capacidade de diálogo e sentido de integração criativa. Cuidar do outro enquanto zelo, a fim de que esta dialogação na criatividade, torne-se ação libertadora, propulsora de sinergia. Esses seres especiais necessitam desse envolvimento para seu desesenvolvimento.

As articulações teóricas e elaborações realizadas nesta dissertação procuraram explicitar e problematizar as complexas relações que se estabelecem no cotidiano universitário, muitas vezes ocultas à primeira vista, de tal forma que na tessitura dessa teia de conexões emergiram os resultados em torno do objeto de pesquisa. Afinal, “a ciência é, e continua a ser, uma aventura” (MORIN, 1998, p. 26).

Articulando então as respostas dos questionários, percebi que, em detrimento da falta de uma formação especializada para o público da primeira infância na Licenciatura em Música o Projeto Musicalização Infantil na UFBA, o PIBID e a Extensão são fontes de aquisição de prática e conhecimento.

Procurei trazer aspectos que os formadores entendem ser relevantes e quiçá possam contribuir para clarear alguns destes pontos ainda obscuros e pouco discutidos em âmbito científico. O intuito foi trazer reflexões que sinalizassem

alternativas e *mediações intercríticas*<sup>27</sup> para elevar a qualidade formativa nessa área de atuação. No entanto, muito ainda pode ser investigado em futuras pesquisas, tais como propostas curriculares, orientações para formação de professores em educação musical infantil, e ainda servir de ponte para estudos interdisciplinares entre interessados sobre a temática em diversas subáreas da educação.

Estas minhas considerações foram também subsidiadas pelos referenciais teóricos que trabalham na perspectiva da multirreferencialidade como Fróes Burnham e Fagundes, (2001), em que os múltiplos sistemas de referência – poesia, arte, política, ética, religião, ciência – todos estivessem envolvidos em seu teor significativo, irreduzíveis uns aos outros e sem pretensão de síntese, de conhecimento acabado, porquanto são pontes simbólicas construídas numa bricolagem de visões que pretendem trazer ao leitor uma compreensão dessa itinerância.

A reflexão sobre a maneira desses entes relacionarem seu processo formativo com o saber e as práticas no Projeto de Musicalização Infantil da UFBA e minha itinerância nessa proposta investigativa, talvez possa ser objetivado nos significados ainda não percebidos em sua cotidianidade, nesta ontologia fundamental cujo caminhar nos revela tanto o que se fez passado quanto o que se faz no *aqui-agora*, enxergando o simples que se enreda no complexo, o côncavo imbricado no convexo, podendo transformar-se numa terceira opção – num terceiro incluído.

Sob o olhar da abordagem multirreferencial, quis contribuir para a ênfase de uma percepção sobre formação em que a autonomia e a criticidade, a percepção da presença da complexidade da vida advinda de nossas representações internas se revelassem em nossos saberes e práticas e reflexões. Todavia, estas dependem de nossa maneira de ser e estar no mundo, do *ser-aí*.

Também senti necessidade de ampliar perspectivas para outras pesquisas, visto que as investigações são infinitas no universo do conhecimento e são tecidas em sua singularidade e dinâmica da vida que acompanham a sede de saber ininterruptamente.

---

<sup>27</sup> Conforme Macedo (2011, p. 40), “a ideia de *mediações formativas* por nós forjada como princípio e como processo mediador emerge, ao mesmo tempo, como uma disponibilidade conceitual e uma proposição político-metodológica”.

A minha itinerância no campo remete à xilogravura de M.C Esher que inicia esse capítulo. Conforme fui sendo envolvida pelos meus referencias teóricos, como Jaques Ardoino, pude constatar que a referida complexidade não estava no objeto, mas no meu olhar de pesquisadora. Não podia deixar de lado as significações que se revelavam, o simbólico que se revolia na aparente apatia em cada silêncio de respostas ou na veemência dos depoimentos, por vezes contraditórios. Nestes casos, revia tudo o que até então tinha escrito. Quando pensava que estava no caminho, surgia uma trilha, por vezes descendente, noutras desembocava em uma encruzilhada e assim me enveredava na **negatricidade**, em busca da capacidade de ressignificar, de um outro que deve ser distinguido, confrontado, sem chance de ser eliminado. Penetrei no núcleo de representações de que é portador cada ator social, tanto do ponto de vista simbólico quanto institucional, ideológico. Esses desvios me concederam a autoria que tanto queria...

Essa itinerância de pesquisa foi, de alguma forma, o relato de longa viagem empreendida por mim, enquanto sujeito, a vasculhar lugares muitas vezes já visitados, mas aqui foram diferenciados, respeitada a sua heterogeneidade. Cada ilustração, cada epígrafe teve o intuito de sensibili

zar o leitor e fazê-lo meu companheiro de viagem, com toda a sua bagagem. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante intersubjetivas.

De modo geral, durante a realização desta pesquisa, algumas questões foram observadas de forma bem imediata, como as aulas de musicalização, enquanto outras foram se descortinando no decorrer do trabalho de campo, a exemplo das dificuldades administrativas e financeiras. A necessidade de dar conta dessas questões, no curto espaço de tempo do mestrado, sem fragmentações ou linearidades, foi um movimento elíptico e incessante para poder concluir as etapas da pesquisa. Levou-me à reflexão em torno dos problemas, erros cometidos, escolhas inesperadas e dificuldades. Este trabalho não terminou e revela-se um contínuo profundamente instigante, agradável e desafiador.

**Figura 55 - "The walk to paradise garden." (Eugene Smith, USA, 1946)**



Fonte: Revista LIFE: W. Eugene Smith—TIME & LIFE Pictures/Getty Images  
LIFE.com. Disponível em: <http://life.time.com/culture/into-the-light-w-eugene-smiths-walk-to-paradise-garden/#ixzz3Z6QBtXaf>

*Ando devagar porque já tive pressa [...]*

*Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe,  
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei  
Nada sei.*

*Conhecer as manhas e as manhãs  
O sabor das massas e das maçãs  
É preciso amor para poder pulsar,  
É preciso paz para poder sorrir,  
É preciso a chuva para florir.*

*[...] Todo mundo ama um dia todo mundo chora,  
Um dia a gente chega, no outro vai embora  
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz.*

**(“Tocando em frente” - Almir Sater)**



## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro, 2011. 11 p.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais- pesquisa qualitativa e quantitativa*. 2. ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2004.
- ALVES, R. *Gaiolas ou asas. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Edições Asa, 2004.
- ANPPOM. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Formação de pesquisadores, docentes e artistas na área de música: tendências, desafios e perspectivas*. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/>. Acesso em: 19/ mar. 2015.
- ARBELÁEZ, A.S. Dossier en Educación Musical. Editorial. Revista Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas. Facultad de Artes - Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá – Colômbia, [2015].
- ARDOINO, J. Pensar a multirreferencialidade. In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J.G; BORBA, S. (Orgs). *Jaques Ardoino & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica: 2012 (coleção Pensadores & Educação).
- ARROYO, M. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da ABEM*, n. 10, março 2004. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, p. 29-34.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Do francês por Maria Ermantina G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad. de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004. 159p. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).
- BARROS, E.A.P de S. *Heitor Villa-Lobos o Educador*. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Prêmio grandes educadores brasileiros: monografias premiadas 1988. - Brasília: MEC/INEP, 1989. p. 59-135.
- BARROS, M. *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.
- BASTIANELLI, P. *A universidade e a música – uma memória 1954-2004*. Salvador: EMUS/UFBA, 2004 2v.
- BASTIÃO, Z.A. A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, p. 15-24, mar. 2010.
- BATISTA, H.de S. O perfil do licenciado em música. In: SANTOS, A.K.A dos; BATISTA, H.de S. (org.) *A música na educação básica: material de apoio à implantação da lei 11.769/08*. Salvador: Edufba, 2011, p. 177-190.
- BAUER, M.W; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEAUCLAIR, João. (A)cerca do aprender e do ensinar: fios, teias e redes como metáforas em subjetividade, aprendizagem e Psicopedagogia. *Rev. psicopedag.* 2007, vol.24, n.75, pp. 260-271.

BELLOCHIO, C.R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política* – A imagem de Proust, p. 37.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERNAL VÁZQUEZ, J. La formación musical del maestro especialista en educación infantil. *Eufonía*, Barcelona, 15, p. 23-32, 1999.

BEYER, E. A interação musical em bebês: algumas concepções. *Educação – Revista do Centro de Educação UFSM*, v. 28, n. 2, jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9, 2000, Belém. *Anais...*Porto Alegre, 2000. p.43-51.

BHOM, D. *Diálogo - Comunicação e redes de convivência*. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BOFF, L. O cuidado essencial: princípio de um novoethos. *Inclusão Social*, IBICT, v. 1, n. 1 2005.

\_\_\_\_\_. *Saber cuidar: ética do humano compaixão pela terra*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

BORBA, S. Jaques Ardoino: espaços de formação, implicação e multirreferência. In: Macedo, R.S.; BARBOSA, J.G.; BORBA, S. (Orgs). *Jaques Ardoino & Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Pensadores & Educação). p. 81-86.

BOUBAT, E. *Remi escutando o mar*. Disponível em: <http://www.edouard-boubat.fr/>. Acesso em: 14 mar. 2015.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 41-64.

\_\_\_\_\_. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. 36 p. il.

\_\_\_\_\_.Presidência. Lei 11.769/08. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *D.O.U.* de 19/08/2008, p. 1.

\_\_\_\_\_. Presidência. *Decreto nº 6.096/2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 19 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em

Música e dá outras providências. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 195/2003*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Disponível em:  
<http://www.castelobranco.br/site/arquivos/diretrizes/danca/parecer-cne-ces-195-2003.pdf>. Acesso em 19 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer Resolução CNE/CP nº 1 e 2 de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 19 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 19 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais v. 6: Arte*. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 02.03.2014.

\_\_\_\_\_. *Presença de Villa-Lobos*. Brasília, MEC/DAC, MVL, 1970, p.114. v.5

BRÉSCIA, V.L.P. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. de A. *Música na educação infantil - propostas para a formação integral da criança*. 4 ed. São Paulo: Peirópolis, 2010.

BROOCK, A.M.V. Musicalização infantil na UFBA. In: SANTIAGO, D.; BROOCK, A.M.V.; CARVALHO, T de Q.M. (Org.). *Educação musical infantil*. Salvador: PPGMUSUFBA, 2011a. p. 87-99.

\_\_\_\_\_. Musicalização Infantil da UFBA: 5 anos. *Anais... II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil e V Encontro Internacional de Educação Musical*. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 01 a 03 de agosto de 2011b.

BROOCK, A.M.V.; MOTA, R.R.; SOUZA, L.S. de. Respeitável público! O projeto de Musicalização Infantil da UFBA tem a honra de apresentar: “O Circo” de Alda Oliveira. In: *Anais... XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical – Ensino de Música na Escola: compromisso e possibilidades*. Londrina, 06 a 09 out. 2009, p. 1126-1132.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998. (v. 1, Introdução e v. 3, capítulo Música, p. 43-82).

BUARQUE, C.R.C.; SALGADO, S. *O berço da desigualdade*. UNESCO. 2009.

CANELA FINA. Site do Grupo Canela Fina. Disponível em :  
<http://www.grupocanelafina.com.br/>. Acesso em: 01 mar 2015.

CARÔSO, L.; SOTUYO, P. Música na base da estrutura social da Bahia urbana do Século XIX: notas de contextualização. *Atas do I Colóquio/Encontro Nordeste de Musicologia Histórica Brasileira* (I CENoMHBra), ocorrido em Salvador/BA, 8 e 9 de julho de 2010. Salvador: PPGMUS, 2012, p. 01-12.

CARVALHO, J.M. Abrindo a cena. In: MACEDO, R.S.A. *Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação*. Ilhéus, BA: Ed. UESC, 2013. p. 13-20.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução Guy Reynaud. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERESER, C.M.I. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. 2003, 152 fl. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre, 2003.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. A operação histórica. In: LE GOFF, J.; NORA, P. *História: novos problemas*. Trad. Théo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 17-48.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORREIA, M.A. Música na educação: uma possibilidade pedagógica. *Revista Luminária*, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), 2008.

D'ÁVILA, C.M. Implicações do estágio curricular supervisionado sobre a identidade profissional docente. In: D'ÁVILA, C.M; ABREU, R.M. de (org). *O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos*. Entre a realidade e o devir. Curitiba: Ed. CRV, 2014. p. 17-30.

DE PAOLI, P.S. *Entre música e artes plásticas: as experiências de Walter Smetak na Bahia de Todos os Santos*. P. Disponível em:  
[http://www.docomobahia.org/linabobardi\\_50/18.pdf](http://www.docomobahia.org/linabobardi_50/18.pdf). Acesso em: 08 mar. 2015.

DEL BEN, L.M. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.

\_\_\_\_\_. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Volume 4). Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DEMO, P. Lugar da Extensão. In. FARIA, Dóris Santos de. (org.). *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília. UnB, 2001a.

\_\_\_\_\_. Educação e qualidade. 6 ed. Papirus: Campinas, 2001b.

DIAS, A.L.M. A universidade e a modernização conservadora na Bahia: Edgard Santos, o Instituto de Matemática e Física e a Petrobras. *Revista da SBHC*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 125-145, jul. | dez. 2005.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, março/ 2002, p. 139-154.

EGG, A. A carta aberta de Camargo Guarnieri. *R. cient./FAP*, Curitiba, v.1, p., jan./dez. 2006. 12p.

ESHER, M.C. M.C. *Esher Gallery* - The Official Website. Disponível em : <http://www.mcescher.com/>. Acesso em : 01 mar. 2015.

ESTADÃO. Blogs Arquivo Estado. Villa-Lobos impressiona no encerramento da Semana de 22. Disponível em :

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 2 ed. São Paulo: ARTMED, 2009.

FONTEERRADA, M.T de O. *De tramas e fios*. Um ensaio sobre música e educação. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FONTEERRADA, M.T de O. Os parâmetros curriculares nacionais e a área de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTEEDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília/DF. Arte – políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI: *Anais...* Brasília: [S. n.], 1998. p. 15-27.

\_\_\_\_\_. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, [1994]. p. 69-83.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus-AM, maio de 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2014.

FRANÇA, C.C. “Uma borboleta nas teclas do piano”. Significado e desenvolvimento musicais. In: ILARI, B. BROOCK, A. (org.) *Música e educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, R.J.D. Implementação e estruturação de um projeto de Musicalização Infantil: Relato de experiência. *Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM*. São Paulo, 2008.

FRÓES BURNHAM, T.; FAGUNDES, N.C. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. *Revista da FACED*, nº 05, 2001, p. 39-55.

FUKS, R. A educação musical da Era Vargas: seus precursores. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. *Educação Musical no Brasil*. Sonare Centro de Produção, Documentação e Estudos de Música. Salvador: P&A, 2007, p. 18-23.

GADAMER, H. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

\_\_\_\_\_. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GAINZA, V.H. de. Violeta Hemsy de Gainza fala sobre Educação musical. Entrevista concedida à Paula Nadal. *Revista Nova Escola*, 2010a. Disponível em:

\_\_\_\_\_. Educação musical e contemporaneidade. Entrevista com Violeta Hemsy de Gainza por Elizabeth Carrascosa Martínez. *Revista Espaço Intemediário*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 12-15, nov. 2010b.

GALEFFI, D.A. *Filosofar e educar*. Inquietações pensantes. 1. ed. Salvador: Editora Quarteto, 2003.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos / coord. Antonio J. Severino, Selma G. Pimenta).

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção pesquisa qualitativa).

GRAHAM, G. *Análise de dados qualitativos*. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRANJA, C.E.S.C. *Musicalizando a Escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

HARGREAVES, D.J. Within you without you: música, aprendizagem e identidade. *Revista Eletrônica de Musicologia*, volume IX, outubro de 2005. Disponível em <http://www.rem.ufpr.br/REMV9-1/hargreaves.html>. Acesso em: em 07 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. 3 ed. Petrópolis: Vozes e Ed. Universitária São Francisco, 2006.

\_\_\_\_\_. *Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. São Paulo: Moraes, 1981.

HENTSCHKE, L.; AZEVEDO, M. C. de C.; ARAÚJO, R. C. de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 49-58, set. 2006.

HENTSCHKE, L. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2001. p. 67-74.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000. p. 47-64.

HISTÓRIA INTELIGENTE. Blog. *História das Artes Plásticas no Brasil*. Disponível em: <http://historiainte.blogspot.com.br/2013/05/historia-das-artes-plasticas-no-brasil.html>. Acesso em: 25/02/2015.

HONORÉ, B. *Vers l'oeuvre de formation*. Paris: L'Harmattan, 1992.

HORTÉLIO, L. *Brincando de roda*. São Paulo: Eldorado, 1977.

IGAYARA-SOUZA, S.C. *Entre palcos e páginas: a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil*. 2011, 356p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. *As professoras de música na época de Villa-Lobos*. 2º SIMPÓSIO VILLA-LOBOS. Perspectivas analíticas para a música de Villa-Lobos. São Paulo, 23 a 25 nov. 2012, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo (ECA/USP). Disponível em: [https://www.academia.edu/4440406/As\\_professoras\\_de\\_m%C3%BAsica\\_na\\_%C3%A9poca\\_de\\_Villa-Lobos](https://www.academia.edu/4440406/As_professoras_de_m%C3%BAsica_na_%C3%A9poca_de_Villa-Lobos). Acesso em 25/02/2015.

ILARI, B. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. *Revista eletrônica de musicologia*, v. 9, out. 2005.

\_\_\_\_\_. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003.

\_\_\_\_\_. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, 2002.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Infantil 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-infantil>. Acesso em: 09 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. O manifesto dos pioneiros da escola nova (1932). *R. bras. Est. Pedag.* Brasília, 65 (150) p. 407-425, mai./ago., 1984. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf). Acesso em: 09 mar. 2015.

JOLY, I.Z.L. Um processo de supervisão de comportamentos de professores de musicalização infantil para adaptar procedimentos de ensino. São Carlos, PPGÊ, Tese de Doutorado, 2000.

\_\_\_\_\_. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar. *Fundamentos da educação musical*, v. 4, 1998.

JORNAL DO BRASIL. Movimento contra a censura. Disponível em:

KLEBER, M. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, 91-98, mar. 2006.

\_\_\_\_\_. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 57-62, mar. 2003.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida ao Instituto Arte na Escola, em 2012. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/pagina/?id=71944>. Acesso em: 23 fev. 2015.

KODÁLY, Z. *Conferência sobre o papel da música na educação*. Universidade da Califórnia, 1966.

KOELLREUTTER, H.J. O humano: objetivo de estudos musicais na escola moderna. *ANAIS do III Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina: UEL, 1994.

KRAMER, S. Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: KRAMER, S.; NUNES, M.F.; CARVALHO, M.C. (orgs). *Educação infantil: formação e responsabilidade*. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 309-351.

LARROSA, J. *Estudar = Estudar*. BH: Autêntica, 2003.

LOUREIRO, A.M.A. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 65-74, mar. 2004.

LUBISCO, N.M.L.; VIEIRA, S.C. *Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses*. 5. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

MACEDO, R.S.A. As duas faces de Janus: sobre uma pedagogia (im)provável para espíritos improgramáveis. Ins: GALEFFI, D.; MACEDO, R.S.A; BARBOSA, J.G. *Criação e devir em formação: mais vida na educação*. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 63-80.

\_\_\_\_\_. *Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação*. Ilhéus, BA: Ed. UESC, 2013.

\_\_\_\_\_. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. *Revista Teias* v. 13 • n. 27 • 67-74 • jan./abr. 2012 – Currículos: Problematização em práticas e políticas.

\_\_\_\_\_. *Atos de currículo, formação em ato?* Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. 1. ed. Ilhéus: EDITUS - Editora da UESC, 2011. v. 1.000. 177p.

\_\_\_\_\_. *Compreender / mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro, 2010a.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: SÁ, M.R.G.B. de; FARTES, V.LB. (org.) *Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência*. Salvador, Ba: EDUFBA, 2010b.

\_\_\_\_\_. Trajetória, itinerário, itinerância e errância: perspectivando o currículo enquanto crisálida. *Anais... 23ª Reunião Anual da ANPED*, 24 a 28 de setembro de 2000, Caxambu, MG.

\_\_\_\_\_; PIMENTEL, A.; GALEFFI, D. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade da pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e formação: aprofundamentos e conexões contemporâneas. *Revista Saberes*, v. 1, [www.faculdadeages.com.br/saberes](http://www.faculdadeages.com.br/saberes), 31. jul, 2014. Acesso em 20 dez 2014.

MACEDO, V.G.de. Multirreferencialidade e interdisciplinaridade: olhares sobre itinerâncias formativas do educador musical infantil da UFBA. *Anais... II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES, XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL*. “Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar e aprender”. CONFAEB, Ponta Grossa, Paraná, 14 a 18 nov. 2014a.

\_\_\_\_\_. Itinerâncias formativas dos educadores do projeto musicalização infantil da UFBA - Perspectiva multirreferencial. *Anais... III (IN)FORMACCE – Encontro Internacional de Estudos, Pesquisas e Intervenções em Currículo e Formação*. “Atos de currículo, poíesis e



diferenças”. Faculdade de Educação/UFBA, Salvador – Bahia, 18 a 20 de novembro de 2014b.

\_\_\_\_\_. Formação dialógica de educadores musicais: uma itinerância no projeto de musicalização infantil da UFBA sob um olhar interdisciplinar. *Anais... XII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM*. “Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento”. São Luís, Maranhão, 29 a 31 de out. 2014c.

\_\_\_\_\_. Itinerâncias formativas do educador do projeto musicalização infantil no cotidiano da UFBA. *ACTA 2014*. IV Semana de Arte Cultura, Ciência e Tecnologia XXXIII Seminário Estudantil de pesquisa, XV Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação. Mesa redonda: Pesquisas interdisciplinares sobre a Universidade. Salvador, UFBA, 16 out. 2014d.

MACHADO, M.C. H. *Villa-Lobos*. Rio de Janeiro, Francisco Alves/UFRJ, 1987.

MAFFESOLI, M. Perspectivas tribais ou a mudança do paradigma social. *Revista FAMECOS* • Porto Alegre • nº 23 • abril 2004 • quadrimestral. p.23-29.

MAFFIOLETTI, L. Aprendizagens sociais propiciadas pela música na infância. In: SANTIAGO, D.; BROOCK, A.M.V.; CARVALHO, T de Q.M. (Org.). *Educação musical infantil*. Salvador: PPGMUSUFBA, 2011. p. 60-73.

MARTINS, G. de A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEARP/USP*, v. 2, n. 2, p. 8 - 18 jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MATEIRO, T. A formação profissional para a educação musical infantil: algumas considerações. In: SANTIAGO, D.; BROOCK, A.M.V.; CARVALHO, T de Q.M. (Org.). *Educação musical infantil*. Salvador: PPGMUSUFBA, 2011a. p. 111-124.

\_\_\_\_\_. Professor de Educação Musical Infantil: o generalista e o especialista. In: ANPPOM, II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil, V Encontro Internacional de Educação Musical, *Anais...01 a 03 de agosto de 2011*, Salvador, BA :Universidade Federal da Bahia, 2011b.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011. 352 p. (Série Educação Musical).

\_\_\_\_\_. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 33-38, mar. 2003.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ensino de Música será obrigatório. 25 ago. 2008. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11100&option=com\\_content&task=view](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11100&option=com_content&task=view). Acesso em: 27/02/2015.

MELLO, M.F. de; BARROS, V.M. de; SOMMERMAN, A. Introdução. In: Encontro Catalisador do Projeto “A Evolução Transdisciplinar na Educação” (2. : 2000 : Guarujá, SP) *Educação e transdisciplinaridade*, II / coordenação executiva do CETRANS. – São Paulo: TRIOM, 2002.

MENEZES, M.; COSTA, M.; BASTIÃO, Z.A. A educação Musical na Bahia. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. *Educação Musical no Brasil*. Sonare Centro de Produção, Documentação e Estudos de Música. Salvador: P&A, 2007, p. 235-249.

MINAYO, M.C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 9-29 (Coleção temas sociais).

MONTI, E.M.G. Educação musical e uma nova hierarquia de valores no contexto da pós-modernidade. *EccoS*, São Paulo, n. 34, p. 215-228. maio/ago. 2014.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa: Porto Alegre: Sulina, 2006.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*; tradução Eloá Jacobina. - 8 ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. *Terra-Pátria*. Porto Alegre, RS: Sulina, 1995.

MOTA, G. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 11-16, mar. 2003.

MUSICALIZAÇÃO INFANTIL. Site. Disponível em:  
<https://sites.google.com/site/criancasnaufba/family-profiles/angelita-broock-schultz>. Acesso em 10/02/2014.

NOGUEIRA, I. A Universidade Federal da Bahia e a composição musical no século XX: marcos históricos. *Atas do I Colóquio/Encontro Nordestino de Musicologia Histórica Brasileira* (I CENoMHBra), ocorrido em Salvador/BA, 8 e 9 de julho de 2010. Salvador: PPGMUS, 2012, p. 25-48.

\_\_\_\_\_. A criação musical em diálogo com o contexto político-cultural: o caso do Grupo de Compositores da Bahia. *Revista Bras.de Música*. Tradição e inovação no século XX. Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 245-448 - Jul./Dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Grupo de compositores da Bahia: implicações culturais e educacionais. In: *Brasiliiana*, Revista da ABM nº 1, ano 1, Jan. 1999, Rio de Janeiro: ABM, p. 28-35.

NOGUEIRA, M. das D. P. Extensão Universitária no Brasil: Uma Revisão Conceitual. IN FARIA, D. S. de (org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UnB, 2001.

OLIVEIRA, A de J. O professor de música: articulações pedagógicas. In: SANTIAGO, D.; BROOCK, A.M.V.; CARVALHO, T.Q.M. (Orgs.). *Educação musical infantil*. Salvador: PPGMUS UFBA, 2011. p. 125-144.

\_\_\_\_\_. Aspectos históricos da educação musical no Brasil e na América do Sul. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. *Educação Musical no Brasil*. Sonare Centro de Produção, Documentação e Estudos de Música. Salvador: P&A, 2007, p. 3-13.

\_\_\_\_\_. A educação musical no Brasil: ABEM. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 35-40, 1992.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

\_\_\_\_\_. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 7-16, set. 2004.

\_\_\_\_\_. *É este o ensino de arte que queremos?* Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Art Méd, 2002.

PERRONE, M. da C. *Música, contexto e tradição: estudo sobre a criação de uma instituição de ensino*. 2008. 222 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2008.

\_\_\_\_\_. Música e contexto: a cidade do Salvador, a Universidade da Bahia e a Música. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. *Educação Musical no Brasil*. Sonare Centro de Produção, Documentação e Estudos de Música. Salvador: P&A, 2007, p. 223-234.

PIMENTA, S.G. Prefácio. In: D'ÁVILA, C.M; ABREU, R.M. de (org). *O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos*. Entre a realidade e o devir. Curitiba: Ed. CRV, 2014. p. 11-15.

\_\_\_\_\_; ANASTASIOU, L. das G.C. *Docência no ensino superior*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_; LIMA, M.S.L. *Estágio e docência*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

QUADROS JUNIOR, J.F.S. de; QUILES, O.L.; TOURINHO, A.C.G. dos S. *Fatores de influência no processo de ensino-aprendizagem musical: o caso da Escola Pracatum*. Montes Claros, MG: Unimontes, 2009.

QUEIROZ, L.R.S. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20,n.28, p.35-46, 2012.

RENEX. Rede Nacional de Extensão. *Política Nacional de Extensão Universitária, versão publicada em julho/2012*. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. *O Plano Nacional de Extensão Universitária*. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2014.

RISÉRIO, A. *Avant-garde na Bahia*. São Paulo, Instituto Lina Bo e P. M. Bardi, 1995. 259p.

ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SÁ, M.R.G.B. de. Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: SÁ, M.R.G.B. de; FARTES, V.LB. (org.) *Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência*. Salvador, Ba: EDUFBA, 2010.

\_\_\_\_\_. *Hermenêutica de um currículo: o curso de pedagogia da UFBA*. 2004, 248f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SÁ PEREIRA, A.L. de. *Psicotécnica do ensino elementar de música*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1937.

SALGADO, S. Os Awá pelas lentes de Sebastião Salgado. *Jornal O Globo*. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/brasil/os-awa-pelas-lentes-de-sebastiao-salgado-9338916>. Acesso em: 14 mar. 2015.

SANTIAGO, D. Educação musical infantil e neurociência. In: SANTIAGO, D.; BROOCK, A.M.V.; CARVALHO, T.Q.M. (Orgs.). *Educação musical infantil*. Salvador: PPGMUS UFBA, 2011. p. 38-48.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção questões da nossa época; v. 120).

SANTOS, C. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador, ABEM, p.7-112, 1994.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo, Unesp, 1991.

SCHULTZ, A.M.V.B. *Formação de professores para a musicalização infantil: o papel da extensão universitária*. Doutorado (Educação Musical). Programa de Pós-graduação em Música. Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2013.

\_\_\_\_\_. A Abordagem PONTES na Musicalização para crianças entre 0 e 2 anos de idade. *Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM*. São Paulo, 2008.

SCHÖN, D.A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHWEBEL, H. In: TOUTAIN, L.M.B.B; SILVA, R.R.G. da (org.). *UFBA: do século XIX ao século XXI*. Salvador : EDUFBA, 2010. – (Memorial ; v.1), p. 463-469.

SMITH, D.E. *Institutional ethnography: sociology for people*. Lanham: Altamira Press; 2005.

SOARES, J.; SCHAMBECK, R.F.; FIGUEIREDO, S.L.F. (org.). *A formação do professor de música no Brasil*. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 85-92.

\_\_\_\_\_. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTE E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997,

Salvador. *Anais...* Salvador: Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design, 1997. p. 13-19

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Tradução OLIVEIRA, Alda Oliveira e TOURINHO, Cristina. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEMPO DE MÚSICA. Estudos cronológicos. Blog disponível em: <http://tempomusica.blogspot.com.br/2008/12/1960-1969.html>. Acesso em : 14 mar. 2015.

TROPICÁLIA. Ruídos pulsativos – avant-garde na Bahia. Um projeto de Ana de Oliveira, 2007. Disponível em: <http://tropicalia.com.br/ruídos-pulsativos/avant-garde-na-bahia>. Acesso em: 05 mar. 2015.

UFBA. Pró-Reitoria de Extensão Universitária. *Manual de Extensão Universitária da UFBA*. 1. ed. Salvador: UFBA, 2014.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 02/2012*. Aprova o Regulamento de Extensão Universitária da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

\_\_\_\_\_. Estatuto e Regimento Geral. Salvador, BA: EDUFBA. Jul/ 2010a.

\_\_\_\_\_. Escola de Música. *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música*. Salvador, 2010b.

\_\_\_\_\_. Normas da Câmara de Ensino de Graduação da UFBA. Resolução nº 05/03 sobre carga horária básica dos componentes curriculares. Disponível em: [https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/resol\\_0503\\_0.pdf](https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/resol_0503_0.pdf). Acesso em : 19 mar. 2015.

UNESCO. Marco de Ação e de Cooperação de Moscou: aproveitar a riqueza das nações. Brasília, Unesco, 2010. 10 p.

VERAS, R.M. Etnografia institucional: conceito, usos e potencialidades em pesquisas no campo da Saúde. *Saúde & Transf. Soc.*, ISSN 2178-7085, Florianópolis, v.1, n.2, p.58-66, 2011.

VIEIRA, L.B. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 75-79, mar. 2003.

\_\_\_\_\_. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: CEJUP, 2001.

WILLEMS, Edgar. *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962.

## APÊNDICES

---

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

---

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado “ITINERÂNCIAS FORMATIVAS DOS EDUCADORES DO PROJETO DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DA UFBA – Percepções interdisciplinares e multirreferenciais no cotidiano da Universidade”, o qual é pré-requisito para a Dissertação da mestrandia Valéria Garcia de Macedo no curso de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU/IHAC/UFBA) da Universidade Federal da Bahia.

Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof<sup>a</sup> Dra. Renata Meira Vêras (EISU, IHAC/UFBA) e coorientada pelo Prof. Dr. Roberto Sidinei Macedo (FACED/UFBA).

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Estou ciente da problematização do estudo estritamente acadêmico que, em linhas gerais, é compreender como se configura o fenômeno da formação na dialogia entre multirreferencialidade e as experiências formativas do educador do Projeto de Extensão Musicalização Infantil da UFBA. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionário e conversas informais para posterior esclarecimentos, ciente da observação / coleta / análise dos dados / por parte da pesquisadora, a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu(s) orientador(es). Os resultados serão divulgados em data oportuna.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Salvador,        de    de

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do(a) pesquisador(a):

## **APÊNDICE B – QUSTIONÁRIO EDUCADORES DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL UFBA**

---

Nome \_\_\_\_\_

Formação \_\_\_\_\_

Turma \_\_\_\_\_

Período \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

Meu nome é Valéria Garcia de Macedo, Assessora de Comunicação da Escola de Música da UFBA, mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU/IHAC) da UFBA. Tenho interesse em refletir sobre a formação dos educadores do Projeto de Musicalização Infantil da UFBA, através de suas concepções, a representação de formação para suas vidas, os desafios, expectativas e críticas. Minha pesquisa tem o título “ITINERÂNCIAS FORMATIVAS DOS EDUCADORES DO PROJETO DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DA UFBA – Percepções interdisciplinares e multirreferenciais no cotidiano da Universidade”. Com este estudo pretendo contribuir com a compreensão que vocês, enquanto educandos/educadores, têm sobre a formação e como esta se configura na realidade das suas práticas e saberes em sala de aula. Trazer a problematização e as visões de mundo eleitas como formativas especialmente em se tratando do universo da musicalização infantil.

1. Gostaria que você me contasse como foi a sua escolha pela Música enquanto profissão?
2. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?
3. Como você vê a formação oferecida na Escola de Música da UFBA?
4. Quais as ideias que você tem sobre formação em música e especialmente no que se refere à musicalização infantil?
5. Quais as dificuldades de ensinar música para o público infantil?
6. Quais são as contribuições que o ensino-aprendizado no projeto Muzicalização Infantil lhe traz para sua formação?
7. Você tem autonomia para propor atividades? Você se sente criativo(a) em sala de aula ou tem um programa a ser seguido?
8. Como se estrutura seu trabalho em meio ao cotidiano de sua vida universitária?
9. Como avalia o desenvolvimento das crianças envolvidas?
10. Qual a importância de uma formação continuada para trabalhar com crianças? Gostaria de desenvolver pesquisas, refletir sobre seu trabalho?
11. Fale-me um pouco sobre o que é a experiência musical para você; chega a ponto de provocar mudanças na sua vida e de seus alunos?



## APÊNDICE C – QUSTIONÁRIO PARA DOCENTES DE LICENCIATURA EM MÚSICA UFBA

---

ROTEIRO II – Esta é uma sugestão de roteiro. Se quiser, fique à vontade para acrescentar, pular questões ou solicita esclarecimentos. As linhas podem ser subtraídas ou acrescentadas, afinal é sua a autoria. **Estas perguntas podem ser respondidas levando-se em consideração o tempo em que participou de projetos com musicalização infantil, podendo ser na UFBA e fora dela (neste caso especifique a Instituição/projeto a que se refere).**

Nome: \_\_\_\_\_

Fomação/titulação/especialidade \_\_\_\_\_

1 Quais as principais dificuldades para atuar junto ao público Infantil?

---

---

---

---

---

2 Fale-me um pouco sobre sua história enquanto Educador Musical

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

PARA ATUAR NO PROJETO DE MUSICALIZAÇÃO, QUAIS SÃO AS DIFICULDADES REFERENTES À:

3 Formação pedagógica

---

---

---

---

4 O curso de Licenciatura em Música prepara seus discentes para música na Primeira Infância?

---

---

---

---

5 Existe um diálogo entre a pesquisa, ensino, extensão nesse curso? As dúvidas são levadas pelos professores e estagiários de Musicalização Infantil em sala de aula?

---

---

---

---

6 Planejamento

---

---

---

---

7 Relação professor/aluno/família

---

---

---

---

---

8 Relações internas entre os participantes do projeto

---

---

---

9 Questões administrativas, financiamento e de infraestrutura?

---

---

---

---

10 Outros comentários

---

---

---

---

**Muito obrigada pela sua colaboração em minha pesquisa.**

## **ANEXOS**

---

## ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO PESQUISA

### ANEXO A – TERMOS DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISANA ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA EMUS PARA PESQUISA NA ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA

Salvador, 07 de março de 2014.

Ilm.º Diretor da Escola de Música da UFBA

Prof. Dr. Heinz Karl Novaes Schwebel

Eu, Valéria Garcia de Macedo, mat. Siape 0758160, técnico-administrativo desta Instituição de Ensino, lotada na Assessoria de Comunicação, responsável principal pelo projeto de pesquisa de Mestrado intitulado "Itinerâncias formativas dos educadores do projeto Musicalização Infantil na UFBA – percepções interdisciplinares e multirreferenciais no cotidiano da universidade", o qual é pré-requisito para a Dissertação de Mestrado no curso de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU/IHAC/UFBA) da Universidade Federal da Bahia, venho pelo presente solicitar a V. Sª, autorização para realizar pesquisa no Curso de Extensão Projeto de Musicalização Infantil da UFBA. A pesquisa tem como objetivo analisar compreender com se configura o fenômeno da formação na dialogia epistemológica entre a mutirreferencialidade e as experiências formativas do educador do Projeto Musicalização Infantil na UFBA, conforme projeto em anexo. A orientação é da Profª Dra. Renata Meira Veras (EISU/IHAC/UFBA) e coorientação do Prof. Dr. Roberto Sidinei Macedo (FACED/UFBA). Solicitação de igual teor será enviada para o chefe do DMUS e coordenador dos cursos de Extensão da EMUS/UFBA Dr. José Maurício Brandão e para a coordenadora do Projeto Dra. Angelita Broock Schultz, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os sujeitos da pesquisa, a saber, os educadores do Projeto.


Contando com sua autorização, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,



Valéria Garcia de Macedo

Mestranda do Programa de Pós-graduação EISU/IHAC/UFBA



Eu, Heinz Karl Novaes Schwebel, Diretor da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, autorizo Valéria Garcia de Macedo a realizar pesquisa de campo e coleta de dados nesta Instituição.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO CHEFE DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA E  
COORDENADOR DOS CURSOS DE EXTENSÃO DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA  
PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA  
NA ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA

Salvador, 07 de março de 2014.

Ilm.º Chefe do Departamento de Música e Coordenador dos Cursos de Extensão Escola de Música da  
UFBA

Prof. Dr. José Maurício Valle Brandão

Eu, Valéria Garcia de Macedo, mat. Siape 0758160, técnico-administrativo desta Instituição de Ensino, lotada na Assessoria de Comunicação, responsável principal pelo projeto de pesquisa de Mestrado intitulado "Itinerâncias formativas dos educadores do projeto Musicalização Infantil na UFBA – percepções interdisciplinares e multirreferenciais no cotidiano da universidade", o qual é pré-requisito para a Dissertação de Mestrado no curso de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU/IHAC/UFBA) da Universidade Federal da Bahia, venho pelo presente solicitar a V. Sª, autorização para realizar pesquisa no Curso de Extensão Projeto de Musicalização Infantil da UFBA. A pesquisa tem como objetivo analisar compreender com se configura o fenômeno da formação na dialogia epistemológica entre a mutirreferencialidade e as experiências formativas do educador do Projeto Musicalização Infantil na UFBA, conforme projeto em anexo. A orientação é da Profª Dra. Renata Meira Veras (EISU/IHAC/UFBA) e coorientação do Prof. Dr. Roberto Sidinei Macedo (FACED/UFBA). Solicitação de igual teor será enviada para o Diretor da EMUS Dr. Heinz Schwebel e coordenadora do Projeto Dra. Angelita Broock Schultz, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os sujeitos da pesquisa, a saber, os educadores do Projeto.

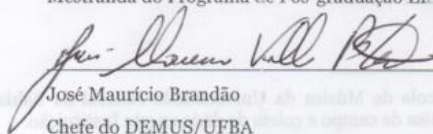
Contando com sua autorização, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,



Valéria Garcia de Macedo

Mestranda do Programa de Pós-graduação EISU/IHAC/UFBA



José Maurício Brandão

Chefe do DEMUS/UFBA

Coordenador dos Cursos de Extensão da Escola de Música da UFBA.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA COORDENADORA DO PROJETO MUSICALIZAÇÃO  
INFANTIL DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA  
SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA

Salvador, 07 de março de 2014.

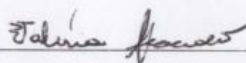
Ilm.<sup>a</sup> Coordenadora do Projeto Musicalização Infantil da UFBA

Prof<sup>a</sup>. Dra. Angelita Broock Schultz

Eu, Valéria Garcia de Macedo, mat. Siape 0758160, técnico-administrativo desta Instituição de Ensino, lotada na Assessoria de Comunicação, responsável principal pelo projeto de pesquisa de Mestrado intitulado "Itinerâncias formativas dos educadores do projeto Musicalização Infantil na UFBA – percepções interdisciplinares e multirreferenciais no cotidiano da universidade", o qual é pré-requisito para a Dissertação de Mestrado no curso de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU/IHAC/UFBA) da Universidade Federal da Bahia, venho pelo presente solicitar a V. S<sup>a</sup>, autorização para realizar pesquisa no Curso de Extensão Projeto de Musicalização Infantil da UFBA sob sua coordenação. A pesquisa tem como objetivo analisar compreender com se configura o fenômeno da formação na dialogia epistemológica entre a mutirreferencialidade e as experiências formativas do educador do Projeto Musicalização Infantil na UFBA, conforme projeto em anexo. A pesquisa tem a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Renata Meira Veras (EISU/IHAC/UFBA) e coorientação do Prof. Dr. Roberto Sidinei Macedo (FACED/UFBA). Solicitação de igual teor será enviada para o Diretor desta Unidade de Ensino e para o chefe do DMUS e coordenador dos cursos de Extensão da EMUS/UFBA Dr. José Maurício Brandão juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os sujeitos da pesquisa, a saber, os educadores do Projeto.

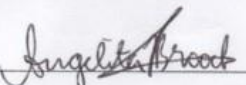
Contando com sua autorização, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,



Valéria Garcia de Macedo

Mestranda do Programa de Pós-graduação EISU/IHAC/UFBA



Angelita Broock Schultz

Coordenadora do Projeto Musicalização Infantil da UFBA