

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DOUTORADO EM MÚSICA

A MÚSICA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR UNIDOCENTE: UM
ESTUDO COM PROFESSORAS DA REDE ADVENTISTA DE EDUCAÇÃO

ESTER RODRIGUES FERNANDES LEAL

RIO DE JANEIRO, 2019

ESTER RODRIGUES FERNANDES LEAL

A música na formação e prática do professor unidocente: um estudo com professoras da rede adventista de educação

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor, sob a orientação da Professora Dra. Luciana Requião.

Rio de Janeiro, 2019

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

L	<p>Leal, Ester Rodrigues Fernandes / Ester Rodrigues Fernandes Leal. -- Rio de Janeiro, 2019. 212</p> <p>Orientador: Luciana Requião . Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, 2019.</p> <p>1. Educação Musical. 2. Formação de Professores. 3. Educação Adventista. I. , Luciana Requião, orient. II. Título.</p>
---	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM
Mestrado e Doutorado

**A MÚSICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIDOCENTE NÃO
ESPECIALISTA: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DA REDE ADVENTISTA DE
EDUCAÇÃO**

por

ESTER RODRIGUES FERNANDES LEAL

BANCA EXAMINADORA

h n s w

Professora Doutora Luciana Pires de Sá Requião (orientadora)

Inês de Almeida Rocha

Professora Doutora Inês de Almeida Rocha

Regina Marcia Simão Santos

Professora Doutora Regina Marcia Simão Santos

Silmara Lidia Marton

Professora Doutora Silmara Lidia Marton

Ellen de Albuquerque Boger Stencil

Professora Doutora Ellen de Albuquerque Boger Stencil

Conceito: APROVADA

AGOSTO DE 2019

*Aos meus filhos, Andressa e Eldrey, minha fonte de inspiração e motivo pelo qual, a cada dia,
desejo ser mais e melhor...*

AGRADEÇO

...A Deus, Autor e Doador da vida, pela proteção e bênçãos concedidas além do meu merecimento.

...Aos meus pais, (minha querida mãe *in memoriam*) por terem acreditado em um sonho de criança e por terem incentivado e dado condições para que aos poucos se tornasse realidade.

...Ao Eder, meu esposo, pelo apoio e suporte em todos os momentos, pela compreensão e paciência com minhas ausências.

...Aos meus filhos, Andressa e Eldrey, por vibrarem comigo em cada uma das etapas, meus primeiros alunos e com os quais continuo aprendendo.

...A todos os meus familiares, que mesmo à distância, torceram, vibraram e se alegraram comigo.

...À querida orientadora, Profa. Dra. Luciana Requião, por acreditar em mim, pelas orientações e ensinamentos sempre precisos, pela paciência, sensibilidade e direção nos caminhos desta pesquisa.

...Às queridas professoras participantes desta pesquisa, pela disposição a todo momento, pelo compartilhamento das suas histórias de vida, pela amizade e confiança.

...Aos meus queridos amigos, de perto e de longe, pela torcida e apoio sempre presentes.

...À administração da União Sudeste Brasileira, pelo apoio incondicional e pelas condições favoráveis para que se tornasse possível.

...Às queridas coordenadoras pedagógicas da USEB: Luciana, Kátia, Mariluce, Silvana, Edna, Giuliana, Heslem, Raquel, Lisiane, Edjânia, Keila, Débora e Do Carmo, por me acompanharem de perto, por entenderem minhas ausências e por serem meu apoio.

... A todos os educadores da Rede Adventista de Educação da União Sudeste Brasileira, pelo estímulo indireto aos meus estudos.

...Aos membros da banca examinadora – Profa. Dra. Inês Rocha, Profa. Dra. Silmara Marton, Profa. Dra. Regina Márcia, Profa. Dr.a Ellen Stencel, Prof. Dr. José Nunes e Profa. Dra. Josiane Paula, pela leitura e contribuições valiosas a esta pesquisa.

...À UNIRIO e ao PPGM, pela oportunidade de formação pessoal e desenvolvimento do trabalho.

...A você, que começa agora a ler esta pesquisa e a torna ainda mais relevante.

...A todos os que, de alguma maneira, contribuíram para que eu chegasse até aqui, Muito Obrigada!

...posso dizer que onde não tem nenhum profissional qualificado para trabalhar com as crianças com a música, entra em cena uma amante de música!

(Participante Q)

RESUMO

Esta pesquisa investiga a formação e atuação dos professores da rede adventista de educação da região sudeste brasileira a fim de compreender como as diferentes experiências e relações com a música incidem sobre a prática profissional desses docentes que atuam na educação básica, porém não são especialistas em Música ou Educação Musical. Apesar da indiscutível presença da música na prática dos professores unidocentes, responsáveis pela docência multidisciplinar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, sua formação musical, nos cursos de Pedagogia, tem sido apontada por pesquisadores como insuficiente ou até mesmo inexistente, com pouquíssimas exceções. O presente trabalho faz uma revisão bibliográfica a respeito da formação musical que os professores unidocentes têm recebido em cursos de Pedagogia e apresenta dados da região sudeste do Brasil: estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. Esses estados compõem a União Sudeste Brasileira, sede administrativa da igreja adventista do sétimo dia para todas as suas atividades, incluindo a educação básica e a superior. Apesar da região sudeste brasileira contemplar também o estado de São Paulo, esse não faz parte desta pesquisa pois pertence a outra região administrativa da igreja adventista do sétimo dia. Foi importante considerar que os docentes dessa rede supostamente possuem um contato mais frequente com a música através do canto congregacional e comumente fazem parte de grupos instrumentais, vocais como corais e/ou ministérios de louvor da denominação. A metodologia adotada é a pesquisa narrativa, através da abordagem da história de vida, investigando as experiências musicais e o impacto que a vivência religiosa pode ter em sua atuação. A análise detalhada e final dos dados levantados por meio desta pesquisa revela que apesar da formação musical deficiente e insatisfatória obtida pela maioria das participantes, essa carência pôde ser suprida, em grande parte por meio do ensino informal no lar, na escola e na igreja, sendo essa o local de maior influência na qualidade e eficiência da utilização da música em sala de aula. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir em diferentes aspectos não somente para a formação acadêmico-profissional dos professores unidocentes pesquisados, mas também para avançar na pesquisa em educação musical do Brasil.

Palavras chave: Educação musical. Professor unidocente. Educação Adventista.

ABSTRACT

This research investigates the formation and performance of teachers of the Adventist Education System in the southeast region of Brazil in order to understand how the different experiences and relationships with the music affect the professional practice of these teachers who work in basic education, but are not specialists in music. Despite the indisputable presence of the music in the practice of generalist teachers, responsible for multidisciplinary teaching in Early Childhood Education and initial series of Elementary School, its musical training in Pedagogy courses has been pointed by researchers as insufficient or even non-existent, with very few exceptions. The present work makes a bibliographical review about the musical formation that the generalist teachers have received in Pedagogical courses and presents data of the southeastern region of Brazil: states of Rio de Janeiro, Minas Gerais and Espírito Santo. These states make up the Brazilian Southeastern Union, the Seventh-day Adventist church's administrative headquarters for all its activities, including basic and higher education. Although the southeastern Brazilian region also includes the state of São Paulo, it is not part of this research because it belongs to another administrative region of the Seventh-day Adventist church. The teachers of this System are supposed to have more frequent contact with music through congregational singing and are usually part of instrumental and vocal groups, such as choirs and/or ministries of praise at church services. The methodology adopted is the narrative research, through the approach of the life history, investigating the musical experiences and the impact that the religious experience can have in its performance. The detailed and final analysis of the data collected through this research reveals that despite the poor and unsatisfactory musical background obtained by most participants, this shortage could be largely met through informal teaching at home, school and church. This being the place of greatest influence on the quality and efficiency of music use in the classroom. It is hoped that this research can contribute in different ways not only to the academic and professional training of unidocent teachers surveyed, but also to advance in music education research in Brazil.

Keywords: Musical education. Generalist teacher. Adventist education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade geral de IES (públicas e privadas) que oferecem o curso de Pedagogia nos três estados.....	50
Tabela 2 – Quantidade de IES públicas que oferecem o curso de Pedagogia nos três estados.....	50
Tabela 3 – Disciplinas de Arte e música nos cursos de Pedagogia públicos do Estado do Rio de Janeiro.....	53
Tabela 4 – Disciplinas de Arte e música nos cursos de Pedagogia públicos do Estado de Minas Gerais.....	56
Tabela 5 – Disciplinas de Arte e música nos cursos de Pedagogia públicos do Estado do Espírito Santo.....	60
Tabela 6 - Disciplinas de Arte/música ou Música nos três estados da região sudeste.....	61
Tabela 7 – Pressupostos da Educação Adventista.....	70
Tabela 8 – Composição do Grupo Reflexivo (GR).....	86
Tabela 9 – Organização dos encontros presenciais do GR.....	87
Tabela 10 – Relação entre os anos de menoridade das professoras e o percentual de suas habilidades musicais que atribui a sua vivência musical na Igreja Adventista.....	186
Tabela 11 - Relação entre grau de satisfação com o estudo de música como recurso didático no curso de Pedagogia e o grau de satisfação com a utilização que faz da música em sala de aula.....	188
Tabela 12 - Quantitativos e percentuais de satisfação com o uso da música em sala de aula, combinado com o estudo de música no curso de pedagogia.....	188
Tabela 13 - Resultados das pesquisas relativos ao tempo de estudo e o percentual de atribuição das habilidades musicais remetidas à IASD.....	190
Tabela 14 - Totalizações da Relação entre natureza da faculdade de Pedagogia e o nível de satisfação das professoras com seu grau de estudo de música.....	192
Tabela 15 - Relação entre natureza da faculdade de Pedagogia e o nível de satisfação das professoras com seu grau de estudo de música.....	193

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dispersão do tempo de menoridade adventista com percentual de habilidade atribuído à IASD.....	187
Gráfico 2 - Quantitativos de relação entre o estudo de música e a qualidade do uso da música em sala de aula.....	189
Gráfico 3 - Dispersão entre a satisfação no estudo e no trabalho.....	190
Gráfico 4 - Dispersão entre tempo de estudo básico em escola adventista e a atribuição à IASD de sua habilitação para uso da música.....	191
Gráfico 5 - Natureza da Faculdade de Pedagogia.....	191
Gráfico 6 – O ensino de música nos cursos de Pedagogia.....	192
Gráfico 7 - Dispersão do comparativo entre a natureza do curso de Pedagogia e o nível de satisfação.....	193
Gráfico 8 - Percentual médio de atribuição da habilidade para trabalhar com música como professora.....	194

ABREVIATURAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

AES - Associação Espírito Santense da IASD

AIEF - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

AMC - Associação Mineira Central da IASD

ARS - Associação Rio Sul da IASD

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CADI - Colégio Adventista de Ipatinga

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Conselho Pleno

DC - Diário de campo

DCGR1 - Diário de campo encontro presencial do GR 1

DCGR2 - Diário de campo encontro presencial do GR 2

DCGR3 - Diário de campo encontro presencial do GR 3

DCGR4 - Diário de campo encontro presencial do GR 4

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia

DP - Diário de pesquisa

DSA - Divisão Sul Americana da IASD

EAD - Educação à Distância

EF - Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

EM - Ensino Médio

ES - Ensino Superior

FADMINAS - Faculdade Adventista de Minas Gerais

GR - Grupo Reflexivo

IASD - Igreja Adventista do Sétimo Dia

IES - Instituição de Ensino Superior

IFET - Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PCN - Parâmetro Curricular Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

RAE - Rede Adventista de Educação

UCA - Universidade Corporativa Adventista

UCB - União Central Brasileira da IASD

UNASP - Centro Universitário Adventista de São Paulo

UNASP – EC - Centro Universitário Adventista de São Paulo/campus Engenheiro Coelho

UNASP – HT - Centro Universitário Adventista de São Paulo/campus Hortolândia

UNASP – SP - Centro Universitário Adventista de São Paulo/campus São Paulo

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USeB - União Sudeste Brasileira da IASD

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS E A MÚSICA.....	25
1.1. O curso de Pedagogia.....	25
1.2. A formação dos professores pedagogos.....	29
1.3. A música para a educação básica.....	37
1.4. A Música nos cursos de Pedagogia.....	45
1.5. A Música nos cursos de Pedagogia na região sudeste Brasileira.....	48
2. A EDUCAÇÃO ADVENTISTA.....	63
2.1. O surgimento da rede adventista de educação.....	63
2.2. A música na igreja e na educação adventista.....	70
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	77
3.1 Pesquisa narrativa e histórias de vida.....	78
3.2 O Grupo Reflexivo.....	83
3.3 As Narrativas.....	88
3.4 Os Diários de Campo.....	90
3.5 O Questionário.....	91
4. AS PARTICIPANTES DO GRUPO REFLEXIVO E SUAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS	93
4.1 Categorias de análise.....	94
4.2 Apresentação das participantes da pesquisa do GR1.....	95
4.3 Apresentação das participantes da pesquisa do GR2.....	102
4.4 Apresentação das participantes da pesquisa do GR3.....	107
4.5 Apresentação das participantes da pesquisa do GR4.....	114
5. OS ENCONTROS PRESENCIAIS DO GRUPO REFLEXIVO.....	131
5.1 Encontro presencial do GR1.....	136
5.2 Encontro presencial do GR2.....	142
5.3 Encontro presencial do GR3.....	150
5.4 Encontro presencial do GR4.....	157
6. OS PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS E A MÚSICA NA REDE ADVENTISTA DE EDUCAÇÃO.....	163
6.1 Educação formal, não formal e práticas e aprendizagens informais.....	163
6.2 As experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal).....	166
6.3 As experiências com a música nas vivências pessoais e sociais (práticas e aprendizagens informais).....	168
6.3.1. Experiências como membro de sua família de origem.....	168
6.3.2. Experiências como aluna e suas práticas e aprendizagens informais.....	169
6.3.3. Experiências como membro da IASD.....	171

6.3.4. Um olhar analítico das experiências musicais no contexto pessoal e social das participantes.....	176
6.4 As experiências com a música na qualidade de professora unidocente e não especialista.....	178
6.4.1 Efeitos e finalidades sobre o desenvolvimento humano e psíquico dos alunos.....	182
6.4.2 Efeitos e finalidades sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos.....	183
6.4.3 Efeitos e finalidades sobre o processo pedagógico.....	184
6.4.4 Efeitos e finalidades sobre o crescimento espiritual dos alunos.....	185
6.4.5 Efeitos e finalidades da música sobre as próprias professoras em suas tarefas.....	185
6.5. Exame estatístico dos dados colhidos.....	185
6.6. Conclusão	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICE.....	214

INTRODUÇÃO

Minha trajetória com a música se iniciou bastante cedo. Aos cinco anos de idade, meu maior desejo era o de estudar piano. Com pais filhos de imigrantes espanhóis e moradores na Vila Liviero, cidade de São Paulo, SP, a música era frequente em minha casa principalmente ao som da voz de minha mãe. Ela amava cantar... Mas o piano, esse eu só via na TV e também na igreja, fechado, pois não havia quem o tocasse. Com tanta insistência minha, ainda criança, meus pais resolveram contratar uma professora particular de piano. Para ter aulas, eu me dirigia até a casa dela, mas o estudo diário, em casa, era feito em um “piano régua” – uma fina tábua de madeira com as teclas cuidadosamente desenhadas (e pintadas, as pretas) por meu pai. Ah, eram de tamanho natural. Assim estudava, “ouvindo” mentalmente som, ritmo, harmonia...

Aprendi a ler aos cinco anos com o auxílio indireto de minha professora de piano, pois saber ler os nomes das notas era meu grande desafio, já que ela as colocava ao lado dos seus respectivos símbolos. Aos sete anos, após dois anos estudando em casa diariamente em meu “piano régua”, ganhei o piano de verdade. Desse dia em diante o estudo diário tinha som e a casa, ao comando de meus pais, silenciava para ouvi-lo, para ouvir-me. Minha gratidão aos meus pais é infinita, pois, com sua simplicidade, me apoiaram e me dirigiram pelos caminhos da música. A eles meu eterno carinho e amor (*in memoriam*, à minha mãe).

Aos 10 anos de idade, mudamo-nos para a cidade de Hortolândia, interior do estado de SP, para que eu e meus irmãos estudássemos em um grande colégio, hoje chamado Centro Universitário Adventista São Paulo (UNASP). Lá estudei música por mais três anos e então fiz o curso técnico em música em Campinas, no conservatório dramático e musical Carlos Gomes. Das certezas que eu tinha na vida aos 17 anos, uma delas era a de que eu não seria professora regente de classe, pois professora de piano particular eu já o era desde os 12 anos. Porém, meu percurso seria outro. Aos 18 anos, casada, iniciei o bacharelado em música na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e também minha vida no magistério, como professora de música para a escola básica e regente/pianista de corais infantis, juvenis, jovens e adultos.

Nessa trajetória de vida com a educação, a música sempre esteve presente de maneira marcante e de várias formas segui ensinando e aprendendo. Meu primeiro contato como palestrante aos estudantes do curso de pedagogia ocorreu nesse colégio, o UNASP, campus Hortolândia, onde, por diversas vezes, ministrei aos alunos sobre a importância da música na

sala de aula, a prática musical de maneira criativa com seus alunos e as implicações desse trabalho bem realizado. Dessa forma entendi também a importância do conteúdo Música nos currículos dos cursos de Pedagogia, pois os alunos, apesar da vivência musical oferecida pelo colégio, mostravam enorme interesse pelas aulas, demonstrando assim a carência com o assunto da formação profissional. Pude presenciar essa busca pelo tema em diversos momentos, por meio de cursos de capacitação aos professores de formação continuada em outros locais aos quais me convidavam. E o trabalho como professora de música e com os corais continuava, ininterrupto.

Durante os anos de 2008 a 2012, além do meu trabalho em sala de aula, fui convidada a trabalhar em um projeto da Secretaria de Cultura em parceria com a Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal, em Brasília, cidade em que morei desde 2006, intitulado “Música na Escola”. Por meio desse projeto, alunos da rede pública do Distrito Federal (do 9º ano ao Ensino Médio) eram levados ao Teatro Nacional Cláudio Santoro para assistir aos ensaios gerais da Orquestra Sinfônica Nacional que antecediam cada concerto semanal. Para que tal ocorresse, era necessário “capacitá-los”, ou seja, dar-lhes informações a respeito da orquestra, sua composição, as obras a serem executadas, formação de plateia, em um curto espaço de tempo. Esse era o meu trabalho – levar essas informações para os coordenadores dos colégios os quais seriam os multiplicadores das informações recebidas.

Confesso que foi um dos meus maiores desafios pessoais, o que também era automotivador. Depois de um período do dia, manhã ou tarde, junto com esses professores coordenadores, era clara para mim a percepção de que eles sairiam dali motivados a trabalhar o assunto em sala de aula com seus alunos. Esses professores, em sua absoluta maioria, não haviam tido nenhum tipo de formação ou contato com a música de maneira sistemática, e também não tinham conhecimento da profundidade e dos possíveis resultados que poderiam ser alcançados com esse tipo de trabalho. Eles chegavam às reuniões inseguros e insatisfeitos, pois demonstravam ali estar apenas por obrigação. Fazer com que eles tivessem uma visão diferente e saíssem motivados não somente com o pouco que havíamos trabalhado juntos, mas também com uma possível continuidade de um trabalho musical de maneira programada e criativa, era meu desafio. E assim ocorria, na maioria das vezes.

Meu interesse pelo assunto – a música na formação e atuação do pedagogo – aumentava a cada projeto. Em 2012, com minha mudança para a cidade de Campo Grande, MS, fui chamada por uma editora para trabalhar na elaboração de livros didáticos de música

para alunos e professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Era o período em que a Lei 11.769/2008 deveria entrar em vigor e a procura por materiais didáticos da área começava a crescer. Desvinculada da sala de aula pela primeira vez desde que comecei a trabalhar, aceitei mais um desafio. A proposta da editora era a de que o material fosse destinado a professores unidocentes, não especialistas, a fim de possibilitar um trabalho significativo em sala de aula. Escrever de maneira que os professores não especialistas compreendessem, com simplicidade, mas também com a profundidade necessária a fim de ampliar os conhecimentos e facilitar o trabalho musical não é tarefa fácil. Por inúmeras vezes o material enviado à editora retornou com a mesma informação – não é possível o entendimento, pelo professor leigo, dos conteúdos abordados. Minha busca por tais entendimentos se acentuaram sendo que, ao mudar-me para o Rio de Janeiro, imediatamente busquei continuar os estudos na área, levando-me aonde hoje ainda me encontro, aprendendo para tentar ensinar a aprender, como doutoranda na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Atualmente, trabalho como coordenadora pedagógica responsável por todas as unidades educacionais da Rede Adventista de Educação na região sudeste brasileira. A Rede Adventista de Educação é uma das atividades da Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD), organização mundial que possui, além das instituições de ensino básico e superior, instituições de saúde, editoras, fábricas de alimentos, rádio, TV, bem como mantém diversos projetos sociais. Para organizar e coordenar suas atividades, a organização adventista é administrada pela Associação Geral, localizada em Silver Spring, MD, EUA. A Associação Geral coordena as Divisões, unidades com responsabilidades administrativas organizadas nos vários continentes ao redor do mundo. Na América do Sul, são oito os países que fazem parte da Divisão Sul-Americana (DSA), com sede em Brasília: Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai, Chile, Peru, Bolívia e Equador. Os outros países sul-americanos (Guiana, Colômbia, Venezuela, Guiana Francesa e Suriname) fazem parte da Divisão Interamericana. A DSA é composta por 16 sedes administrativas regionais chamadas Uniões, sendo que oito delas estão presentes no Brasil. A União Sudeste Brasileira (USeB) é a responsável por coordenar as atividades institucionais da organização nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, conforme a figura 1. Apesar da região geográfica sudeste brasileira contemplar também o estado de São Paulo, este possui uma sede administrativa adventista exclusiva: a União Central Brasileira (UCB), e, portanto, não está inserido nas atividades da USeB.

Figura 1: Divisão Sul-Americana da Igreja Adventista do Sétimo Dia



Fonte: www.adventistas.org

A Rede Adventista de Educação, mantém aproximadamente dois milhões de alunos ao redor do mundo. Na região sudeste brasileira, administrada pela USeB, são 38 unidades da educação infantil ao ensino médio, sendo que uma delas atende alunos até o ensino superior. São mais de 21.000 alunos e aproximadamente 1.100 professores envolvidos na educação adventista nessa região do país.

A mencionada rede de educação é totalmente vinculada à Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD), mantenedora de todo o sistema educacional de cada unidade escolar, desde a abertura até a sua total gestão. De caráter confessional, fundamenta-se em uma compreensão cristã da realidade, refletindo, dessa forma, as bases filosóficas da Instituição.

Para a IASD, a música é considerada um elemento indispensável no processo de crescimento espiritual do cristão, exercendo influência sobre temas com implicações eternas, bem como um dos elementos mais importantes em cada atividade da denominação, e, por isso, a sua utilização é incentivada. Para uma das pioneiras do movimento adventista no mundo, Ellen G. White, “O canto é um dos meios mais eficazes para impressionar o coração com as verdades espirituais” (WHITE, 2010, p. 168).

Os professores que atuam na rede adventista de ensino, em sua grande maioria, professam a mesma fé e frequentam a denominação em seus cultos religiosos, fazendo parte das programações onde a música é tida como um dos pilares fundamentais para a propagação filosófica institucional.

Esta pesquisa é, portanto, direcionada a um grupo de professores unidocentes, não especialistas em Música, da rede educacional adventista da UseB, visto que são eles atuantes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, e mantêm um contato mais frequente com a música tanto no ambiente congregacional (comumente fazendo parte de grupos vocais como corais e/ou ministérios de louvor da denominação), como também em sala de aula.

Em termos instrumentais, o principal objetivo desta pesquisa, portanto, é investigar a trajetória do professor unidocente da Rede Adventista de Educação, da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, com a música, e como as experiências musicais em suas histórias de vida repercutem (ou não) em sua atuação.

É dentro desse contexto que a pesquisa identifica, inicialmente, a situação da formação musical que professores unidocentes ou generalistas recebem (ou não) durante a formação no ensino superior, nos cursos de Pedagogia.

Para tanto, procurou-se estudar autores como Bellochio (2001, 2004), Bellochio *et al* (2017), Figueiredo (2001, 2003, 2004a, 2004b, 2005, 2007, 2017), Spavanello e Bellochio (2005), Diniz e Del Ben (2006), Requião (2015, 2016), Requião e Sanseverino (2017) e Carvalho (2017) que têm desenvolvido pesquisas com temas que procuram investigar não somente a formação como também a atuação desses professores, responsáveis pela docência multidisciplinar e que atuam desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental.

A relevância desse estudo decorre do fato de que a música está presente, principalmente nos anos iniciais, na prática pedagógica desses profissionais, seja como conteúdo específico ou integrada a outras propostas. Porém, as pesquisas já mencionadas têm confirmado lacunas na formação musical dos professores unidocentes nos cursos de Pedagogia brasileiros. Nota-se, então, uma incoerência entre a pequena ênfase dada à música na formação do professor unidocente nos cursos de Pedagogia e a constante utilização de práticas musicais em suas atividades.

Diante da revisão bibliográfica realizada, houve uma confirmação da necessidade do prosseguimento de reflexões e estudos acerca da formação musical dos professores unidocentes e suas práticas. Em recente artigo, as pesquisadoras Weber e Bellochio (2015) puderam constatar uma diminuição nos estudos publicados na Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) a respeito da relação entre pedagogos e educação musical no Brasil no período de 2009 a 2014 (um total de 6) em relação ao estudo anterior, de Werle e Bellochio (2009), e que mapeava os artigos referentes ao período de 2001 a 2008 (no total de 11). Sendo assim, as autoras supracitadas reiteraram a relevância das investigações e pesquisas acerca das relações entre o pedagogo e a educação musical, tanto em aspectos de sua prática quanto de sua formação.

É fato que as relações entre a música e os professores unidocentes da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental não são simples e nem se resolvem somente pela perspectiva da formação docente. Buscar entender esse relacionamento dos professores egressos dos cursos de Pedagogia com a área da educação musical demanda transitar com frequência entre os dois campos do conhecimento. Sendo assim, torna-se necessário conceber a educação musical de maneira articulada com os conhecimentos não somente aqueles adquiridos no curso de Pedagogia como também aqueles que transpassam a sua formação acadêmico-profissional.

A presente pesquisa está organizada em seis capítulos além das considerações finais. No **primeiro capítulo**, a formação do professor unidocente é considerada por meio de um levantamento histórico do curso de Pedagogia, a formação dos professores unidocentes e os documentos legais que os regulamentam. A importância da música na educação básica, bem como a presença dela (ou não) na formação dos professores unidocentes, também é discutida, juntamente com a análise dos currículos e ementas dos cursos de Pedagogia da região sudeste brasileira, nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo.

No **segundo capítulo**, é apresentado um histórico do início da educação adventista no Brasil, sua origem concomitante com o surgimento da igreja adventista no sul do país, até os dias de hoje e o significado da música no contexto religioso e educacional da IASD.

No **terceiro capítulo**, a metodologia e o planejamento das atividades são apresentados detalhadamente. A metodologia adotada é a pesquisa narrativa: histórias de vida, por entender, a partir dos estudos realizados, ser a mais adequada para esse trabalho. A pesquisa narrativa no campo da educação tem seu foco no sujeito professor e na subjetividade das histórias. Com ênfase na prática de formação do professor, discute-se o trabalho docente por meio da soma de várias concepções de sua história, como por exemplo a profissional, a pessoal e a organizacional. Por meio dessa abordagem, que também é reflexiva, o professor produz conhecimento sobre si mesmo, sobre sua prática e a realidade que o cerca, levando-o a ser ator e autor de sua própria história.

É nesse contexto que a presente pesquisa investiga a trajetória dos professores da rede adventista da região sudeste brasileira. Em sentido finalístico, o objetivo central de investigação desta pesquisa é o trabalho com a música dos professores unidocentes da Rede Adventista de Educação, no âmbito da educação infantil e séries iniciais, em sala de aula. Buscar-se-á compreender: como as diferentes experiências e relações com a música incidem na prática profissional desses professores não especialistas na educação básica? Poderia o trabalho musical desses professores ser (ou não) mais consistente devido ao envolvimento religioso-musical com a organização adventista?

Para tanto, foi criado um grupo reflexivo (GR) composto por 24 professoras da Rede Adventista de Educação, atuantes da educação infantil às séries iniciais do ensino fundamental nos três estados mencionados. Por meio da pesquisa qualitativa com a abordagem das histórias de vida e encontros presenciais do GR em um contexto de pesquisa-formação, foram recolhidos os dados e informações acerca das experiências de vida e trajetória pessoal/profissional das participantes.

Com a finalidade de organizar os dados coletados, sintetizar as informações e apresentar as participantes desta pesquisa, buscou-se novamente a compreensão das experiências por elas narradas. Nesse sentido, no **quarto capítulo** são apresentadas as participantes da pesquisa e suas experiências com a música, tomando como ponto de partida os estudos de Clandinin e Connelly (2015), já que esses entendem a experiência como um termo chave em suas pesquisas.

A partir do conceito tridimensional da experiência de Clandinin e Connelly (2015), as narrativas das participantes recolhidas em todos os contatos realizados foram organizadas buscando os fenômenos e as ocorrências **pessoais e sociais** vivenciadas no **tempo** e em seus diversos **lugares e situações**, vinculados à experiência com a música. Buscando-se prestigiar, a um só tempo, os três critérios mencionados, assim foram categorizadas as narrativas: **experiências com a música na qualidade de aluna** (do ensino básico ao superior, em educação formal e não formal, em todos os tempos); **experiências com a música nas vivências individuais e sociais** (como ser social, em suas relações: em família, na escola, na igreja, entre outros, que caracterizam as práticas e aprendizagens informais); e **experiências com a música na qualidade de professora** (em sala de aula).

Com base nos critérios e categorias mencionados, as histórias de vida das participantes desta pesquisa foram organizadas em um único formato contendo a apresentação individual de cada uma delas seguida de trechos de suas experiências, e assim apresentadas no capítulo cinco.

Para os encontros presenciais do GR, foi necessário dividi-lo em quatro subgrupos, de acordo com a localização e logística, em face das distâncias entre as escolas nos respectivos estados (ES, RJ e MG). Sendo assim, no **quinto capítulo** são apresentadas as vivências e experiências dos subgrupos GR1, GR2, GR3 e GR4 narradas em seus respectivos encontros presenciais: um em Vitória – ES (GR1); um em Campo Grande – RJ (GR2); dois no estado de MG: um em Ipatinga (GR3) e mais um em Belo Horizonte (GR4).

No **sexto capítulo**, aplicando-se o olhar tridimensional das narrativas de vida construído por Clandinin e Connelly (2015), fez-se a análise predominantemente qualitativa dos relatos, procurando entender as relações de causa e efeito entre a prática de música como recurso didático e o conjunto de fatores que influenciaram ou determinaram a qualidade e a eficiência dessa utilização na música.

Não se desprezou, nesse capítulo, a utilização de recursos estatísticos que permitissem uma análise quantitativa dos fatores na forma de dados, que, em um primeiro momento, foram informados em meio às narrativas, e que, posteriormente, foram coletadas também por meio de um questionário, para suprimento dos dados que faltaram. Ainda no sétimo capítulo estão presentes as conclusões da pesquisa, com uma síntese das diversas descobertas visualizadas no decorrer do trabalho.

Após o sétimo capítulo, encontram-se as considerações finais, em que são retomados os passos da pesquisa, a consecução dos objetivos, e é feita uma avaliação do que mudou nas atividades pedagógicas das participantes, em razão dos encontros onde foram desenvolvidas práticas musicais.

A análise detalhada e final dos dados levantados por meio desta pesquisa revelam que, apesar da formação musical deficiente e insatisfatória obtida pela maioria absoluta das participantes, essa carência pôde ser suprida, em grande parte, por meio da educação informal no lar, na escola e na igreja, sendo essa última o fator de maior influência na qualidade e eficiência da utilização da música em sala de aula.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir em diferentes aspectos, não somente para a formação acadêmico-profissional dos professores unidocentes pesquisados, mas também para avançar na pesquisa em educação musical do Brasil.

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS E A MÚSICA

1.1. O curso de Pedagogia

O primeiro curso de Pedagogia no Brasil foi criado oficialmente como consequência da inquietude dos educadores na década de 30 com a formação de professores para o curso normal. O Brasil dos anos 30 foi marcado por mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais. Tais transformações tornaram o mercado de trabalho mais exigente, impondo, dessa forma, maior escolarização à população. Diante do emergente processo de industrialização, novas políticas educacionais eram necessárias, pedagogias que fossem eficientes na formação dos cidadãos.

O curso de Pedagogia institucionalizou-se por meio do Decreto nº 1.190 de 04 de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. O curso de Pedagogia¹ visava à formação do bacharel em educação para ocupar o cargo de “técnico em educação” e a do licenciado, que poderia lecionar nas escolas normais, responsáveis pela formação de professores primários.

O currículo previsto para o curso de Pedagogia² previa a formação do bacharel em três anos e a do licenciado em quatro anos, acrescentando-se mais um ano ao final com o estudo da Didática, originando assim o “modelo 3 + 1”, amplamente explorado na formação de professores em nível superior. Porém, essa organização curricular beneficiava a dicotomia entre a teoria e prática, conteúdo e método. Brzezinski menciona que

Com essa configuração curricular, o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades como

¹ A artigo 1º do Decreto 1.190 de 04 de abril de 1939 instituiu as seguintes finalidades à Faculdade Nacional de Filosofia: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituem objeto de ensino (BRASIL, 1939).

² De acordo com Saviani (2007, p. 39), o novo curso possuía o seguinte currículo: 1º ano: Complementos da matemática; História da filosofia; Sociologia; Fundamentos biológicos da educação; Psicologia educacional. 2º ano: Psicologia educacional; Estatística educacional; História da educação; Fundamentos sociológicos da educação; Administração escolar. 3º ano: Psicologia educacional; História da educação; Administração escolar; Educação comparada; Filosofia da educação. E o curso de Didática, com duração de um ano, era composto das seguintes disciplinas: Didática geral; Didática especial; Psicologia educacional; Fundamentos biológicos da educação; Fundamentos sociológicos da educação; Administração escolar.

conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática em Pedagogia (1996, p. 44).

Por não estar vinculado às investigações a respeito da temática e problematização da educação, o modelo de currículo implantado “em lugar de abrir um caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo [...], agravando progressivamente os problemas que se evitou enfrentar” (SAVIANI, 2007, p. 118). Havia também incertezas quanto ao campo de trabalho do bacharel em Pedagogia, já que, sem a formação complementar em Didática, de acordo com Brzezinski (1996), formava-se o técnico em educação, mas sua função no mercado nunca foi estabelecida.

Essa estrutura permaneceu até após a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que, em seu art. 70, declarava que “o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1961).

Diante da necessidade de mudanças, foi elaborado pelo conselheiro Valmir Chagas e aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), o Parecer nº 251/1962³ que estabelecia novamente os conteúdos mínimos do curso de Pedagogia, bacharelado e licenciatura. O bacharelado era composto⁴ por sete matérias obrigatórias e mais duas opcionais. Para a licenciatura, acrescentavam-se mais duas. Apesar da reformulação, foi mantida a dualidade bacharelado X licenciatura e, dessa forma, houve uma reafirmação da estrutura padrão 3 + 1, proposta inicial do curso de Pedagogia desde a sua regulamentação em 1939. Muitos educadores mantiveram sua posição contrária sobre o currículo mínimo proposto pelo Parecer CFE nº 251/1962, pois, de acordo com Brzezinski, “foi instituído como uma ‘camisa-de-força’ que uniformizava todos os currículos, sem respeitar a diversidade do País” (1996, p. 56).

³ “O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; 7 – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (BRASIL, 1962, p. 7 e 8).

⁴ De acordo com Brzezinski, as matérias obrigatórias para o currículo mínimo eram: Psicologia da educação; Sociologia geral; Sociologia da educação; História da educação; Filosofia da educação; Administração escolar e outras opcionais. Para a licenciatura: Didática e Prática do ensino (1996, p. 56)

A Reforma Universitária de 1968 ocasionou mudanças significativas para o curso de Pedagogia por meio da Lei nº 5.540/1968, que destituía a seção de Pedagogia dentro da Faculdade de Filosofia. Dessa forma, o curso de Pedagogia passa a fazer parte da Faculdade de Educação, regulamentada por meio do Parecer CFE n, 252/1969 e da Resolução CFE nº 2/1969, que estabeleciam as normas do seu funcionamento conforme os princípios da Lei nº 5.540/1968.

A nova estrutura curricular foi dividida em duas partes: a comum – base do curso –, e a diversificada, na forma de habilitações⁵. Dessa forma, foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e era introduzida a formação dos “especialistas”. O título de licenciado seria obtido em qualquer uma das habilitações e a disciplina Didática foi incluída como obrigatória, na parte comum do currículo. Assim, houve uma fragmentação do trabalho pedagógico, o que gerou inúmeras críticas desde os anos de 1970, desencadeando, assim, um movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia na década seguinte, de acordo com Cruz (2011).

No Brasil dos anos 80, de acordo com Feldens (1983) houve um momento marcante de crise em relação à formação de professores; naquela oportunidade, como comenta Santos (1991), o debate a respeito da formação do educador priorizava dois temas: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Era o momento de definir a natureza da função do professor para então conduzir as reformas dos cursos de formação de professores, mantendo o foco na ideia de que as licenciaturas e o curso de Pedagogia deveriam, antes de qualquer coisa, formar o educador. Dessa forma, “ressaltava-se, assim, a primazia do ato de educar sobre o ato de ensinar” (SANTOS, 1992, p. 319). Verifica-se, então, a partir da década de 1980, não somente o crescimento quantitativo dos trabalhos acadêmicos a respeito da formação de professores, como também uma modificação no foco dos estudos. Nóvoa (1991), a esse respeito, comenta que foi o momento de trazer o educador para o centro das pesquisas. Da década de 1990 em diante, houve um aumento considerável da temática formação docente em estudos de pós-graduação nos quais se observam também mudanças em termos da abordagem metodológica, como relembra André (2007).

⁵ O § 3º do art. 2º do Parecer CFE nº 252/1969 estabelece as condições para a obtenção de habilitações: Art. 2º – O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas. Parágrafo 3º – A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3º (BRASIL, 1969).

Várias foram as mudanças ocorridas no curso de Pedagogia, desde a sua formação em consequência das orientações provenientes de documentos oficiais como leis, portarias, resoluções e pareceres. Brzezinski (2007, p. 236) menciona que o “movimento de configuração de identidade(s) do curso de Pedagogia acompanha as incertezas ainda existentes acerca do estatuto epistemológico da Pedagogia como ciência”. E ainda acrescenta:

No Brasil, o que houve ao longo da história do campo da educação e da universidade foi o desenvolvimento de estudos sobre a intervenção pedagógica com ênfase na educação escolar, na educação formal, na sala de aula e generalizou-se a ideia da Pedagogia como curso. A urgência do saber fazer sufocou a necessidade de conhecer o que se faz e, o que avaliar nos modos do fazer (BRZEZINSKI, 2007, p. 236).

Atualmente, o curso de Pedagogia é regido pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNP) para o Curso de Licenciatura em Pedagogia⁶ (BRASIL, 2006). De acordo com Cruz (2011), essa última Resolução para o curso de pedagogia aborda uma nova fase no que diz respeito à formação dos profissionais de educação na qual o professor deverá estar apto a assumir o perfil de um profissional capaz para atuar no ensino e também na organização e gestão do trabalho pedagógico em contextos educacionais diversos. Com as DCNP, passa-se a ter uma base comum nacional na qual as habilitações são extintas, mas também há uma expansão do campo profissional. A partir dessa última Resolução, a docência, que já vinha sendo o alvo da principal formação em alguns cursos no país, torna-se o mais importante componente da formação superior no curso de Pedagogia.

Para se adequar à nova legislação, foi necessária uma reestruturação nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. Saviani (2007) menciona que uma imensa quantidade de conteúdos foi agregada às disciplinas envolvendo a orientação, coordenação, gestão, reflexão, pesquisa e docência, o que, por sua vez, pode ser passível de excessos em conteúdo e superficialidade com o essencial. E ainda acrescenta:

O resultado nos coloca diante do seguinte paradoxo: as novas diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo,

⁶De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em seu artigo nº 4, “o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006).

extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório (SAVIANI, 2007, p. 127).

Atualmente têm-se discutido com maior intensidade os caminhos da educação, e como consequência, a formação do educador. Autores como Amato (2006) e Brzezinski (2008) têm procurado em seus estudos reforçar a busca da identidade do pedagogo e da Pedagogia como uma bandeira erguida em prol da formação dos profissionais da educação. Há o reconhecimento de uma formação diferenciada para o professor a fim de que este esteja preparado a atuar em uma sociedade em constante transformação. De acordo com Imbernón (2011), a profissão docente deve afastar-se do pensamento dominante no século XIX de simples transmissão do conhecimento acadêmico, de onde provêm de fato, e que se tornou arcaica para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática, diversificada, compartilhada, solidária. Ainda conforme Imbernón,

O século XXI representa um acontecimento mítico para todos os que nasceram na segunda metade do século anterior, e por isso parece necessário que toda instituição educativa [...] e a profissão docente [...] devem mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriado às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século XX (2011, p. 07).

As instituições formadoras de professores, com o devido amparo na legislação brasileira, seguem buscando as devidas reformulações em currículos e programas de curso, diante da necessidade de compreender o processo de formação para adiante do espaço escolar em toda a sua diversidade. A sociedade atual tem cada vez mais exigido um educador que se mantenha em contínuo aperfeiçoamento que o torne, dessa forma, cada vez mais apto a ajudar seus alunos nos processos de construção do conhecimento.

1.2 A formação dos professores pedagogos

No decorrer da história do curso de pedagogia, mais precisamente a partir da década de 80, discussões a respeito da formação de professores e gestores têm crescido significativamente, adquirindo um caráter de maior relevância e tornando-se alvo de pesquisas, discussões e debates. Como pauta dessas reflexões estava, e ainda está, a necessidade de se (re)pensarem políticas públicas de formação que sejam capazes de superar as dicotomias teoria/prática e ensino/pesquisa, por exemplo. E foi após um período de intensos debates entre pesquisadores, associações da categoria e entidades de classe que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de

2006, que define as DCNP para o curso de graduação em Pedagogia, que o estabelece, dentre outras orientações legais, o *locus* de formação do professor da educação básica para a educação infantil e séries iniciais.

Do egresso do curso de Pedagogia, conforme as DCNP, espera-se que esteja apto a trabalhar com a totalidade de conhecimentos⁷ na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. As DCNP delineiam a totalidade de conhecimentos específicos necessários à formação do professor pedagogo à medida que são apresentadas as possibilidades de estruturação do projeto político-pedagógico (PPP) do curso de pedagogia, por meio do qual devem ser considerados três núcleos articuladores do conhecimento: o de estudos básicos, o de aprofundamento e diversificação de estudos e o de estudos integradores⁸. Dessa forma,

... as DCNP instigam as instituições formadoras a usar da liberdade para oferecer a formação do docente dos anos iniciais do ensino fundamental (AIEF), da Educação Infantil (EI), assim como do pedagogo-pesquisador e do pedagogo-gestor, profissionais que poderão atuar também fora do sistema educacional (BRZEZINSKI, 2008, p. 1145).

Considerando a diversidade cultural e a autonomia dos sistemas educacionais no Brasil, é conveniente essa abertura à elaboração do projeto político-pedagógico, porém, Figueiredo (2017) comenta que a falta de orientações específicas para tal pode transformar essa ação em uma experiência desprovida de conteúdos significativos, afetando diretamente a atuação e a prática do professor pedagogo.

Além da já mencionada Resolução do ano de 2006, destinada exclusivamente ao curso de Pedagogia de 2006, foi aprovada mais recentemente a Resolução CNE/CP nº 2⁹, de 01 de julho de 2015, e revogando, dessa forma, a Resolução CNE/CP nº 01/2002¹⁰, que institui as

⁷ De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, “o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006).

⁸ Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, em seu Art. 6º estabelece que “A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I – um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...] II – um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições [...] III – um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular [...]” (BRASIL, 2006).

⁹ “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015).

¹⁰ Art. 1º: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, e também a Resolução nº CNE/CP 02/2002¹¹, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da educação básica em nível superior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2015 são dirigidas a todos os cursos de licenciatura do país, tendo sido elaboradas por uma comissão bicameral criada pelo Conselho Nacional de Educação para estudo sobre a formação de professores. De acordo com Dourado (2015), essa comissão acabou sendo recomposta em vários momentos, o que levou a demora da proposta das novas diretrizes.

Essas mais recentes diretrizes reiteram alguns direcionamentos já tratados em 2006 e acrescentam tópicos referentes à formação inicial e continuada nos cursos de licenciatura, cursos de segunda licenciatura e cursos de formação pedagógica para graduados, reacendendo a discussão acerca do papel dos educadores na sociedade bem como a importância da profissão docente.

AS DCN de 2015 organizam-se sob três grandes eixos: a formação inicial, a formação continuada e a valorização dos professores. Essa estrutura apresentada é um marco para a educação, como enfatizam Gonçalves e Carvalho (2017), já que, pela primeira vez, a formação continuada e a valorização dos professores são contempladas em uma diretriz curricular nacional.

Em relação à formação inicial, as mais recentes DCN apresentam algumas alterações com relação às DCN de 2002. Dentre essas mudanças, está a carga horária. As DCN de 2002 estabeleciam o total de 2.800 horas para os cursos de licenciatura e, nas DCN atuais, esse número sobe para 3.200 horas. Ainda de acordo com Gonçalves e Carvalho,

Esse ponto foi de amplo debate, pois já havia uma defesa das demais licenciaturas terem a mesma carga horária do curso de Pedagogia que é de 3200 horas, entendendo que as licenciaturas devem ser vistas de forma igual, não tendo razão para a Pedagogia ter uma carga horária diferenciada das demais licenciaturas (GONÇALVES e CARVALHO, 2017, p. 133).

¹¹ Compreende apenas dois Artigos: 1º: “A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos; 2º: A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos” (BRASIL, 2002a).

Dessa forma, quantitativamente, as recentes DCN acrescentam 400 horas entre os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e qualitativamente, altera as 200 horas anteriormente designadas como atividades de natureza acadêmico-científico-cultural para “atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes”¹² (BRASIL, 2015). Assim, as atuais DCN visam a assegurar a integração entre ensino, pesquisa e extensão com o objetivo também de uma maior aproximação entre a escola e a universidade.

As DCN de 2015 ainda estabelecem que o total de 3.200 horas de trabalho acadêmico deve se estender em cursos de graduação com no mínimo oito semestres ou quatro anos de duração – informação não mencionada em DCN anteriores e que trouxe benefícios, já que os cursos com menos tempo de duração (dois ou três anos) e, por isso mesmo, de qualidade questionável, ficam impossibilitados de funcionarem.

A regulamentação dos cursos de formação continuada, cursos de segunda licenciatura e os cursos de formação pedagógica para graduados é mais uma novidade significativa trazida pelas DCN de 2015. Porém, por tratar-se de um documento geral para todas as licenciaturas, os assuntos específicos de formação para cada licenciatura não estão nele contemplados.

A formação de professores para a educação básica é um dos pontos essenciais de discussão estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio iniciado em 2014. O PNE apresenta 20 metas e estratégias que abrangem a educação básica e a educação superior, em suas diversas etapas e modalidades bem como discussões sobre gestão, avaliação, qualidade, valorização do educador e financiamento educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) aprovadas em 2015 são apresentadas em cumprimento à meta n. 15¹³ do PNE e trazem à tona a valorização da formação docente:

A formação acadêmica do professor é condição essencial para que assuma, efetivamente, as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e

¹² DCN de 2015, capítulo V, parágrafo 1º, inciso IV: 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

¹³ Meta 15 do Plano Nacional de Educação: “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2015a, p. 48).

modalidades, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino. A formação, portanto, é um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas (BRASIL, 2015a, p. 48).

Entendendo a docência como uma ação educativa de grande responsabilidade, complexidade e múltiplos significados, tem sido esse um tema de disputas políticas, pois é necessário que haja investimentos bilaterais para que haja bons resultados. Tardif et al (1991) mencionam que, a respeito da profissão docente, espera-se que o profissional “possua uma capacitação que abranja o domínio de conhecimentos científicos, as definições normativas, os saberes curriculares e os das disciplinas, bem como sua própria experiência pedagógica” (TARDIF et al, 1991, p. 224).

Nas últimas décadas do séc. XX, a educação vivencia um momento de mobilização de vários organismos governamentais, sociais, empresariais e de associações profissionais, em função da qualificação educacional, “cujo objetivo é a conformação de um ser social apto a adaptar-se às novas demandas do capital” (ARAGÃO et al, 2018, p. 135). Nogueira, a esse respeito, afirma:

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista. (NOGUEIRA, 2003, p. 22).

No modo de produção capitalista, é necessário que se produza um novo perfil de trabalhador, que seja adaptável diante de novas situações, que saiba trabalhar em equipe, criativo, comunicativo e competente – objetivos que se encaixam na formação através do “modelo de competências”. Entendendo-se competência como a confirmação do domínio de saberes e habilidades bem como a capacidade de possuir iniciativas e assumir responsabilidades de maneira responsável, o modelo de competências na educação define também “as ações que o aluno deve ser capaz de realizar depois da aprendizagem” (ARAGÃO et al, 2018, p. 140). Dessa forma, as transformações que ocorrem no modo de produção capitalista em muito influenciam a formação de pessoas pois delas exige novas competências para que sejam inseridas no mercado de trabalho.

Após a LDB/96, nas reformas que ocorreram por meio de Resoluções e Pareceres, há uma busca por uma aproximação entre a escola e a universidade, entre ensino, pesquisa e extensão, bem como por uma educação menos tecnicista e a hipervalorização da prática educativa. Dentre alguns principais aspectos apresentados nas Resoluções 01 e 02 CNE/2002,

a criação de uma formação docente que enfatiza a prática e competências profissionais por meio do aumento da carga horária a elas destinada e também da provocação do “esvaziamento das ciências da educação da formação de professores, reduzindo o pedagógico a uma dimensão profissional/prática” (VILELA, 2017, p. 129).

É nítida a percepção de que é assegurada às Instituições de Ensino Superiores (IES), por meio das DCN, uma maior liberdade para a formulação da carga horária de maneira a encorajar a independência na prática dos estudos e fortalecer a aquisição de habilidades e competências assimiladas longe do ambiente escolar.

As análises evidenciaram que essas habilidades e competências se constituem nos chamados saberes tácitos, adquiridos pelo indivíduo a partir da sua experiência no trabalho e em outras esferas da vida social. Ou seja, as DCN instituem um modelo de formação que tem como eixo o ‘Currículo por Competências’ ou ‘Pedagogia das Competências’ cujo objetivo é atender às demandas do capital diante de um novo paradigma de reestruturação baseado no padrão flexível de produção (ARAGÃO et al, 2018, p. 143).

As DCN também ampliam as possibilidades de atuação do profissional em pedagogia fortalecendo, dessa maneira, a formação generalista de acordo com a lógica do modelo de competências, podendo contribuir para um possível escoamento da formação do pedagogo, já que há uma maior valorização dos saberes tácitos – os adquiridos em função da experiência/prática, em detrimento aos saberes explícitos – conhecimentos filosóficos, históricos e científicos que estavam presentes nos currículos dos cursos de pedagogia. Dessa forma, a atividade docente corre riscos de ser a expressão epistemológica da prática:

... o desafio é estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista (SCHEIBE, 2007, p. 60).

Quanto aos saberes multidisciplinares do professor pedagogo e o seu trabalho com a interdisciplinaridade, esses são reiterados na Resolução CNE/CP nº 2/2015¹⁴. Porém, podem-se confirmar novamente as indefinições a esse respeito:

¹⁴ De acordo com o art. 8º da DCNP/CE nº 2/2015: “O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: [...] IV – dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2015).

O que se verifica nessa Resolução com relação à interdisciplinaridade é praticamente o mesmo que foi analisado com relação à Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) referente ao curso de Pedagogia. O termo é utilizado com frequência, sugerindo certa centralidade deste procedimento interdisciplinar, tanto para a formação quanto para a atuação do egresso. O texto não esclarece de que forma esta experiência interdisciplinar deveria ser estabelecida nos cursos de licenciatura, ficando a cargo das instituições formadoras a organização curricular, a definição de bases teóricas e a aplicação prática de conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem em uma abordagem interdisciplinar (FIGUEIREDO, 2017, p. 92).

O domínio dos saberes docentes não pode ser separado das outras dimensões do ensino. Dado que a docência, nos anos iniciais do ensino fundamental, demanda conhecimento do saber multidisciplinar ao professor pedagogo, “é necessário que sua formação privilegie o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1144). Difícil é falar dos saberes docentes sem relacioná-los com os condicionantes e com o contexto de trabalho. Tardiff enfatiza esse conceito deixando claro que o saber docente

(...) está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares (TARDIFF, 2002, p.11).

A formação acadêmico-profissional constitui o alicerce do desenvolvimento profissional docente, demonstrando-se indispensável, porém não exclusivo, para que ele obtenha a mínima aptidão ao exercício da atividade pedagógica. Essa relevância se evidencia diante da constatação de que, na prática, o professor comumente reproduz o sistema de formação no qual esteve inserido. Sobre quão forte é esse efeito reprodutivo, Nóvoa ressalta:

...que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (NÓVOA, 2009, p. 06).

Sendo assim, corroborando o ensino de Tardiff (2002), as propostas de formação acadêmico-profissional não deveriam ser minimizadas a conteúdos acadêmicos, passando longe da vida dos futuros profissionais. As experiências familiares e escolares anteriores à formação acadêmico-profissional do docente produzem indiscutíveis efeitos sobre o domínio progressivo dos saberes docentes, pois foi nesse período que o futuro professor adquiriu crenças, representações e certezas.

Por entender que o processo de formação é contínuo e não se encerra com a formação acadêmico-profissional, têm se buscado cada vez mais novos caminhos e alternativas para proporcionar aos professores uma (re)construção de aprendizagens e conhecimentos, como a formação continuada em serviço. Vale a pena destacar os trabalhos de pesquisadores que têm se dedicado ao estudo dessa área da formação docente, como Carvalho (2003), Ferreira (2003), Candau (1997) e Linhares (2004). Esses autores reiteram a importância da formação continuada e a apresentam como um projeto definitivo que oportuniza aos docentes novos caminhos para que, de maneira individual e/ou coletiva, e principalmente contextualizada de acordo com a atuação profissional, possam repensar sua prática, discutindo, alterando trajetórias, transformando ideias, somando conhecimentos.

Desse modo, a formação continuada torna-se extremamente relevante no que se refere à formação musical e pedagógica-musical do professor unidocente. Formação essa prevista em Lei, pela primeira vez, tal qual a Resolução CNE/CEB nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Esse posicionamento foi, inclusive, reforçado pela Resolução CNE/CEB nº 2/2016 que define as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, cujo parágrafo 3º do artigo V menciona que “Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia” (BRASIL, 2016).

A formação continuada do pedagogo na área de música vem sendo reconhecida cada vez mais na literatura, pois se trata de uma atividade significativa para a qualificação musical dos professores unidocentes, de maneira que os possibilite atuar de forma contextualizada também com a realidade dos múltiplos espaços de ensino, como defende Figueiredo:

Assim como para a formação inicial existem diferentes entendimentos sobre o ensino das artes, a formação continuada pode se apresentar de distintas maneiras, de acordo com as concepções, os interesses e as possibilidades dos sistemas educacionais (FIGUEIREDO, 2017, p. 80).

Nesse sentido, de acordo com Dourado (2015), a importância da formação continuada oferecida pelos centros de formação estaduais e municipais, como também pelas instituições educativas de educação básica, está assegurada pelas mais recentes DCN.

Essa preocupação tem estado presente na evolução da Pedagogia no Brasil, que se demonstra cada vez mais consciente do papel que a música pode e deve assumir no contexto da formação cognitiva, moral e psíquica dos infantes, como se demonstrará a seguir.

1.3 A música para a educação básica

Ao se tratar a temática da música na escola, emergem questões envolvidas nos processos de ensinar e aprender. Música e escola sempre mantiveram relações ora estreitas, ora nem tanto assim. Quer seja como prática específica da área do conhecimento ou integrada a outras propostas pedagógicas, a sua utilização em sala de aula se dá também por meio do professor unidocente, aquele responsável pela docência multidisciplinar e que atua desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, formado nos cursos de Pedagogia. A Música, portanto, deveria estar presente em sua formação, dada a importância de suas práticas. No entanto, pesquisas têm revelado lacunas na formação musical do professor unidocente, como pôde ser comprovado por meio dos trabalhos de Bellochio (2001, 2004), Bellochio et al (2017), Figueiredo (2001, 2003, 2004a, 2004b, 2005, 2007, 2017), Spavanello e Bellochio (2005), Diniz e Del Ben (2006), Lopes (2010), Requião (2015, 2016 e 2017) e Carvalho (2017), conforme já visto na introdução deste trabalho.

Reconhecidamente, a música tem feito parte da rotina escolar infantil, quer seja por meio de canções, danças, brincadeiras, coreografias, com objetivos extra pedagógicos, quer seja como forma de entretenimento em festividades escolares, ou como estratégia de terapia e/ou, ainda, como meio facilitador para a aprendizagem de outros conteúdos, como dialoga Fuks (1991). Porém, não basta a simples presença da música no cotidiano escolar se não forem atribuídos a ela os seus valores formativos. Loureiro (2003) enfatiza que a música pode (e deve) conquistar seu espaço e demonstrar sua importância na área do conhecimento, assim como em outras áreas e, para que isso ocorra, necessita-se de estudo e reflexão, a fim de que seja introduzida nas atividades escolares de maneira significativa e não apenas como atividade recreativa ou destinada a ocupar o tempo livre.

A trajetória do ensino de música no Brasil reporta-se às origens do processo de colonização com a chegada dos jesuítas em 1549 e a abertura das primeiras escolas. Como os jesuítas foram, praticamente, os únicos educadores em ação no território brasileiro no início do período colonial, pode-se afirmar que as escolas confessionais¹⁵ exerceram influência na

¹⁵ Escola confessional – escolas mantidas por igrejas, porém não se restringem somente ao ensino religioso.

formatação da educação brasileira. Dentre os recursos utilizados para a evangelização dos nativos destacava-se a música – manifestação artística inerente aos indígenas.

Muitos fatos marcantes ocorreram na história da educação musical no Brasil. Porém, a fim de exemplificar o percurso da educação musical brasileira a partir do séc. XX, apenas alguns serão destacados neste trabalho.

O projeto de canto orfeônico de Villa-Lobos¹⁶ revelou-se de grandes proporções no âmbito escolar na década de 1930. A meta era a educação musical das massas escolares. Com o apoio do governo e a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), o canto orfeônico foi concebido como um projeto político-musical, enraizado com o nacionalismo de Getúlio Vargas (1882 – 1954) e que objetivava o canto de todos os alunos brasileiros, principalmente os da rede pública. “Villa-Lobos afirmava que pela educação e pelo canto, o país se transformaria numa grande nação” (LOUREIRO, 2003, p. 58). Apesar de sua grande dimensão, o canto orfeônico não era o único projeto de educação musical de sua época.

Os tempos de Villa-Lobos foram os tempos de várias iniciativas em prol da música na escola. Villa foi atravessado por todas elas. Ele guiava o canto coletivo e a prática do solfejo musical usando o recurso do *manossolfa*, uma fonômica já empregada em outros tempos e espaços [...]. Villa-Lobos organizou programa de ensino de música detalhado, mas outros programas foram elaborados por outros músicos no Distrito federal, e por músicos na reforma da instrução pública de São Paulo nos anos 1920 (SANTOS, 2012, p. 183).

Com o fim do Estado Novo, na década de 40, e a saída de Villa-Lobos da SEMA, o canto orfeônico foi tornando-se menos intenso “dando lugar a um outro momento de ruptura estética: a criatividade emergente da contracultura” (FUCKS, 1991, p. 16). Nesse contexto, foi criada a Escolinha de Artes do Brasil, em 1948, no Rio de Janeiro, e surge uma nova forma de ensinar baseada na criação e experimentação, chamada de pedagogia da criatividade. “O que na verdade se buscava era alcançar uma nova forma de expressão que privilegiasse mais o processo e menos o produto a ser alcançado” (LOUREIRO, 2003, p. 64). Todo esse movimento de arte-educação acabou influenciando a criação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 para o ensino de 1º e 2º graus. Uma década antes, em decorrência da Constituição de

¹⁶ Para as primeiras manifestações de canto orfeônico no país, anteriores ao trabalho de Villa-Lobos, ver <http://www2.eca.usp.br/etam/vilalobos/resumos/CO001.pdf> e http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/05/vol4no1_04.DELGADOSOUZA.pdf

1946, o Conselho Federal de Educação instituiu a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, “a primeira lei de alcance nacional” (SANTOS, 2012, p. 190) que, apesar de tratar das especificidades em todos os níveis da educação nacional, não apresentava referências à educação musical. Somente dez anos depois, a mencionada Lei foi alterada pela LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971,¹⁷ que, em seu art. 7º, instituiu a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos de 1º e 2º graus, porém sem mencionar a música explicitamente. A referência a ela somente se deu alguns anos depois com o Parecer 540/77¹⁸, do Conselho Federal de Educação, no qual a música aparece como uma das linguagens da Educação Artística, referindo-se à ideia de um único professor trabalhar as diversas manifestações artísticas (polivalência). A expectativa era a do desenvolvimento da sensibilidade pelas artes e manifestações artísticas. Mas a realidade foi “uma interpretação equivocada dos termos integração e polivalência, que terminou por diluir os conteúdos específicos de cada área ou por excluí-los da escola” (LOUREIRO, 2003, p. 69), o que ocorreu principalmente com a música.

Nos anos 90, novas políticas educacionais surgem, e com essas, a promulgação da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com ela, é apresentado o novo sistema de ensino, distribuído em dois níveis: o da educação básica, formado pela educação infantil, ensino fundamental e médio, e o da educação superior. Em seu art. 26, parágrafo 2º, institui, a respeito do ensino de arte, que esse “constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). E, ainda sobre os currículos do ensino fundamental e médio, no mesmo art. 26, a Lei institui que deve haver uma base nacional comum¹⁹. Foram então criados os documentos que trazem referências para o ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - Arte), que estipulam os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos em cada uma das linguagens do ensino de arte: artes visuais, teatro, dança e a música.

Tanto na educação artística, a partir da década de 1970, quanto no ensino de arte dos anos 1990, deveriam ser contempladas todas as linguagens artísticas. Porém,

¹⁷ Art. 7º da LDB 5.692/71: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei nº 369, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971).

¹⁸ Parecer sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1977).

¹⁹ Art. 26: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

[...] a realidade brasileira mostrou a predominância da presença do conteúdo das artes visuais nesse componente curricular, ficando a música marginalizada em muitos espaços educativos ou sobrevivendo, em muitas práticas escolares, por meio de objetivos extrapedagógicos (BELLOCHIO, 2014, p. 146).

No dia 18 de agosto de 2008, foi sancionada pelo presidente da República, a Lei Nº 11.769²⁰, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Essa Lei altera o parágrafo 2º do art. 26 da Lei 9.394/96 e institui a obrigatoriedade do conteúdo música no componente Arte da educação básica.

É comum a utilização do termo “retorno da música” às escolas após a homologação da Lei supracitada, porém, Bellochio (2014) e Correa (2010) mencionam que a música, de fato, nunca saiu da escola e o que retorna são as inquietações e reflexões a respeito das práticas musicais realizadas na escola. E ainda, além de ser o retorno da reflexão acerca da música na escola, é também o retorno à escola do seu espaço como disciplina e conteúdo.

Essa presença da música nas escolas não é um tema recente de discussões. Autores como Fuks (1991), Fernandes (2000), Bellochio (2000), Fonterrada (2003) e Loureiro (2003) já discutiam a importância da música na escola e propunham estudos acerca do seu aproveitamento às atividades escolares como conteúdo significativo antes da Lei nº 11.769.

[...] quando a questão diz respeito ao ensino de Música na escola, imediatamente a ‘importância’, sobretudo, em termos de compreensão e tratamento sócio pedagógico da área, fica secundarizada. Creio que essa situação se agravará principalmente pelo fato de não ser clara a significação da área junto aos professores. Música é festa? É terapia? É para acalmar as crianças? É conhecimento? Que conhecimento? (BELLOCHIO, 2000, p. 73 e 74).

Além das reflexões sobre a obrigatoriedade da música como conteúdo nas escolas, a já mencionada Lei também fomentou discussões a respeito do profissional que irá atuar com o ensino da música. Seria o professor especialista ou o unidocente, o responsável pela educação musical na escola?

Partindo da perspectiva de que, geralmente, é o educador musical (professor especialista, licenciado) o responsável pelo ensino musical destinado às séries finais do Ensino Fundamental bem como ao Ensino Médio, à Educação de Jovens e Adultos, o

²⁰ A Lei 11.769/08 acrescentou o parágrafo 6º ao Art. 26 da LDB: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o parágrafo 2º deste artigo” – o ensino da arte (BRASIL, 2008).

problema concentra-se no professor unidocente (não especialista em Música) como responsável pelo ensino musical na Educação Infantil e séries nas iniciais do Ensino Fundamental²¹. Surgem, então, reflexões acerca da formação destes profissionais, não somente dos licenciados em Música, como também da formação musical dos professores licenciados em Pedagogia.

Considerando como professor unidocente o profissional que atua em todas as áreas do conhecimento, que passa a maior parte do tempo de um período escolar com seus alunos, é necessário proporcionar a esse professor, não especialista em música, a devida formação musical a fim de poder orientar seus alunos a se relacionarem também com esta área do conhecimento de maneira mais significativa.

Entendendo o curso de Pedagogia como o *locus* de formação acadêmica-profissional do professor para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, torna-se então esse espaço o local no qual deve-se oportunizar formação musical e pedagógico-musical ao discente. Vale a pena considerar que a formação musical oferecida no curso de Pedagogia não tem por objetivo tornar o professor unidocente especialista em educação musical, mas proporcionar recursos teóricos e práticos a fim de que a sua atuação com a linguagem musical seja potencializada. A inserção da área da música na formação acadêmico-profissional do professor unidocente é de especial relevância a fim de adquirir conhecimentos musicais básicos que lhe permitam trabalhar com a música com maior percepção diante do desenvolvimento de seus alunos.

Mais recentemente, em 02 de maio de 2016, a Lei nº 11.769/2008 foi alterada pela Lei nº 13.278, que acrescentou a seguinte definição: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o parágrafo 2º deste artigo” (BRASIL, 2016). Para que fossem feitas as devidas adaptações, foi estipulado um prazo legal de cinco anos, a partir da data de sua publicação. Portanto, a obrigatoriedade da Música na educação básica decorre da Lei.

A homologação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017 também reafirma a presença da música na educação básica inserida no

²¹ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que implanta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, em seu artigo 31, “Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes” (BRASIL, 2010).

componente curricular Artes para o Ensino Fundamental e nos campos de experiências, para a Educação Infantil. Com objetivo de orientar e nortear os currículos das escolas públicas e privadas do país, a BNCC prevê um conjunto de dez habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas pelos alunos em toda a educação básica. Para a Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são traçados em cinco campos de experiências e sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária: Bebês (de zero a um ano e seis meses); Crianças bem pequenas (de um ano e sete meses a três anos e 11 meses) e Crianças pequenas (de quatro anos a cinco anos e 11 meses). Esses campos de experiências são apresentados de maneira circular e interlaçados entre si, onde o brincar é trazido como eixo estruturante de todas as atividades pedagógicas. As aprendizagens musicais são verificadas por meio do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” (BRASIL, 2017).

Para o Ensino Fundamental, a música está inserida como uma das linguagens do componente curricular Arte, juntamente com as artes visuais, a dança e o teatro, mantendo, dessa forma, o que já estava previsto na Lei nº 13.278/2016. A BNCC propõe a abordagem das quatro linguagens já mencionadas, inseridas no componente curricular Arte “de forma indissociável e simultânea”, articulada às seis dimensões do conhecimento: criação – fazer artístico; crítica – relativamente às impressões ao espaço vivido; estesia – por experiências próprias; expressão – como exteriorização artística; fruição – pela sensibilização durante a participação artística; reflexão – como construção de argumentações e ponderamentos acerca das experiências artísticas (BRASIL, 2017, p. 192 – 193). Para tanto, a BNCC define que

...as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BRASIL, 2017, p. 191).

A primeira proposta da BNCC para o Ensino Fundamental, lançada em 2015 para consulta pública, recebeu mais de 12 milhões de contribuições/observações. A segunda versão, então, foi lançada em maio de 2016; em abril de 2017 foi entregue a terceira e última versão, homologada em dezembro do mesmo ano. Porém, desde a primeira versão, o componente curricular Arte perdeu a sua dimensão de área do conhecimento específico tornando-se subordinado à Área de Linguagens juntamente com os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa (para os anos finais). Com isso, as artes visuais, a música, a dança e o teatro foram renomeados como linguagens a partir da segunda

versão na BNCC, ao passo que, em sua primeira versão, eram chamados de subcomponentes do componente curricular Arte. A esse respeito, Peres comenta:

A Arte como um componente dentro da Área de Linguagem corre o risco de se tornar apenas uma disciplina acessória que ajudará a compreender determinado conteúdo de Língua Portuguesa ou de Literatura, acarretando na negligência de seus conteúdos próprios que ajudam na reflexão e na crítica de objetos artístico-culturais situados em diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais (PERES, 2017, p. 30).

Em 14 de dezembro de 2018 foi homologada a BNCC do Ensino Médio e, dessa forma, finalizou-se a Base Nacional Comum Curricular para a educação básica, somando-se essa fase em continuidade as da educação infantil e ensino fundamental.

Assim como para as etapas anteriores, a BNCC do ensino médio é um documento normativo centrado no desenvolvimento de competências e orientado pelo princípio da educação integral. As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Para cada área, são definidas competências específicas e relacionadas a cada uma dessas, são descritas habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa e Matemática, componentes obrigatórios para os três anos do Ensino Médio²². As habilidades da BNCC, por sua vez, foram definidas tendo como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa²³. O novo currículo do ensino médio (o prazo limite para implementação é o ano de 2020) deverá oferecer aos alunos cinco itinerários formativos: as quatro áreas do conhecimento já mencionadas acrescidas da formação técnica e profissional. Ou seja, esse novo currículo será composto pela BNCC e também pelos itinerários formativos, oferecidos pelas escolas de acordo com a seguinte carga horária: 1800 horas para a parte comum da BNCC e 1200 horas para os itinerários formativos. A disciplina Artes²⁴ juntamente com a de Educação Física, nesse

²² LDB, Art. 35-A § 3º (incluso pela Lei 13.415 de 2017): O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

²³ LDB, Art. 35-A § 5º (incluso pela Lei 13.415 de 2017): A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

²⁴ De acordo com a BNCC, “A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as

modelo, estão inseridas na da área de Linguagens e suas Tecnologias, ou seja, como uma subárea do currículo e de caráter optativo, correndo o risco de esvaziamento do seu ensino.

É notório que os documentos e as Leis aqui mencionados trouxeram desafios já que, ao se refletir a respeito da prática pedagógica, é impossível não pensar no “como”, “quando” e “por que” fazer. Os PCN para a Arte apresentavam as quatro modalidades artísticas, com uma proposta extremamente abrangente, mas não foi tratado de maneira clara e objetiva o encaminhamento concreto do trabalho com as linguagens artísticas. Espalhadas pelo texto, as disposições eram mínimas, e, de modo geral, abstratas. Tourinho, a esse respeito enfatiza

[...] no que se refere às orientações e propostas contidas [...] nos PCNs, é muito possível que poucas saiam da página impressa. Histórica e socialmente conservadoras, pedagogicamente megalômanas, e culturalmente demagógicas – porque descontextualizadas – um grande número das propostas que ali estão, fazem efeito, mas não levam a efeito aquilo que propõem (TOURINHO, 2003, p. 28).

Atualmente vivencia-se o período de estudo e implantação da nova BNCC em todas as escolas públicas e privadas no Brasil. Trata-se de um documento que pretende embasar currículos e propostas pedagógicas a serem construídas pelas redes de ensino. Porém, pela ausência de um planejamento progressivo de aprendizagens, acaba não apresentando soluções para os desafios a serem vencidos pelos sistemas e redes de ensino. O ideal de uma base nacional única pode não contemplar a diversidade brasileira, e, dessa forma, não estariam solucionados os problemas já existentes; ao contrário, o que se observa é um aumento ainda maior das desigualdades. Tudo isso gera um clima de incertezas em relação às políticas públicas voltadas ao ensino da Arte.

Apesar dos desafios apontados diante das idas e vindas das linguagens artísticas que fazem parte do componente Arte, refletir e falar a respeito demonstra algum tipo de preocupação e valorização do tema. E, conseqüentemente, torna-se o momento também de se repensar a formação dos profissionais da educação, docentes da educação básica brasileira.

percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas” (BRASIL, 2018).

1.4 A Música nos cursos de Pedagogia

A inserção da área da música na formação acadêmico-profissional do professor unidocente é de especial relevância a fim de que esse profissional adquira conhecimentos musicais básicos que o permitam trabalhar com a música com maior percepção diante do desenvolvimento de seus alunos, já que o professor unidocente, atuante na docência multidisciplinar desde a Educação Infantil até os anos iniciais do ensino Fundamental, lida cotidianamente com a música no ambiente escolar.

Essa rotina escolar está prevista nos documentos normativos, como a Resolução CNE/CEB nº 7/2010²⁵ – que implantou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010) e cujo artigo 31 estabelece que os componentes curriculares Educação Física e Arte podem ser ministrados pelo professor unidocente, do 1º ao 5º anos, e a Resolução CNE/CEB nº 12/2013²⁶, que assegura o ensino da música nos currículos dos cursos de Pedagogia (BRASIL, 2013).

Percebe-se, porém, um paradoxo entre a pequena ênfase dada à música na formação acadêmico-profissional do professor nos cursos de Pedagogia e a constante utilização de práticas musicais em suas atividades docentes. Bellochio (2014) menciona que o percurso da Arte/música nos cursos de Pedagogia, aos quais compete a formação dos professores que irão atuar diretamente com os alunos, é incompleto tanto pela insuficiente atenção às estruturas curriculares oferecidas à área, quanto pela escassez de professores formadores especialistas nas diferentes linguagens da Arte. Essa verificação sobre a formação musical do professor unidocente é comentada por Figueiredo:

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, tem sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a

²⁵ “Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes” (BRASIL, 2010).

²⁶ Para operacionalização do ensino de Música na Educação Básica que, em seu parágrafo terceiro, indica que “compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional: [...] III – incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2013).

ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas²⁷ (FIGUEIREDO, 2004b, p.56).

Pesquisas empíricas têm revelado significativas lacunas na formação musical dos professores unidocentes nos cursos de Pedagogia brasileiros, como pode ser comprovado por meio dos trabalhos de Figueiredo (2004) nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo; Furquim e Bellochio (2010) no estado do Rio Grande do Sul; Henriques (2013) no estado de São Paulo; Aquino (2007) na região Centro-Oeste e Carvalho (2017) e Requião (2015, 2016 e 2017) no estado do Rio de Janeiro.

Figueiredo (2004) realizou estudos investigativos em dezenove universidades públicas que oferecem cursos de Pedagogia, sendo treze no Estado de Santa Catarina e as outras seis distribuídas entre os Estados do Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo, a fim de estabelecer possíveis comparações. Todos os cursos investigados ofereciam pelo menos uma disciplina de Artes no currículo. De acordo com o pesquisador, a intenção inicial era a de realizar entrevistas com os professores de música, implícita no conteúdo de artes, porém, dos dezenove professores da disciplina Artes entrevistados, somente três deles possuíam formação em Música, sendo que a predominância verificada foi em Artes visuais. Neste estudo, Figueiredo pôde verificar que os maiores impedimentos para a formação adequada do professor unidocente são a fragilidade da formação musical nas instituições pesquisadas, por meio da carga horária insuficiente, e a falta de profissionais habilitados em diferentes áreas artísticas.

As pesquisadoras Furquim e Bellochio (2010), em seus estudos sobre a formação musical de professores no curso de Pedagogia em universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul, investigaram as cinco instituições que ofereciam a disciplina arte/música em seus currículos. Em três das universidades investigadas, verificou-se a inexpressividade da música dentro dos processos formativos, observando-se que, em duas dessas instituições, à música era disponibilizada uma pequena parte da carga horária e às artes visuais, a maior parte dela. Nas duas universidades restantes investigadas foi verificada a presença da música como disciplina exclusiva, constituindo-se assim o espaço musical formativo, destinado a contribuir efetivamente para a formação acadêmico-profissional do professor unidocente, potencializando a construção do conhecimento específico da área. As autoras do estudo

²⁷ Sérgio Figueiredo utiliza-se do termo “generalista” para se referir ao professor não especialista ou unidocente, que é o termo adotado neste trabalho.

sugerem a consideração de uma proposta formativa educacional que contemple a área de música como necessária diante do cenário investigado.

Na pesquisa realizada por Henriques (2013) acerca da formação musical em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo, foi constatada a presença da música como conteúdo em disciplinas de 27 cursos espalhados pelo Estado, a maioria deles (85%) no interior, sendo que 26 dos 27 cursos (96%) são mantidos por instituições de ensino privado. Para estudo, foram escolhidos cinco cursos representativos, sendo privadas as cinco instituições. Os resultados também apontam para o pouco espaço destinado a essa linguagem nos cursos analisados, nos quais apenas uma das cinco docentes tinha formação específica na área musical. Foram identificados desafios e necessidades por parte dos alunos, professores e coordenadores, sendo insuficiente o tempo destinado à música no currículo dos cursos e a necessidade de um espaço maior para a área, os mais citados. De acordo com a autora, naquela pesquisa foi possível confirmar, assim como na investigação de Figueiredo (2004), que pouco mudou em relação ao ensino de Artes nos cursos de Pedagogia, e acrescenta as irrelevantes melhorias nos currículos de cursos de Pedagogia após a homologação da Lei nº 11.769/08. E ainda aponta para a importância da continuidade dos estudos relativos à formação musical dos professores unidocentes em cursos de Pedagogia, não somente no Estado de São Paulo como em outras regiões brasileiras.

A importância da música inserida na formação acadêmico-profissional de professores unidocentes no curso de Pedagogia também foi abordada por Aquino (2007) em suas pesquisas a respeito na região Centro-Oeste. A presença de disciplinas relacionadas à Arte ou especificamente com a música foi constatada em 38 instituições. A partir desses estudos, conclui-se que, em geral, o trabalho com a Arte está restrito a uma única disciplina e com carga horária reduzida, perceptível como uma área do conhecimento superficial e dispensável. E é nesse contexto, com algumas exceções, que a música se encontra dissolvida. De todas as instituições pesquisadas, apenas duas ofereciam disciplinas com conteúdo musical exclusivo para a formação do pedagogo. Aquino (2007) conclui, corroborando os estudos dos pesquisadores já citados, que a presença da Música na formação acadêmico-profissional de professores unidocentes na região Centro-Oeste afigura-se como marginal, e acrescenta, “outra assimilação corrente diz respeito à identificação entre Arte/música e prazer, fazendo com que pareçam conteúdos ‘menos sérios’ e, portanto, com contribuições cognitivas restritas” (p. 94).

No estado do Rio de Janeiro, Requião (2015, 2016 e 2017) tem desenvolvido estudos e projetos de pesquisa e extensão com estudantes do curso de pedagogia no litoral sul fluminense e os resultados obtidos reiteram outras pesquisas já mencionadas onde a formação musical do professor pedagogo é confirmada como insuficiente, e a música, em sua prática unidocente, revela-se apenas como auxílio para a aprendizagem de outras disciplinas e/ou como recreação. Em suas pesquisas, Requião observou que apenas dezenove por cento dos professores entrevistados compreendiam que as suas práticas musicais demandavam formação específica na área para potencialização do trabalho musical significativo. Carvalho, em sua pesquisa acerca da música nos currículos do curso de Pedagogia no estado do Rio de Janeiro, conclui que “a quase ausência da música no currículo fluminense reflete-se na ausência no nível federativo, pela concepção vigente de uma ciência materialista que pouco atinge os sentidos, a sensibilidade e o valor humano” (CARVALHO, 2017, p. 170).

Como pode ser observado nas pesquisas anteriormente apresentadas, existe uma real demanda para a música nos cursos de pedagogia que não está sendo considerada pelas IES. Há uma quase total ausência da música nas disciplinas dos cursos de pedagogia, o que pode influenciar diretamente na prática do professor em sala de aula.

1.5 A música nos cursos de pedagogia na região sudeste brasileira

Por razões geográficas e institucionais, foi escolhida para investigação nesta pesquisa a região sudeste brasileira. Apesar de ser composta por quatro estados (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo), esta seção 1)propõe-se a apresentar resultados de uma investigação dos cursos de pedagogia somente dos estados que fazem parte da organização administrativa da instituição religiosa União Sudeste Brasileira (USeB) da Igreja Adventista do 7º Dia, que compreende apenas os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo.

Com o objetivo de melhor compreender a pesquisa empírica a ser realizada com os professores da Rede Adventista de Educação da região sudeste brasileira, sentiu-se a necessidade de conhecerem-se mais detalhadamente os currículos dos cursos de pedagogia e a presença (ou não) da música, nessa mesma região, a fim de se providenciarem maiores subsídios colaborativos para os resultados finais da análise das histórias de vida apresentadas.

Profissionalmente, a autora desta pesquisa atua na coordenação pedagógica para a rede de educação adventista na União Sudeste Brasileira – USeB, que constitui a sede administrativa da Igreja Adventista do Sétimo dia. Nos três estados mencionados, dentre outras atividades, a USeB administra 38 unidades de ensino – dezoito no Rio de Janeiro, quatorze em Minas Gerais e seis no Espírito Santo. Delineado esse escopo, partiu-se para a execução do principal objetivo desta pesquisa, ou seja, a investigação da trajetória do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental da Rede Adventista de Educação da UseB, buscando examinar suas experiências com a música e o impacto que sua vivência religiosa pode (ou não) ter em sua atuação.

A partir desse propósito, verificou-se ser indispensável examinarem-se os efeitos da inclusão (ou não) do ensino de música nos currículos dos cursos de pedagogia das IES nos respectivos estados mencionados, a fim de se entender a possível formação acadêmico-profissional desses professores.

Para iniciar o levantamento acerca da presença da música nos currículos de pedagogia das IES localizadas na região mencionada, foi realizada, no segundo semestre de 2018, uma coleta de dados em busca de informações via internet no site do Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC)²⁸ para análise documental. A pesquisa foi feita aplicando-se dois critérios: por estado e por curso superior de pedagogia. Do total encontrado, foram identificados os cursos presenciais e os cursos à distância, bem como os de natureza pública e privada.

Por se tratar de grande quantidade de cursos superiores, foram escolhidos, para esta pesquisa, somente os cursos de pedagogia das IES públicas. A partir dessa delimitação, os cursos selecionados foram colocados em uma planilha para a continuação da busca por dados. O próximo passo foi a pesquisa nos respectivos sítios mantidos pelas IES na internet em busca de informações a respeito da presença da Arte e/ou Música em seus currículos e ementas. Como nem todas as informações necessárias estavam disponíveis nos respectivos sítios, foram realizados, ainda, contatos via telefone e e-mail, com os coordenadores dos cursos.

Foram investigados, nas propostas dos cursos de Pedagogia das IES em estudo, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), as matrizes curriculares, fluxogramas das disciplinas e

²⁸ Levantamento de dados obtidos por meio do site <http://emec.mec.gov.br/> - dados atualizados em 04/07/2019.

suas respectivas ementas, bem como a forma com que essas informações se relacionam com a formação geral do futuro educador em sua graduação.

Como resultado inicial, somados os públicos e privados, foram encontrados 531 cursos oferecidos em 473 IES nos três estados: Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo.

Tabela 1 – Quantidade geral de IES (públicas e privadas) que oferecem o curso de Pedagogia nos três estados

Estado	Total	Presencial	EaD
Rio de Janeiro	134	65	89
Minas Gerais	241	155	120
Espírito Santo	98	46	56
Total Geral	473	266	265

Fonte - elaborada pela autora da pesquisa

Com exceção do estado de MG, a quantidade de cursos na modalidade educação à distância (EaD) supera a oferta de cursos presenciais, em sua totalidade (tabela 1).

Dentre as IES da tabela 1, 29 são de natureza pública, que ofertam cursos de Pedagogia nos montantes expressos na tabela 2:

Tabela 2 – Quantidade de IES públicas que oferecem o curso de Pedagogia nos três estados

Estado	Total	Presencial	EaD
Rio de Janeiro	12	12	3
Minas Gerais	14	14	10
Espírito Santo	3	3	1
Total Geral	29	29	14

Fonte - elaborada pela autora da pesquisa

Conforme pode ser verificado na tabela 2, todas as IES públicas oferecem o curso de Pedagogia na modalidade presencial, e, dentre elas, metade oferta, também, no formato à distância (EaD).

Observa-se também que, de acordo com a tabela 1, das 266 IES que oferecem curso presencial, 238 são privadas, ao passo que, das 265 que ministram cursos de EaD, 251 são particulares. Isso revela que as IES privadas têm avançado muito mais aceleradamente na EaD do que as públicas.

Não é de hoje, mas data de 1972 o primeiro passo dado pelo Governo Federal, para a implantação da EaD, pensada, naquele tempo, com a utilização do rádio, da televisão e dos correios. Naquele ano, a União criou a Comissão de especialistas²⁹ para estudar a possível implantação no Brasil de experiência semelhante à da Universidade Aberta da Inglaterra, ou *The Open University*³⁰.

Inicialmente, os passos foram lentos. Somente em 1988 foi criado, por meio da Portaria ministerial nº 418/1988, um grupo de trabalho destinado ao estudo para a elaboração do documento “Por uma Política Nacional de Educação Aberta e a Distância” o qual estabelecia estratégias de implantação, acompanhamento e avaliação da EaD no Brasil.

Porém, somente em 1995 é que foi criada a Secretaria de Educação e Ensino à Distância, SEED/MEC, que tratou institucionalmente a EaD, como parte das políticas públicas do MEC.

No ano seguinte, foi editada a Indicação nº 6/96 do Conselho Nacional de Educação, sugerindo a criação de um “Sistema Nacional de Educação Aberta e a Distância”³¹. Disso resultou a inserção do art. 80 na Lei federal nº 9.394/96, a LDB, que tornou a EaD uma modalidade de ensino legalmente amparada:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União (BRASIL, 1996).

No ano de 2005, foi criada, aos cuidados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Universidade Aberta do Brasil³², nos moldes na *Open University* inglesa.

²⁹ Ver artigo “História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão”, por Maria Luisa Furlan Costa, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), endereço eletrônico: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/art18_45.pdf. Acesso em 10/07/2019.

³⁰ *The Open University*, constitui o primeiro modelo de EAD reconhecido formalmente no mundo, criado em 1969 pelo Reino Unido, consoante sítio da BBC – British Broadcasting Corporation. Disponível na Internet em: <http://www.bbc.co.uk/terms/>. Acesso em 10/07/2019.

³¹ “Políticas e estratégias da educação à distância”, por Arnaldo Niskier, em <http://www.abed.org.br/congresso2002/politicaseestrategias.htm>. Acesso em 10/07/2019.

³² O Artigo 1º do Decreto nº 5.800/06, determina que “Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. A UAB pode ser acessada por meio do endereço eletrônico <http://www.uab.capes.gov.br/index.php>. Acesso em 10/07/2019.

A UAB não é uma nova instituição e sim, um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas que oferecem cursos de formação inicial e também continuada, na modalidade EaD.

Como pode ser observado, a UAB mantém como uma de suas prioridades, a formação de professores. A esse respeito, Souza (2017) comenta

...cabe destacar que essa prioridade também se estende à oferta de formação inicial e continuada de professores em serviço, de modo a possibilitar a formação em cursos de nível superior aos professores em efetivo exercício na educação básica, mas que ainda não possuem graduação, e também qualificar o corpo docente (SOUZA, 2017, p. 198-199).

Ainda são poucos os estudos a respeito da formação musical e pedagógico-musical na modalidade EaD. Mas vale a pena destacar alguns pesquisadores que vêm produzindo trabalhos nessa área: Souza, (2003) que desenvolveu, em sua pesquisa de doutorado, um programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental, Requião (2013, 2016a), que desenvolveu um material didático audiovisual para formação musical de professores não especialistas em um curso à distância, e Souza (2017) em seu trabalho a respeito da formação de professores unidocentes e a música em cursos vinculados à UAB.

A presente pesquisa procurou contemplar toda a amplitude verificada nas IES públicas, independentemente da modalidade. A seguir, serão relatados mais detalhadamente os resultados obtidos, separadamente por Estado.

Rio de Janeiro

O estado do Rio de Janeiro é, territorialmente, o menor estado da região sudeste. Possui 92 municípios e uma área de 43.781,588 km². Seu território faz limite com os demais estados da região e com o Oceano Atlântico. Com população, estimada em 17.159.960 habitantes, faz do Rio de Janeiro o segundo estado com maior densidade demográfica do país, com 365.23 hab/km², e o terceiro estado mais populoso, apesar de ocupar a 24^a posição em tamanho nas unidades federativas do Brasil, de acordo com os dados obtidos no site do IBGE, 2018.

Na educação básica, ocupa a quarta posição entre os estados brasileiros com maior quantidade de alunos matriculados.

No Rio de Janeiro, há 134 IES que oferecem o curso de pedagogia, presentes em 75 dos 92 municípios que compõem o estado. Desse total, 12 IES públicas oferecem 15 cursos de Pedagogia sendo que desses, três mantêm também a modalidade à distância (EAD).

Tabela 3 – Disciplinas de Arte e música nos cursos de Pedagogia públicos do Estado do Rio de Janeiro, com designação da modalidade (coluna M, entre Presencial - P e EaD - D) e a obrigatoriedade da disciplina (coluna D, entre Obrigatória – OB, Optativa – OP e/ou Eletiva - EL)

	UNIVERSIDADE	CAMPUS	M	D	NOME E EMENTA
1	UFRRJ Universidade Federal Rural do RJ	Rio de Janeiro	P	OB	Arte-Educação – 2 créditos/30h Ementa: Diferentes linguagens artísticas em suas relações com o processo educacional. Arte como expressão e comunicação na vida de indivíduos e grupos sociais. Diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional. Jogos e brincadeiras populares.
2	UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	P	OB	Arte-Educação – 3 créditos/45h Ementa: A arte como manifestação de expressão e comunicação humana. As manifestações artísticas como reflexo de valores e características socioculturais. As principais correntes de arte-educação. As aplicações desses conhecimentos na educação básica.
3	UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	P	OB	Arte-Educação – 4 créditos/60h Ementa: Aspectos psico-sociológicos da música. A dimensão cultural dos produtos sociais considerados musicais. A retoricidade do discurso musical. Funções da música na sociedade e na escola. A construção de discursos musicais na educação básica. Estratégias de avaliação do trabalho musical. Conhecimentos teóricos e práticos sobre a linguagem teatral e sua inserção no processo educativo. As metodologias do ensino do teatro e a escola. O papel do jogo dramático no desenvolvimento infantil. A função social do teatro.
4	UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro	São Gonçalo	P	OB OB OB	Educação, Artes e Ludicidade I – 2 créditos/45h. Ementa: A produção histórico-social da arte nas suas diferentes modalidades e sua importância na formação humana como atividade criadora, linguagem expressiva e forma de conhecimento. Educação, Artes e Ludicidade II – 2 créditos/45h. Ementa: A produção histórico-social da arte nas suas diferentes modalidades e sua importância na formação humana como atividade criadora, linguagem expressiva e forma de conhecimento. Educação, Artes e Ludicidade III – 2 créditos/45h. Ementa: A ludicidade na formação humana e na educação escolar básica, sua dimensão histórico-cultural e a importância do jogo e da brincadeira no processo de conhecimento, expressividade e socialização da criança
5	UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Baixada Fluminense	P	OB	Educação, Artes e Ludicidade – 5 créditos/90h Ementa: A arte como expressão e comunicação na vida de indivíduo e grupos sociais. Diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e sua história. A arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos. O ensino da arte no Brasil: legislação e tendências curriculares. Interfaces das

					escolas com a rede de atores sociais vinculados à educação em arte. Jogos e brincadeiras populares. Jogos e esportes na escola. Dança e atividades rítmicas. Danças populares e dança na mídia.
6	CEDERJ Consórcio das universidades públicas do RJ		EaD	OB	Artes na Educação – 4 créditos/60h Ementa: 1. A educação musical na escola: música e significação musical; o papel da música na escola; e, a música como criação coletiva e como prática discursiva. 2. O teatro na escola: o teatro como jogo; o teatro como linguagem; o espaço teatral; e, a prática teatral na sala de aula. 3. As artes visuais: a arte como mediação entre o homem e o mundo; os elementos da linguagem visual; e, a arte-educação no Brasil.
7	ISERJ Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (praça da bandeira)	Rio de Janeiro	P P	OB OP	Música e Educação Observação: Ementa indisponível no site. Porém, foi constatado <i>in loco</i> que a disciplina é obrigatória e oferecida em um semestre. Há também uma optativa, de atividades práticas musicais. (Constatada <i>in loco</i> por meio de uma visita ao Instituto e entrevista com a Profa. Dra. Maria Cristina Bittencourt, responsável pela disciplina obrigatória. De acordo com ela, as experiências musicais vividas pelos alunos no ISERJ têm despertado uma preocupação a respeito da formação necessária para trabalhar a Música em sala de aula, o que tem gerado uma busca por cursos de formação continuada).
8	UFF Universidade Federal Fluminense	Niterói			(*)
8	UFF Universidade Federal Fluminense	Santo Antônio de Pádua	P	OB EL	Noturno Arte e Educação – 60h Ementa: O que é Arte. O que é e por que Arte-Educação. Linguagem e arte. Fundamentos da Arte-Educação. A arte como instrumento favorecedor da aprendizagem. Arte e Criatividade. A necessidade da arte (a origem e a função da arte). As múltiplas linguagens artísticas (música, imagem, poesia, arte visual, teatro, folclore e cultura popular) e suas relações com a produção do conhecimento. A arte nos PCN. Vivências educativas através da arte-educação. A pertinência da Arte na Educação. Perspectivas do ensino da Arte em relação à formação do Pedagogo. Música e Educação – 60h (eletiva) (*)
8	UFF Universidade Federal Fluminense	Angra dos Reis	P EaD P	OB EL OB	Música e Educação – 60h Ementa: Os fundamentos da música ocidental: parâmetros do som, métrica/não métrica e representações gráficas. Materiais sonoros, expressão e forma. Música e Educação. Música e movimento. Educação musical no Brasil. Propostas de ensino aprendizagem musical em ambientes formais e não formais. Práticas de ensino da música na educação básica. Brincadeiras musicais. Composição empírica. O ouvido pensante. Paisagens Sonoras. Formações instrumentais não convencionais e vocais. Desenvolvimento e análise de materiais didáticos. Educação Musical à Distância – 60h Ementa: 1 - Introdução ao curso; 2 - Parâmetros do som; 3 - Tic-Tac: o que é o pulso? 4 - O Corpo Musical 5 - Parâmetros do som – timbre 6 - Parâmetros do som – duração 7 - Parâmetros do som – intensidade 8 - Parâmetros do som – altura 9 - Paisagens Sonoras 10 - A música em sala de aula 11: Avaliando o que foi feito! 12: Verificação Suplementar: período para complementação das atividades Arte e Educação – 85h Ementa: O conceito de Arte. Fundamentos da Arte-Educação. A arte como instrumento favorecedor da aprendizagem. Arte e Criatividade. A necessidade da arte (a origem e a função da arte).

					As múltiplas linguagens artísticas e suas relações com a produção do conhecimento. A arte nos PCN. Vivências educativas através da arte-educação. A pertinência da Arte na Educação. Perspectivas do ensino da Arte em relação à formação do Pedagogo. Planejamento e Avaliação em Artes. Prática de ensino.
9	UENF Universidade Estadual do Norte fluminense Darcy Ribeiro	Campos dos Goytacazes	P	OB	Arte e Educação: Teoria e Prática – 3 créditos/68h Ementa: A Arte e a Educação, sua importância, seus fundamentos e suas implicações na formação do ser humano. Oficinas pedagógicas nas linguagens corporal, plástica, poética, cênica e musical.
			P	OB	Arte na Escola – 3 créditos/68h Ementa: o conceito de Arte; a Arte como conhecimento e linguagem: produção e recepção, legitimação, artworld (o mundo da arte); o papel da Arte na escola; a história do ensino da Arte no Brasil; a legislação sobre o ensino de Arte no Brasil; os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (ensino infantil, fundamental I e II, médio); Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da Arte; as tendências pedagógicas contemporâneas do Ensino da Arte: suas implicações didáticas e suas aplicações práticas; a avaliação em Arte; e a Arte na educação não formal.
			P	OB	Processos de Formação Musical – Percepção – Cultura e Criação – 3 créditos/68h Ementa: Pequeno histórico do ensino de música no Brasil. Análise da lei 11.769 que torna a música um conteúdo obrigatório, porém, não exclusivo. Elementos básicos da música – melodia, harmonia e ritmo. Alguns exemplos de movimentos culturais brasileiro. Movimentos culturais locais.
10	ISEPAM Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert	Campos dos Goytacazes			(*)
11	INES Instituto Nacional de Educação dos Surdos	Rio de Janeiro	P	OB	Arte e Educação. 4 créditos – 60 horas Ementa: Aspectos artísticos, filosóficos e históricos de Arte em geral e de Artes Surdas. Arte como modo de comunicação e expressão na vida de pessoas surdas, em suas peculiaridades linguísticas e culturais. Arte Educação a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
12	FEITA Faculdade de Educação Municipal	Itaboraí			(*)

Fonte - elaborada pela autora da pesquisa

(*) – Informação não disponível

Minas Gerais

Minas Gerais é o maior estado da região sudeste brasileira. Por seu extenso território, faz limite com os estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Goiás, Distrito

Federal, Bahia e Espírito Santo. É o estado que possui maior número de municípios, com 853, correspondendo a 15,5% do total de municípios do país. Com área de 586.520,732 km² e população estimada em 21.040.662 habitantes, é o quarto estado em tamanho e o segundo mais populoso das unidades federativas do Brasil. Sua densidade demográfica é de 33,41 hab/km², ocupando a 14^a posição no ranking nacional.

Na educação básica, é o segundo estado do Brasil com maior número de matrículas.

O estado de MG possui um total de 241 IES que oferecem o curso de Pedagogia, (155 de ensino presencial e 120 na modalidade EAD), presentes em 333 dos 853 municípios. Há 14 IES que oferecem cursos públicos, das quais, dez possuem também a modalidade EAD.

Tabela 4 – Disciplinas de Arte e música nos cursos de Pedagogia públicos do Estado de Minas Gerais, com designação da modalidade (coluna M, entre Presencial - P e EaD - D) e a obrigatoriedade da disciplina (coluna D, entre Obrigatória – OB, Optativa – OP e/ou Eletiva - EL)

	UNIVERSIDADE	CAMPUS	M	D	NOME E EMENTA
1	UFOP Universidade Federal de Ouro Preto	Ouro Preto	P	OB	Artes: conteúdos, metodologias e práticas – 60h (*)
2	UFU Universidade Federal de Uberlândia	Uberlândia	EaD	OB	Linguagem, Saber e Processos de Arte Educação – 60h Ementa: Estudo da arte como objeto de conhecimento, visto cultura e história. Análise crítica das artes visuais, da música e das artes cênicas. Estuda e realiza trabalhos pedagógicos visando desenvolver a arte como expressão e comunicação utilizando-se dos elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação artística. Sistematiza a apresentação, exposição e avaliação das produções artísticas escolares.
3	UFSJ Universidade Federal de São João Del Rey	São João Del Rey	P EaD	OB OB	Fundamentos e Didática da Arte-Educação – 72 h Ementa: Abordagem teórico-prática da Arte-Educação visando a uma postura reflexiva e crítica sobre as práticas educativas em arte com crianças. Expressão artística em seus aspectos crítico, sensível, expressivo e prazeroso e sua contribuição no processo de formação do ser humano em sua dimensão indivíduo/ser social. Arte-Educação como uma maneira abrangente de abordar o processo ensino-aprendizagem, aliando as dimensões técnica, política e humana no ato educativo. Arte-Educação – 72 h Ementa: Abordagem teórico-prática da Arte-Educação visando a uma postura reflexiva e crítica sobre as práticas educativas em arte com crianças. Expressão artística em seus aspectos crítico, sensível, expressivo e prazeroso e sua contribuição no processo de formação do ser humano em sua dimensão indivíduo/ser social. Arte-Educação como uma maneira abrangente de abordar o processo ensino-aprendizagem, aliando as dimensões técnica, política e humana no ato educativo.
4	UNIMONTES Universidade Estadual de Montes Claros	Montes Claros			Arte, Cultura e Educação – 18h Arte – Educação – 36h (*)
5	Universidade Federal de	Belo Horizon	P	OB	Arte no Ensino Fundamental – 60h Ementa: O espaço da arte no currículo do Ensino Fundamental.

	Minas Gerais	te	P	OB	<p>Observação e registro do ensino de arte na realidade escolar. A formação do pedagogo e seu conhecimento em arte. Atividades estimuladoras de potencialidade artística do educador. Análise dos PCN de arte para o Ensino Fundamental. Tendências e metodologias para a Arte no Ensino Fundamental.</p> <p>Arte na Educação Infantil – 60h Ementa: O espaço da arte no currículo da educação infantil. Observação e registro do ensino de arte para crianças pequenas. A formação do professor da Ed. Infantil e seu conhecimento em arte. Atividades estimuladoras da potencialidade artística do educador. Conteúdos de arte nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil. Análise de propostas de ensino de Arte para Educação Infantil.</p> <p>Arte-Educação EAD – 30h (*)</p>		
6	Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora	P	OB	<p>Fundamentos teóricos metodológicos em Arte I Ementa: Concepções de arte, sua mutabilidade conceitual e temporal, enfatizando diferentes modos de percepção e processos de criação, analisando os novos meios de apreensão perceptiva da arte no mundo contemporâneo. Princípios pedagógicos decorrentes do pensamento educacional moderno e dos movimentos artísticos contemporâneos aplicados a Arte/educação. Analisa práticas, teorias e histórico do ensino e aprendizagem de música e artes visuais em espaços e tempos de educação infantil e anos iniciais (crianças de zero a dez anos) no Brasil e em outros países. Discute pesquisas sobre formação de professores e práticas de educação em música e artes visuais. Introduz ao estudo de artes audiovisuais e de educação de professores e de crianças pequenas nessa área. Estágios iniciais de maturação e o desenvolvimento gráfico da criança.</p> <p>P</p>	OB	<p>Fundamentos teóricos metodológicos em Arte II Ementa: Analisa práticas, teorias e histórico do ensino e aprendizagem de dança e teatro (artes cênicas) em espaços e tempos de educação infantil e anos Iniciais (crianças de zero a dez anos) no Brasil e em outros países. Discute pesquisas sobre formação de professores e práticas de educação em dança e teatro.</p>
7	Universidade Federal de Lavras	Lavras	P	OB	<p>Metodologia do Ensino da Arte – 5 créditos/34h Ementa: Reflexões sobre o fenômeno artístico na perspectiva histórico-social e sobre as potencialidades das múltiplas expressões artísticas como forma de produção de conhecimento. Reflexões e ações que conduzem a investigações, utilização e produções das linguagens artísticas no contexto da Educação Básica.</p> <p>P</p>	OB	<p>Linguagens na educação infantil: arte, mídia, corpo – créditos/34h (*) Ementa: A infância e a cultura infantil e as considerações sobre o fenômeno da corporeidade e da experiência estética do corpo em movimento na perspectiva da vivência. As múltiplas linguagens no cotidiano da educação infantil e o processo de aprendizagem. Diálogo entre arte, educação e mídia a partir da consciência corporal e da afetividade.</p>
			EaD	OB	<p>Linguagem e pensamento I – 4 créditos/60h Ementa: A linguagem como processo de interação. As características da linguagem não verbal. As múltiplas linguagens na educação da infância (corporal, plástica, imagética e musical). A relação entre a língua, a cultura e a sociedade. Relações entre pensamento e linguagem. Alfabetização e letramento.</p>		
			P	OB	<p>Linguagem e pensamento II – 4 créditos/60h Ementa: Desenvolvimento da oralidade. O desenho como</p>		

			P	OB	<p>sistema de representação. O desenho e o desenvolvimento infantil na construção da linguagem, do símbolo, do lúdico e do pensamento. O processo histórico da escrita. A psicogênese da língua escrita. Práticas de leitura e de escrita.</p> <p>Linguagem e pensamento III – 4 créditos/60h Ementa: Aspectos históricos da literatura infantil. O significado da literatura para a primeira infância: brincadeira, fantasia, simbolismo e arte. A leitura e a arte de contar histórias: imaginação, criatividade, prazer, abstração, sedução, ampliação do domínio linguístico e da leitura de mundo. Características da obra literária infantil. Estudos e análise de obras literárias infantis: contos de fadas, lendas, fábulas, poesias.</p>
			P	OB	<p>Linguagem artística, cultural e midiática I – 3 créditos/45h Ementa: Concepções de arte na Educação. A educação estética, artística e midiática da criança. História da arte para crianças. Desenvolvimento gráfico-plástico da criança. Materiais e técnicas de artes plásticas e midiáticas</p>
			P	OB	<p>Linguagem artística, cultural e midiática II – 3 créditos/45h Ementa: Desenvolvimento da linguagem musical na educação da infância. História da música para crianças. Repertório popular. O teatro como proposta de trabalho e linguagens musicais contemporâneas.</p>
8	UNIFAL Universidade Federal de Alfenas	Alfenas	P	OB	<p>Artes: Fundamentos e Metodologias I – 60h Ementa: Arte e Ensino de Arte: conceituações, percursos históricos. Semiótica das linguagens da Arte. A produção contemporânea de Arte e seus aspectos híbridos. Patrimônio artístico-cultural: relações possíveis entre o particular e o geral. Teoria e prática do ensino contemporâneo de Arte.</p>
				OB	<p>Artes: Fundamentos e Metodologias II – 30h Ementa: Espaço e forma. Desenvolvimento da percepção e da representação. Teoria e prática do processo criador do educador contemporâneo. Elaboração do currículo de Arte a partir de estudos de seus componentes político-pedagógicos: justificativa, objetivos, conteúdos, métodos e avaliação.</p>
9	UFVJM Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri		P	OB	<p>Arte e Cultura – 5 créditos/75h Ementa: Atividades variadas nos campos de produção acadêmica, das artes e da cultura, permitindo, inclusive, atuações de caráter político-social, visando atender a uma formação mais abrangente aliado aos percursos escolares dos alunos. Exercício de maior autonomia como sujeitos do próprio processo formativo.</p>
			P	OB	<p>Sociologia da Cultura e da Arte – 75h – 5 créditos (*)</p>
			P	OB	<p>Arte-Educação – 75h – 5 créditos (*)</p>
10	UEMG Universidade do Estado de Minas Gerais		P	O	<p>Fundamentos e Metodologias do Ensino de Artes – 60h – 4 créditos (*) Ementa: Reflexões e abordagens teórico-metodológicas acerca da arte na educação. As linguagens artísticas e suas pedagogias na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A arte como conhecimento e como elemento integrante e integrador das disciplinas do currículo educacional.</p>
			P	OB	<p>Processos de Musicalização na Educação Básica – 4 créditos/60h Ementa: Reflexões acerca da música e dos processos de musicalização na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Apropriação dos elementos constitutivos da música e da linguagem musical. A música como forma de expressão da criança</p>
			P	OP	<p>Práticas de inclusão através da arte</p>

			EaD	OB	Ementa: Reflexões acerca da arte e dos processos artísticos na educação inclusiva. Apropriação dos elementos constitutivos da linguagem artística como prática de inclusão. (faz menção à música na bibliografia)
11	IFNMG Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais		EaD	OB	Arte-Educação – 90h (*) Fundamentos e Prática da Arte e Educação – 80 horas Ementa: Estudo da arte como manifestação de expressão e comunicação humanas e as interações com os aspectos socioculturais. Tendências do ensino da arte no Brasil – Metodologia do Ensino da Arte. Arte no cotidiano escolar EAD
12	Instituto Superior de Educação Carlos Chagas	Juiz de Fora	P	OB	Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências, Artes e Educação Física (*)
13	Instituto Superior de Educação de Bicas		P	OB	Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências, Artes e Educação Física (*)
14	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais		EaD	OB	Metodologia do Ensino da Arte – 45h Ementa: Conteúdos programáticos fundamentais da Arte e diferentes linguagens da expressão artística (dança, música, desenho, teatro, pintura, modelagem) na escola. Estudo de conceitos e princípios básicos. Criatividade. Interdisciplinaridade. Planejamento e desenvolvimento de atividades e materiais de ensino na área de Artes.

Fonte - elaborada pela autora da pesquisa

Espírito Santo

O estado do Espírito Santo é o 23º estado, em tamanho, entre as unidades federativas do Brasil. Em seus limites estão o oceano atlântico a leste, a Bahia ao norte, Minas Gerais a oeste e noroeste e o Rio de Janeiro ao sul. Possui uma área de 46.086,907 km², com 112 municípios e população estimada em 3.972.388. Ocupa a posição de 14º estado mais populoso do Brasil. É o sétimo estado com maior densidade demográfica, com 76,25 hab/km².

Na educação básica, é o 15º no ranking com maior quantidade de matrículas.

O estado do Espírito Santo possui 98 IES que oferecem o curso de Pedagogia, presentes em 56 municípios. Porém, há somente três IES públicas que ofertam cursos superiores de Pedagogia, dos quais apenas um deles mantém também a modalidade EAD.

Tabela 5 – Disciplinas de Arte e música nos cursos de Pedagogia públicos do Estado do Espírito Santo, com designação da modalidade (coluna M, entre Presencial - P e EaD - D) e a obrigatoriedade da disciplina (coluna D, entre Obrigatória – OB, Optativa – OP e/ou Eletiva - EL)

	UNIVERSIDADE	CAMPUS	M	D	NOME E EMENTA
1	UFES	São Mateus	P	OB	Arte – educação – 4 créditos/60h Ementa: Arte, definições básicas. O significado e o papel da arte na educação. A arte como princípio educativo: o processo de criação na prática pedagógica. A Arte no cotidiano escolar: aspectos históricos, organização de prática educativa, presença de tecnologia do ensino da arte.
				EL	Música e educação – 60h Ementa: Introduzir estudos e pesquisas relativos às condutas musicais de bebês e crianças. O acontecimento musical no curso da infância. Procedimentos pedagógicos coerentes e adequados ao fazer musical da infância. Estudo da pedagogia musical e da didática musical.
2	UFES	Vitória	P	OB	Arte-educação 4 créditos – 60h Ementa: Panoramas do ensino da arte visual no Brasil. Principais correntes do ensino da arte visual. O ensino da arte visual na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Abordagens metodológicas do ensino da arte visual. Áreas da expressão artística. Materiais expressivos (oficinas).
				EL	Arte-educação – 4 créditos – 60h Panoramas do ensino da arte visual no Brasil. Principais correntes do ensino da arte visual. O ensino da arte visual na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Abordagens metodológicas do ensino da arte visual. Áreas da expressão artística. Materiais expressivos (oficinas).
3	IFES		P	OB	Fundamentos e Metodologias do Ensino da Arte e do Movimento – 4 créditos/60h Ementa: A arte na educação escolar. A importância de ver e observar. A imaginação criadora e a arte como jogo. A expressão plástica como linguagem. Desenvolvimento da criatividade. Expressão corporal, musical e ciência. Exploração do meio ambiente e desenvolvimento de atividades lúdicas. Conhecimento de técnicas, procedimentos e recursos ligados à recreação, a arte e aos jogos: teoria e prática. Conceito e fundamentos do movimento humano. Conhecimento e consciência corporal. A mímica. A dança. Metodologia e práticas pedagógicas do movimento humano.

Fonte - elaborada pela autora da pesquisa

Apesar da tentativa de se obterem os conteúdos curriculares de todos os cursos de pedagogia nas IES públicas dos três estados (RJ, MG e ES), foi possível coletar somente 45 ementas de um total de 55.

A análise documental realizada teve como objetivo a averiguação da presença (ou não) da música nas ementas dos cursos a fim de constatar seu ensino nos currículos pesquisados.

Seguiu-se a busca por disciplinas que contivessem em seus títulos e/ou na descrição dos seus conteúdos, a palavra “Arte” seguida de “música”, bem como expressões que designassem conteúdo musical. Emergiram então as seguintes modalidades: disciplinas

destinadas à Arte em geral, disciplinas que contêm a música inserida no contexto de Artes e disciplinas exclusivamente destinadas à música.

Das 55 disciplinas extraídas dos respectivos sítios das IES com o nome Arte em seu título, foram encontradas 45 ementas destinadas à Arte em geral. Dessas, 18 contemplavam a música, sendo que em 12, a música é apresentada como um dos componentes curriculares do ensino de Arte e, em apenas 6, é apresentada como conteúdo exclusivo da disciplina. Das 18 disciplinas que continham a música em seu conteúdo, exclusivamente ou ligadas à Arte, nove apresentaram a música como uma das linguagens artísticas, em uma, a música dentro de um contexto histórico, em mais uma, a música como prática social, outra como prática pedagógica, e mais seis com conteúdos exclusivamente musicais: “Música e educação” (4), “Práticas musicais”(1), “Educação Musical à Distância” (1), “Processos de Musicalização na educação básica” (1).

Tabela 6: Disciplinas de Arte/música ou Música nos três estados da região sudeste

Conteúdo base das disciplinas	Quantidade	Porcentagem (aprox..)
Prática pedagógica	1	5,5%
Música como uma das linguagens artísticas	9	50%
Aspectos psico-sociológicos	1	5,5%
Exclusivamente musicais	7	39%
Total	18	100%

Fonte - elaborada pela autora da pesquisa

Diante desse quadro, o ensino de Arte apontado nas ementas analisadas está amparado nas orientações descritas nas DCNP, pois, do egresso do curso de Pedagogia, espera-se que esteja apto a trabalhar com a totalidade de conhecimentos³³ na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Corre-se o risco, entretanto, da reprodução do modelo da polivalência (ocorrido nas décadas de 1970 e 1980) com a diluição ou até mesmo exclusão dos conteúdos da escola, ao que a pesquisadora Souza (2017) bem enfatiza: “Embora essas orientações possam ser vistas como um avanço, ao trazer a área de Arte como um todo nos

³³ De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, “o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006).

cursos de Pedagogia, em muitos casos acabam por reproduzir o modelo polivalente” (SOUZA, 2017, p. 205).

A partir das análises realizadas nos currículos dos cursos de Pedagogia da região pesquisada, de modo geral, pode-se dizer que a presença da música se mostrou escassa e insuficiente, já que, como um dos componentes da disciplina de Artes, averiguou-se em 11 e exclusivamente como conteúdo musical, ocorreu em somente 7 do total de 45 examinadas.

Destaca-se, porém, a UFF dentre as demais, pois das três matérias com o conteúdo Artes/música, duas são conteúdos exclusivos musicais.

Os resultados desta análise ainda apontam para o pouco espaço destinado à música. Esse estudo, então, corrobora os resultados apresentados em pesquisas anteriores que apresentam o conteúdo musical abordado nos cursos de Pedagogia como superficial e no geral, reduzido e/ou inserido a uma única disciplina de conteúdo Artes e perceptível como uma área do conhecimento superficial e até mesmo dispensável. Esse resultado aponta, ainda, para a fragilidade da música na formação acadêmica do professor unidocente.

Interessa, no âmbito da Igreja Adventista, observar-se a utilização da música pelos professores unidocentes, razão pela qual se procurou buscar, na presente pesquisa, o conhecimento dessa realidade e os fatores que nela interferem.

Para tanto, o capítulo seguinte aborda o surgimento da Igreja e a relação dela com a música.

2. A EDUCAÇÃO ADVENTISTA

2.1. O surgimento da Rede Adventista de Educação

Neste capítulo, é apresentado o histórico do surgimento da educação adventista no Brasil que ocorreu conjuntamente com o início das atividades da igreja adventista do sétimo dia.

A Educação Adventista constitui uma rede educacional que atualmente está presente em 165 diferentes países, incluindo o Brasil. De caráter confessional, a Rede Educacional Adventista está diretamente ligada à Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD), Instituição mantenedora desse sistema educacional.

A presença da Educação Adventista no mundo é representada por suas 8.539 instituições que atendem alunos desde a educação infantil até o ensino superior, com aproximadamente 107 mil professores e dois milhões de alunos. Na América do Sul, são 890 instituições de ensino, 20 mil professores e 339 mil alunos³⁴.

Assim como no Brasil, o início das atividades da Educação Adventista no mundo coincide com o próprio surgimento da Igreja Adventista do Sétimo Dia. A Igreja, por sua vez, originou-se a partir de um movimento religioso multiconfessional que ocorreu nas décadas de vinte e quarenta do séc. XIX, nos Estados Unidos e ficou conhecido como milerismo, em razão de seu precursor, Guilherme Miller.

Tal movimento tinha como ênfase os ensinamentos bíblicos a respeito do segundo advento de Cristo à Terra e teve um caráter interdenominacional, social e religioso. Gonçalves (2009) enfatiza que a doutrina do adventismo se estabeleceu nos Estados Unidos em um período que equivale a um crescente pensamento moderno mundial e da solidificação do nacionalismo americano. Marcos Silva, em seu artigo intitulado “A penetração do adventismo no Brasil” descreve que

Duas características principais distinguiam a visão de mundo norte-americana de então: no plano interno, o americanismo e no plano da influência externa, europeia, o romantismo. Assim, o movimento adventista

³⁴ Dados coletados nos sites oficiais da Educação Adventista nos USA: <https://education.adventist.org/> e no Brasil: <http://www.educacaoadventista.org.br>

desenvolveu sua peculiar visão de mundo em função de sua resposta a estas duas correntes ideológicas (SILVA, 2001, p. 2).

O americanismo é mencionado por historiadores como um sentimento firmado com a chegada às colônias inglesas dos primeiros imigrantes puritanos, fugidos da perseguição político-religiosa que ocorreu em grande parte da Europa – fato “que serviu mais tarde para justificar a expansão econômica e política de um grupo que se julgava receptáculo e transmissor das bênçãos divinas para o mundo” (GONÇALVES, 2009, p. 16). Desse modo, o pensamento milerista amadureceu e disseminou-se como um sentimento nacional.

Miller era um estudioso da Bíblia que, a partir de 1816, dedicou-se especialmente ao estudo das profecias bíblicas nos livros de Daniel e Apocalipse, verificando um paralelismo entre elas, concluindo, por meio de cálculos de datação, que o prometido retorno de Jesus à terra ocorreria entre os anos de 1843 e 1844.

...o milerismo nasceu num mundo dominado e agitado pela religião e por ideias religiosas, ou seja, a religião era um fenômeno dinâmico e crescente nos Estados Unidos da América e o milerismo se ajustou a tais realidades neste clima de dinamismo expansionista (STENCEL, 2006, p. 26).

No ano de 1844, o milerismo era composto por seguidores de denominações diversas como batistas, presbiterianos, metodistas, congregacionistas, entre outras. Todavia, após aquele período, diante da não ocorrência dos fatos apocalípticos aguardados – a volta de Jesus à Terra, apontada para 1844, houve uma grande fragmentação do movimento, surgindo então, a partir do ocorrido, vários segmentos religiosos, dentre os quais, o movimento Adventista do Sétimo Dia.

Até 1861, o movimento mantinha um caráter informal. Naquele ano, foi institucionalizada a Igreja, reunindo seus membros que convergiam em suas doutrinas fundamentais: o retorno (ou advento) de Jesus à terra para dar a vida eterna a quem nEle crê, e o dever de obediência do homem aos preceitos divinos em sua integralidade, abrangendo, portanto, a guarda do quarto mandamento do decálogo, ou seja, a separação do dia de sábado para um convívio especial com o Criador, o que envolve a adoração em culto congregacional.

Uma das pioneiras do movimento adventista, Ellen G. White, foi a grande encorajadora para que os jovens da época procurassem ter qualificação específica para o trabalho das missões. Esse era um desafio para a denominação, já que o adventismo estava crescendo e a necessidade de formar líderes para a missão de levar sua crença a outras localidades também aumentava. Nesse contexto, foi estabelecida a primeira escola básica da

Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD) em 1872, em Battle Creek, estado de Michigan. É relatado que “a escola foi aberta no dia 03 de junho do referido ano e seu primeiro professor foi Goodloe Harper Bell, ex-aluno do renomado Oberlin College, instituição multiconfessional evangélica situada no estado de Ohio” (STENCEL, 2006, p. 37).

De acordo com Knight (1985), filósofo e historiador da IASD, o Oberlin College era uma escola-fazenda evangélica e que tinha como objetivo preparar líderes e professores para atuarem no oeste americano. Apesar do conservadorismo então dominante, “o Oberlin tomou algumas medidas progressistas para a época, como a luta contra a escravidão, a admissão de alunos negros e a co-educação, sendo a primeira instituição da América a conferir o grau de Bacharel a mulheres” (SILVA, 2001, p. 5).

Essa primeira escola adventista avançou em algumas outras práticas inovadoras para a época que incluíam: a educação integral (envolvendo o físico, mental e espiritual), a reforma de saúde em relação aos alimentos (incluindo a defesa do vegetarianismo) e um currículo centrado na Bíblia. Schunemann (2009) enfatiza que aquelas práticas advieram do Oberlin College juntamente com a grande ênfase no ensino da bíblia e constituíram parte da filosofia educacional adventista em razão dos conselhos da pioneira Ellen G. White para a criação dessa escola, já que “...era [o Oberlin College] uma reação à vertente racionalista da modernidade, uma típica manifestação do romantismo que invadiu a vida social americana na primeira metade do século XIX” (SILVA, 2001, p. 5).

A primeira escola adventista oficialmente organizada pela denominação, em 1872 nos Estados Unidos, contava apenas com 12 alunos. O sistema educacional formalizado foi o último desenvolvimento institucional do adventismo.

A educação formal foi o último segmento institucional a ser estabelecido dentro da denominação. Ela foi precedida pelo estabelecimento da obra de publicação em 1849, da organização eclesiástica centralizada em 1863 e da obra médica em 1866. Em contraste, a igreja adventista estabeleceu sua primeira escola em 1872 e não chegou a possuir um amplo sistema de escolas fundamentais até cerca de 1900 (KNIGHT, 2004, p. 23)

Conforme já mencionado, no Brasil, a fundação das escolas adventistas ocorreu quase que ao mesmo tempo da implantação de seus templos. Dos Estados Unidos, partiram alguns missionários vendedores de literaturas religiosas para outros países, incluindo o Brasil. Com o despertar do interesse pelo material no Brasil, os líderes adventistas americanos começaram a enviar pastores para batizarem os novos conversos. Ao Brasil, o primeiro pastor missionário a

chegar foi Frank H. Westphal, em 1894, e tinha como incumbência a organização de comunidades adventistas. O pesquisador Menslin (2017) comenta que o primeiro batismo realizado no Brasil foi o de Guilherme Stein Jr., na cidade de Piracicaba, SP, em 1895. Ele não somente se tornou o primeiro converso da denominação, mas também “o primeiro professor e diretor das três primeiras escolas adventistas que iniciaram suas atividades no Brasil” (MENSLIN, 2017, p. 668).

Em 1896, após um ano da oficialização da denominação adventista no Brasil, sentiu-se a necessidade do início de um projeto de evangelização também por meio da educação e, dessa forma, as três primeiras escolas adventistas iniciaram suas atividades nos anos que se sucederam. Assim surgiu a primeira escola adventista, sob a orientação de Guilherme Stein Jr., na cidade de Curitiba. A localidade não foi escolhida por acaso, pois Curitiba começava a se destacar como uma cidade progressista na área da cultura e educação. A respeito desse início, Guilherme Stein Jr. registrou:

“Curitiba era já naquele tempo o que podemos chamar quase uma cidade universitária, com grandes colégios, mas seguindo a rotina do sistema de soletração nas escolas primárias. A nossa escola progrediu rapidamente, o que devemos em parte ao sistema fonético do professor mineiro Felisberto de Carvalho. [...] A escola, que começou com meia dúzia de alunos, acusou ao cabo de seis meses uma matrícula de mais de 120 alunos” (STEIN JR. apud VIEIRA, 2011, p. 17).

As aulas no Colégio Internacional Adventista eram ministradas em alemão e em português. O fato de ter o ensino bilíngue era um atrativo para a comunidade curitibana. A esse respeito, o pesquisador Vieira comenta que, em um curto período de tempo, o Colégio “chegou a ter matrícula anual superior a 400 alunos. Era muito bem equipado, com projetores de dispositivos, microscópios e outros recursos instrucionais” (VIEIRA, 2011, p. 16). Essa primeira unidade escolar do sistema adventista de ensino mantém-se em funcionamento até os dias de hoje e atualmente possui o nome de Colégio Adventista do Bom Retiro, no centro da cidade de Curitiba, com 1.223 alunos, 59 professores (dados atualizados em 29/05/2019), e em local próximo ao prédio onde tudo começou.

Ao analisar o desenvolvimento e a expansão da educação adventista no Brasil até os dias de hoje, o pesquisador Douglas Menslin (2017) dividiu essa história em três períodos distintos: pioneirismo, estruturação e adaptação.

O período do pioneirismo (1896-1915) compreende o início das atividades, não somente com a abertura do Colégio Internacional de Curitiba, em 1896, mas também das

unidades seguintes, em Gaspar Alto, SC, em 1897, e em Taquari, RS, em 1902, tendo ambas recebido o auxílio do prof. Guilherme Stein Jr. É o período caracterizado pelos esforços iniciais dos pioneiros do movimento adventista.

O período da estruturação (1916-1970) é marcado pela atuação prioritária em relação à formação de novas lideranças, já que a denominação estava em crescimento com a criação de mais unidades escolares, escolas paroquiais junto às novas igrejas e comunidades. Igrejas e escolas paroquiais eram abertas em pequenas cidades e regiões rurais. De acordo com Azevedo (1973), ao final dos anos cinquenta, havia mais escolas do que igrejas adventistas no Brasil, situação que se inverteu a partir das décadas de sessenta e setenta, quando o país passou por um momento de urbanização e desruralização decorrentes das mudanças sociais do período.

Nessa época foram criados os internatos adventistas, com a finalidade de preservar a ideologia de ensino da igreja, já que a quantidade de escolas adventistas era insuficiente em face do crescimento urbano, além de limitarem-se ao ensino então chamado de primário (quatro primeiras séries do currículo fundamental). Os internatos adventistas recebiam alunos de ambos os sexos, de todas as regiões do Brasil e também tinham por objetivo a formação de lideranças para a denominação. Assim, foi criado o primeiro internato adventista do Brasil, na cidade de São Paulo, em 1915.

A educação adventista cresceu não somente por meio da instalação de internatos, mas também de escolas e colégios externatos. Menslin menciona que, durante as três décadas que se seguiram à 2ª guerra mundial, houve um “período áureo” de expansão do sistema educacional adventista no Brasil, onde o ensino não era restrito a alunos que pertenciam à denominação, “porém, a maioria dos alunos que estudava nessas escolas era de famílias que professavam a fé adventista” (2017, p. 675). Quanto às disciplinas, apesar do caráter confessional das instituições, elas seguiam “os conteúdos básicos exigidos pela educação oficial do estado, nas áreas de exatas (matemática), humanas (português, alemão, artes, história, geografia), biológicas (ciências) e religiosas” (MENSLIN, 2017, p. 676).

O terceiro período, o da adaptação (1970-2015), caracterizou-se por mudanças organizacionais diante de um Brasil que, a partir dos anos setenta, atravessava momentos de incertezas e transformações. O advento da Lei nº 5.692/71 trouxe várias preocupações para as escolas particulares, já que, dentre as suas várias regulamentações, ampliava a obrigatoriedade de oferta de ensino de quatro para oito anos, extinguiu a separação entre o primário e ginásio

e, dessa forma, suprimia o exame de admissão para o antigo ginásio. A maioria absoluta das escolas adventistas da época oferecia apenas o ensino primário; daí, a exigência de aumento para oito anos corridos demandaria custos elevadíssimos com contratação de professores e incremento da estrutura física. Em face dessas dificuldades, muitas escolas adventistas, então, ao final da década de 70, foram fechadas, pois não possuíam a infraestrutura necessária para se tornarem escolas de 1º grau que ofertassem as oito séries.

Com a adaptação exigida ao sistema oficial educacional vigente, a educação adventista passou por um período de estruturação e reorganização de seu próprio sistema e, durante os anos seguintes, a rede educacional adventista foi institucionalizada. Com base nessa estrutura então criada, surgiram as condições necessárias para a implantação do 2º grau, atual ensino médio.

Em 1996, a instituição possuía 477 unidades escolares das quais 61 ofereciam educação básica completa (fundamental e médio), com um total de 104.133 alunos. E esse número duplicou em apenas seis anos, passando para 123 unidades oferecendo o ensino médio no ano de 2002 (MENSLIN, 2017, p. 679).

Atualmente, a rede adventista de ensino no Brasil atende a aproximadamente 228 mil alunos e tem um quadro de cerca de 10 mil professores em suas 458 instituições de ensino. Desse total, 16 são colégios em regime de internato, sendo que, desses, sete oferecem desde a educação básica até ensino superior³⁵. Em 2001, por decreto presidencial, o primeiro internato adventista brasileiro, localizado em São Paulo, juntamente com outro existente no mesmo Estado, transformaram-se no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Nos dias atuais, somente o UNASP é composto por três campi, e atende a aproximadamente 17.000 alunos da educação infantil ao ensino superior em regime de internato e/ou externato em seus 30 cursos de graduação, tendo se tornado, assim, o maior centro de formação mundial da denominação.

Com uma visão filosófica de educação vinculada a uma concepção baseada no cristianismo, englobando educação com a missão religiosa da denominação, o sistema educacional adventista de ensino está completando 123 anos no Brasil em 2019, tendo contribuído significativamente para a educação confessional brasileira.

³⁵ Dados coletados nos sites oficiais da Educação Adventista nos USA: <https://education.adventist.org/> e no Brasil: <http://www.educacaoadventista.org.br>

Na região sudeste do Brasil, especificamente nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, há, em 2019, 38 unidades escolares, das quais, três são internatos - um em cada estado mencionado. O total de alunos é de aproximadamente 21.000 com cerca de 1.100 educadores.

De acordo com Knight (2001), a Rede Adventista de Educação possui objetivos que vão além da acumulação de conhecimentos e preparo para o mundo de trabalho, mas procura enxergar o aluno como um todo, capaz de agir e decidir por aquilo que considera importante para sua vida em um contexto de coletividade.

A educação adventista visa encorajar os estudantes a pensar e agir reflexivamente por si mesmos, em vez de apenas responder à palavra ou à vontade de qualquer figura de autoridade. Isso é necessário em termos de desenvolvimento mental e ético. O autocontrole, ao contrário do controle externamente imposto, é importante para a educação e a disciplina cristãs. Os indivíduos devem ser conduzidos à condição de poder tomar suas próprias decisões e ser responsáveis por elas sem ser persuadidos, dirigidos, e/ou forçado a isso. Quando esse objetivo é atingido, e o poder para pensar e agir sobre esse pensamento está internalizado, pode-se dizer que os indivíduos alcançaram a maturidade moral. Eles não estão sob o controle de outros, mas estão tomando as próprias decisões a respeito de Deus e de seus semelhantes. (KNIGHT, 2010, p. 206).

De acordo com o livro *Pedagogia Adventista* (2004), idealizado pela Confederação das Uniões Brasileiras da IASD, a filosofia adventista de educação fundamenta-se na crença em um Deus Criador, Mantenedor e Redentor. É centrada em Jesus Cristo e tem como objetivo a restauração, nos seres humanos, das características do seu Criador, considerando Seus ensinamentos, Sua natureza, Seu caráter e trazendo como principal fonte a Bíblia e os ensinamentos de Ellen G. White, uma das pioneiras do adventismo no mundo.

A proposta pedagógica da educação adventista tem sua origem em Deus, em como Ele é expressado na Bíblia, com a finalidade de proporcionar ao aluno uma educação ampla e integral.

Em janeiro de 2019, o departamento de educação da DSA da IASD finalizou o mais recente documento oficial para a Rede Adventista de Educação brasileira intitulado “Referenciais curriculares para a Rede Adventista de Educação”. Trata-se de um guia curricular que oferece suporte aos projetos pedagógicos desenvolvidos nas unidades da RAE do Brasil, construído coletivamente com a participação de professores especialistas da própria rede, e que “atentam para as orientações gerais dispostas na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), sem se limitar a elas, levando em conta a singularidade a Rede” (Referenciais Curriculares, p. 7, 2019). Neste documento, são lembrados os fundamentos da RAE bem como sua proposta pedagógica, que tem sua origem em Deus, em como Ele é expressado na Bíblia, com a finalidade de proporcionar ao aluno “não apenas uma educação de qualidade nos parâmetros legais e pedagógicos, mas também um vislumbre do amoroso caráter divino” (Referenciais Curriculares, p. 7, 2019).

Tabela 7 – Pressupostos da Educação Adventista

PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA	
MISSÃO	Promover, por meio da educação cristã, o desenvolvimento integral dos educandos, formando cidadãos autônomos, comprometidos com o bem-estar da comunidade e da Pátria e com Deus.
VISÃO	Ser um sistema educacional fundamentado em princípios bíblico-cristãos, reconhecido por sua excelência.
OBJETIVOS GERAIS	A educação adventista parte da compreensão de que a verdadeira educação se dá por meio do compromisso pessoal com a cidadania terrena e eterna.

Fonte: www.referenciais.educacaoadventista.org.br

2.2. A música na igreja e na educação adventista

Música e religião têm se relacionado em diversas expressões culturais e em distintos contextos ao redor do mundo. Diversas manifestações religiosas fizeram e fazem o uso da música para expressar suas crenças e ritos.

Na cultura religiosa ocidental, que tem raízes na natureza judaico-cristã, a música assumiu papel relevante no processo de aprendizagem secular e religiosa. Nos tempos bíblicos, o ensino era exercido pelos levitas, os descendentes de um dos filhos de Israel de nome Levi, que eram responsáveis por todos os serviços do templo, inclusive, pela música e pelo ensino às crianças.

Na cultura hebraica, a educação religiosa confundia-se com a secular e a artística, dado que aos levitas cabia, também, as funções sacerdotais. Daí por que o texto bíblico do Antigo Testamento (período antes de Cristo) relata fatos e conselhos sobre a vida, em sentido amplo,

bem como sobre os métodos de ensino, inclusive com a utilização da música como instrumento de aprendizado quanto ao relacionamento do homem com o Criador.

É nesse sentido que o versículo 9 do capítulo 16 do 1º livro das Crônicas dos Reis de Israel convida o povo com o chamado: “Cantai-lhe [a Deus], salmodiai-lhe, falai de todas as suas obras maravilhosas.”

Destaque-se, ainda, que o maior livro da Bíblia é exatamente o de salmos, ou seja, de letras de hinos, não apenas dirigidos ao Criador, mas, também, à comunidade hebraica, ensinando-a ao cumprimento dos princípios e estatutos bíblicos e à contemplação do caráter e da misericórdia divinos.

Na Bíblia, o verbo ensinar é comumente utilizado com vinculação com a música: só no livro de salmos, ele apresenta-se por 31 vezes. Em uma delas, o salmista canta para si mesmo, declarando: “Profiram louvor os meus lábios, pois me ensinas os teus estatutos” (Salmo 119:171).

Essa relevância da música no culto e na vida hebraica percorreu todo o período velhotestamentário e chegou ao início do primeiro milênio, como é narrado em textos como o cântico de um hino por Jesus e pelos discípulos na noite anterior ao dia de sua crucifixão (Mateus 11:17), bem como por Paulo e Silas quando encontravam-se em prisão (Atos dos Apóstolos 16:25).

O epílogo profético da história humana apontado pelo livro de Apocalipse apresenta, ainda, a comunidade dos salvos saudando a Deus com cânticos (Apocalipse 14:3 e 15:3).

A história do catolicismo romano, como maior seguimento autodeclarado cristão, revela a permanente utilização da música em seus cultos, onde se desenvolveu o canto gregoriano, caracterizado pela música vocal monofônica e monódica, com letra em latim, de ritmo livre e não medido, geralmente não acompanhado por instrumentos ou apenas por órgão.

O advento do protestantismo quase que concomitante com o renascentismo promoveu a inserção da música com ritmo no culto cristão, com a relevante inovação da letra em linguagem corrente do povo.

Desde então, o protestantismo (e depois o catolicismo) tem aplicado a música de modo cada vez mais intenso em sua liturgia, tendo se verificado, nos últimos anos, uma sensível introdução de ritmos e padrões musicais seculares no cântico religioso.

Assim como ocorreu e ocorre com a maioria dos seguimentos religiosos, especialmente nas igrejas denominadas de neo-pentecostais. Esse fenômeno tem sido bem menos intenso nas chamadas igrejas tradicionais, como a Presbiteriana, Batista, Metodista, Luterana e Adventista.

A religião, em sua diversidade ao redor do mundo, agrega doutrinas, princípios e valores unindo pessoas numa mesma crença, atitudes, hábitos e comportamentos. Durkheim (1996) afirma que a religião é “um sistema solidário de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas [...], crenças e práticas que reúnem numa mesma comunidade moral [...] todos aqueles que a elas adorem” (DURKHEIM (1996) in QUEIROZ, 2005, p. 83). A religiosidade, por sua vez, também se constitui de práticas e crenças referentes ao que é sagrado, entretanto, não necessariamente se expressam em doutrinas de uma determinada religião. Nas igrejas, a musicalidade se alia à religiosidade dos leigos expressando-se em práticas musicais, nesse espaço religioso, na maioria das vezes através do canto. Pessoas diferentes, com histórias de vida diferentes unem-se em torno de um interesse comum – a música.

A música na igreja adventista ocupa um papel de destaque e tem presença marcante em todas as atividades da denominação. Ela se mostra presente não somente através do canto congregacional mas também em ministérios de louvor estruturados, apresentações vocais e instrumentais variados em tamanho e instrumentação.

Assim sendo, a educação adventista recebe essa forte influência musical já que a maioria dos seus professores são membros atuantes na IASD e portanto lá participam também musicalmente.

A presença da música em sala de aula na rede adventista se dá não somente através das atividades pedagógicas em sala de aula mas também em outras atividades extraclasse, em projetos especiais onde muitas vezes são compostas músicas exclusivas para esse fim, encontros sociais, reuniões semanais com todos os alunos e apresentações vocais e instrumentais diversas. Pode-se dizer que a influência da música da IASD é perceptível em sala de aula também com objetivos estratégicos morais e espirituais.

Ferreira (2018) em seu artigo “A influência da música sacra na educação adventista” relata que

Durante toda a história da educação adventista, a música sacra tem se mostrado como uma força positiva na arte de ensinar e salvar. Apesar de a educação cristã buscar novos métodos e estratégias para enfrentar os

desafios presentes neste século, a música continua sendo um dos maiores elementos pedagógicos no processo de desenvolvimento do ensino (FERREIRA, 2018).

A expressão “música sacra”, na filosofia da igreja adventista em relação à música, normalmente refere-se à música religiosa, centralizada em Deus, em temas bíblicos e cristãos. Ao longo da trajetória da denominação, o adventismo procurou organizar-se institucionalmente em vários segmentos, inclusive quanto às práticas musicais adotadas, fortalecendo e oferecendo meios para que a música fosse legitimada e, portanto, totalmente utilizada, dentro dos parâmetros teológicos constituídos.

O adventismo, assim, veio a sustentar uma filosofia de educação, uma filosofia de saúde e, também, uma filosofia para a exegese bíblica. Dada a importância das atividades sacro-musicais, a IASD buscou regulamentar as funções do músico e da música por meio de processos de legitimação da prática musical considerada teologicamente correta (MENDONÇA, 2014, p. 8).

No contexto religioso-litúrgico, a música tem tido presença marcante em toda a denominação adventista, como já mencionado, e que pode ser discorrido em quatro vertentes de ação: por meio do canto congregacional (com o auxílio, em geral, de um ministro de música ou de um regente, que conduz a congregação), por meio de apresentações instrumentais individuais ou em grupos (que têm seu papel no culto como intróito, no encerramento ou em momentos de meditação), pela apresentação de cânticos (seja por solistas, duetos, trios, quartetos, seja por pequenos grupos vocais ou por coral, dependendo do porte da congregação), e, por fim – a música é intensamente utilizada nas classes de ensinamentos bíblicos tanto a crianças de todas as idades, como a juvenis e a adolescentes.

Nos universos em que a música serve a princípios religiosos, a tênue relação a que a expressão musical estabelece com as manifestações de religiosidade faz desses dois fenômenos um corpus de conhecimentos, costumes, princípios e ações praticamente indissociáveis. Assim, nesses contextos, é possível conceber a crença e a prática (rito) religiosa como um dos aspectos caracterizadores (constituintes) da performance musical como um todo (QUEIROZ, 2005, p. 82).

E ainda, de acordo com White,

A música faz parte do culto de Deus nas cortes celestiais, e devemos esforçar-nos, em nossos cânticos de louvor, por nos aproximar tanto quanto possível da harmonia dos coros celestiais. ... O cântico, como parte do culto religioso, é um ato de adoração, tanto como a prece. (WHITE, 2003, pág. 594).

Diante dessa forte e destacada presença da música durante os cultos e nas classes bíblicas infantis, é possível dizer que os devotos da denominação têm sido musicalizados naturalmente por meio do seu contato com a música na igreja, tanto na adoração quanto pelo uso da música no ambiente pedagógico bíblico. Ação essa que permeia e pode refletir diretamente no trabalho do docente adventista em sala de aula.

Mendonça observou, ainda, que, além do culto, a igreja utiliza a música como forma de difusão de sua mensagem aos que não são membros, atividade conhecida como evangelismo:

À função pedagógica da música, acrescenta-se a função evangelizadora. ‘Anunciar as boas novas’ ou ‘levar a mensagem’ são expressões características do Cristianismo evangelizador. Assim, a música não teria apenas o papel de ensinar e cultivar as doutrinas da igreja entre os próprios fiéis, mas também de enunciar a mensagem cristã entre os descrentes. A função evangelística da música comparece nos escritos dos reformadores protestantes e teólogos evangélicos e, também, consta nas diretrizes para a prática musical da Igreja Adventista, visto que esta igreja tem mobilizado, continuamente, a proclamação escatológica da iminência do segundo advento de Cristo (MENDONÇA, 2014, p. 07).

No âmbito da Educação Adventista tem-se tido idêntica preocupação com a música, como se observa em WHITE:

Assim como os filhos de Israel, jornadaando pelo deserto, suavizavam pela música de cânticos sagrados a sua viagem, Deus ordena a Seus filhos hoje que alegrem a sua vida peregrina. Poucos meios há mais eficientes para fixar Suas palavras na memória do que repeti-las em cânticos. E tal cântico tem maravilhoso poder. Tem poder para subjugar as naturezas rudes e incultas; poder para suscitar pensamentos e despertar simpatia, para promover a harmonia de ação e banir a tristeza e os maus pressentimentos, os quais destroem o ânimo e debilitam o esforço. (WHITE, 2010, p. 167 e 168)

Em sua maioria, os professores da educação adventista professam a mesma fé adventista, sendo que muitos deles pertencem à denominação desde o nascimento ou desde a infância e, portanto, vivenciaram essa música durante o seu crescimento e desenvolvimento, nos cultos a que assistiram e em eventos religiosos que participaram.

Além do trabalho em sala de aula, a Educação Adventista também promove o canto congregacional escolar em reuniões semanais com cada nível, em reuniões denominadas de “cultura geral” ou “capela”, como salienta Haller Schunemann:

A observação do cotidiano da escola adventista demonstra um ambiente marcado pela presença constante e marcante da religião. As aulas começam com um culto feito em cada classe. Duas coisas são sempre comuns aos

cultos: a leitura do devocional para crianças e jovens da própria IASD e uma oração inicial. Alguns professores, muitas vezes, acrescentam cânticos religiosos ao culto. Há um encontro geral com todos os alunos uma vez por semana, denominado “Cultura Geral”. Essa programação se inicia com cânticos religiosos e oração. A preleção que se segue é, em sua maior parte, de temas religiosos, embora também sejam abordados outros temas seculares, mas transmitidos na forma de culto (SCHUNEMANN, 2009, p. 6).

Essa prática permeou, desde a implantação da educação adventista no Brasil até mesmo o ensino superior adventista. Stencel, examinando o primeiro prospecto impresso pelo Seminário da Conferência da União Brasileira dos Adventistas do Sétimo Dia, salientou a presença da música e do canto no primeiro currículo de ensino superior adventista:

Segundo o prospecto informativo do Seminário Adventista, por ocasião do ano de 1918, as aulas tiveram início ‘em 13 de Maio de 1918 e findaram em 2 de Fevereiro de 1919’. Neste período os alunos cursavam as seguintes matérias como parte do conteúdo acadêmico curricular: Bíblia, História Denominacional e Physiologia, Trabalho bíblico, Inglês, Francês, Alemão, Grammatica potugueza, Historia Universal e do Brazil, Mathematica, Geographia e Sciencias naturaes, Musica e Canto (STENCEL, 2006, p. 11).

No ambiente religioso cristão, nota-se o emprego da música, em razão da constatação de sua utilidade para o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, mentais e espirituais.

Apesar dos poucos estudos a respeito dessa temática, alguns pesquisadores têm se dedicado ao assunto, como Silva e Abreu (2015), Lorenzetti (2014) e Mendonça (2014) e os resultados apontam para a relevância que a igreja, nas diversas denominações, tem demonstrado nas experiências musicais e a necessidade de reflexões sobre esse espaço formativo.

Com vistas a trabalhar tais temas com a profundidade que a matéria merece, foi utilizado um conjunto metodológico assentado no meio acadêmico, voltado à produção de resultados concretos, a partir de experiências pessoais relatadas por professores em geral.

A metodologia utilizada neste trabalho e apresentada no próximo capítulo dirige-se amplamente aos professores em geral e suas experiências. Porém, a pesquisa empírica deste trabalho se dará com os professores da rede adventista, como será exposto nos capítulos posteriores.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

É perceptível o destaque que tem sido colocado sobre a pessoa do professor nos estudos mais recentes acerca de formação docente, o que não pôde ser notado em época anterior à década de 1980. Nóvoa (1995) e Bragança (2012) reforçam essa ideia por meio de três momentos distintos direcionados aos professores: um primeiro período, de inexistência própria, como que ignorados em sua autonomia, nos anos 1960, onde a docência possuía uma tendência ainda mais generalista e poderia ser vista como “doação pessoal” ou “sacerdócio” (BRAGANÇA, 2012, p. 61); um segundo, nos anos 1970, fase na qual carregaram o peso da culpa de estarem colaborando para a formação das desigualdades sociais e onde a docência mantinha o enfoque mecânico-tecnista; e um terceiro, nos anos 1980, como uma fase docente controlada pelo crescimento dos processos avaliativos e também caracterizada pelo referencial teórico materialista-dialético “que possibilitou a compreensão da profissão docente como construção histórica marcada por mediações sociais, econômicas e culturais” (BRAGANÇA, 2012, p. 61).

Foi nessa época, na década de 1980, de acordo com Nóvoa (1995), que a área da formação de professores passou por uma viragem que se distinguiu pela renúncia ao modelo de racionalidade técnica e pela procura por um referencial que absorvesse a subjetividade do processo formativo. Bragança, a esse respeito menciona que:

Enquanto a perspectiva da racionalidade técnica fragmenta o fazer pedagógico entre os que pensam e executam, lançando luz numa imagem docente como aquele que desenvolve propostas formuladas em outras instâncias, um conjunto de pesquisas, que se intensifica nos anos 1980, passa a olhar o/a professor/a como autor/a e gestor/a das práticas educativas e, portanto, como produtor/a de saberes pedagógicos e de uma identidade docente (BRAGANÇA, 2012, p. 60).

Essa viragem, marcada pelo redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação docente, segundo Nóvoa (1995), teve seu início marcado pela publicação do livro “O professor é uma pessoa”, de Ada Abraham, em 1984. A subjetividade, antes esquecida, agora indica novos procedimentos teóricos, passando a estabelecer-se “... no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa viragem” (BUENO, 2002, p. 13). Nesse mesmo sentido, comenta Nóvoa:

... a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e

autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores (NÓVOA, 1995, p. 15).

A partir dos anos 1990, houve um aumento nas publicações com o olhar para o ser professor, para a sua formação e como agente do ato pedagógico, construtor também do conhecimento, por meio da interação com seus pares. Renasce, dessa forma, a subjetividade nos processos de formação, quando essa deixa de ser estritamente acadêmica e passa a ser concebida como contínua, iniciando-se antes dos primeiros dias na escola e prolongando-se por toda a vida do professor. É um novo olhar sobre a vida e a pessoa do professor.

É nesse contexto que a temática das discussões acerca da formação de professores, inicial ou continuada, tem conduzido pesquisadores a dedicarem-se a questões essenciais. A busca por novos referenciais tem viabilizado, de certa forma, o entendimento do dinâmico processo formativo docente, que se constroi ao longo do seu percurso de vida. Diante desse cenário, a história de vida é apontada como uma abordagem investigativa capaz de se aprofundar de modo significativo nos processos de formação docente. A respeito dessa metodologia, Fávero e Tonieto enfatizam que

Desse modo, os referenciais teóricos e metodológicos nos dão aporte para problematizar e ressignificar o processo de construção da identidade profissional docente, tentando captá-la como movimento que se inscreve tanto na sua trajetória profissional como na pessoal, uma vez que ambos fazem parte do processo formativo de um mesmo sujeito, o professor (FÁVERO e TONIETO, 2010, p. 56).

A fim de contribuir com a busca por respostas sobre a formação e prática musical dos professores unidocentes, o presente estudo utiliza a pesquisa narrativa, por meio das histórias de vida e abordagem (auto)biográfica como opções metodológicas, haja visto que esse processo possibilita a investigação da formação do professor e sua prática, levando em conta as subjetividades e identidades que essas histórias proporcionam.

3.1 Pesquisa narrativa e histórias de vida

A história de vida, como um procedimento metodológico da abordagem biográfica, tem sido adotada nas pesquisas em educação, na formação do professor (seja na inicial ou na continuada), pois tem como referência o relato e a reflexão da sua prática como principal subsídio formativo.

O método biográfico, na pesquisa narrativa, apesar de recente nas pesquisas em educação, é uma metodologia que foi bastante utilizada em Chicago, nos anos 1920 e 1930, na área da sociologia. Após esse período, o método caiu em quase total desuso, “em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos” (BUENO, 2002, p. 16). A partir da década de 1980, essa abordagem volta a ser utilizada no meio científico, mais amplamente na área da sociologia, sendo que, no Brasil, somente a partir de 1990 começa a ser utilizada em diferentes áreas do conhecimento.

Esse método dá voz ao sujeito participante da investigação, numa perspectiva diferente da visão dicotômica de outros métodos convencionais de pesquisa. Bueno (2002) enfatiza que, por meio do crescente interesse dos pesquisadores pelo professor e sua carreira, trajetória profissional, biografia e experiências de vida, a abordagem biográfica-narrativa começa a ser cada vez mais utilizada na área de educação, exatamente em razão de manter o foco na experiência do sujeito, abrindo, dessa forma, espaços para a expressão da sua subjetividade. Esse aspecto, para os pesquisadores, estava no esquecimento e agora “passou a se mostrar promissor para realimentar novos desenvolvimentos na área, que se encontrava quase paralisada” (BUENO, 2002, p. 13) sendo que a subjetividade passa a fazer parte da concepção principal, “no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa viragem” (BUENO, 2002, p. 13).

As pesquisas com histórias de vida têm utilizado diversas terminologias, variando de acordo com a possibilidade de oferecer ao entrevistado maior ou menor autonomia discursiva, por exemplo, ou ainda de acordo com o interesse na experiência total ou não, do sujeito.

Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da história oral. Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação, como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras (SOUZA, 2006, p. 23).

Vários autores têm se dedicado ao trabalho com essa temática no campo educacional, dentre eles destacam-se Nóvoa (1995), Bragança (2012), Souza (2006), Bueno (2002), Bragança (2012), Huberman (1989), Clandinin e Connelly (2015), Abrahão (2004), Josso (2004, 2010). Na presente pesquisa, os trabalhos de Clandinin e Connelly (2015), assim como os estudos de Nóvoa (1995) e Josso (2004, 2010), estão destacados dentre os demais autores e serão referência metodológica para os procedimentos a serem realizados.

Para Clandinin e Connelly (2015), a pesquisa narrativa constitui-se da compreensão e interpretação das dimensões pessoais e humanas para muito além do que se pode quantificar. Como um recurso fundamental da abordagem (auto)biográfica nas pesquisas em Educação, as narrativas posicionam o professor no centro das investigações, tornando possível, nesse contexto, aproximações com o contexto escolar.

O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo. Dessa idéia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias (CLANDININ e CONNELLY, 1995a, p. 11).

A partir dessa perspectiva, oportunizar ao professor espaços para reflexões sobre si e sua prática pode descortinar outras possibilidades formativas já que a formação está ligada à produção de sentidos sobre as vivências e experiências de vida, sendo que “a maneira como cada um de nós ensina revela-se diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Corroborando os autores citados, a pesquisa narrativa demonstra, portanto, ser uma forma de compreender a experiência, e experiências são histórias vividas, como ensinam Clandinin e Connelly:

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias, se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 27).

Apoiados na compreensão de experiência de Dewey (1859-1952), os pesquisadores Clandinin e Connelly desenvolveram uma concepção metafórica para a pesquisa narrativa e, dessa forma, um espaço tridimensional para a investigação. Como primeira dimensão, a temporalidade (continuidade), como segunda, o pessoal e o social (interação) e como terceira, o lugar (situação).

Se experiências são as histórias vividas, é justamente ao contar essas histórias que se pode (re)afirmar e até mesmo modificar-se, possibilitando, dessa forma, a criação de outras histórias. Na busca pelo entendimento da experiência do sujeito através da narrativa, a subjetividade é resgatada, mantendo a originalidade e as peculiaridades dos sujeitos. Assim, é possível entender a narrativa como uma reivindicação que surgiu do contexto social reconfigurando o lugar e a importância da experiência humana.

De acordo com Larrosa, ao contar histórias de vida e experiências próprias a outros, quer seja de forma escrita ou oral, tais histórias deixam de ser somente próprias, pois, dessa forma, passam a estar presentes na vida dos outros. Ainda para Larrosa, o conceito de experiência não é somente aquilo que nos sobrevém ou pelo qual passamos, mas também, o que nos toca e nos move.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 21).

Ainda de acordo com o autor, a experiência tem sido cada vez mais rara, apesar de tantas coisas estarem se passando na atualidade. A essa constatação ele atribui o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

No desenvolvimento dos processos de formação, os envolvidos podem firmar-se em suas experiências próprias e, ao mesmo tempo, vivenciar novas experiências por meio das reflexões realizadas. Josso, a esse respeito, ressalta que a experiência se torna formadora quando

... é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2010, p. 39).

Nessa perspectiva trazida pelos autores já mencionados, é possível a compreensão das pesquisas com narrativas como o aprendizado das diversas formas do indivíduo vivenciar e experimentar, valorizando assim suas experiências, suas histórias de vida e suas subjetividades.

Para os pesquisadores Clandinin e Connelly (1995), a pesquisa narrativa é tanto um fenômeno a ser pesquisado quanto um método a ser empregado. Segundo esses autores, o fenômeno é a história, o método é a narrativa; e, dessa forma, os pesquisadores que utilizam tal método “conduzem histórias de vida e contam histórias dessas vidas, onde descrevem,

coletam e contam as histórias e escrevem as narrativas de experiência” (CLANDININ e CONNELLY, 1995, p. 2). Souza (2006) classifica-a como método, como técnica ou ainda como método e técnica, pois pode variar de acordo com o cenário e o campo de utilização. Classifica-a, ainda, como formação, pois “parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história” (SOUZA, 2006, p. 139).

As variadas tipificações ou classificações no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas sócio-educacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores/atrizes sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo às mesmas o papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes (SOUZA, 2004, p. 139).

Ao combinar as ideias de Clandinin e Connelly com as de Souza, conclui-se que as narrativas seriam, ao mesmo tempo, um processo investigativo de formação e um meio de reconfiguração do sujeito, pois ultrapassa a ideia de ser uma forma de compreensão da experiência.

A pesquisa narrativa no campo da educação tem seu foco no sujeito professor e na subjetividade das histórias. Com ênfase na prática de formação do professor, discute-se o trabalho docente por meio da soma de várias concepções de sua história, como, por exemplo, a profissional, a pessoal e a organizacional. Por meio dessa abordagem, que também é reflexiva, o professor produz conhecimento sobre si mesmo, sobre sua prática e sobre a realidade que o cerca, levando-o a ser ator e autor de sua própria história, pois, como afirmam Nóvoa e Finger,

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no esforço de repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida’ (NÓVOA apud SOUZA, 2007, p. 67).

Para Josso (2010), esse processo formativo focado no sujeito aprendente não somente o coloca em contato com suas subjetividades, mas também proporciona o entrelaçamento dos seus conhecimentos científicos com os seus saberes culturais e vivenciais, e, dessa forma, fá-lo reconhecer-se como sujeito histórico, social e político, além de situá-lo na compreensão da vida e da sua formação.

Diante desse cenário, a história de vida é considerada uma abordagem da pesquisa narrativa que possibilita um aprofundamento nos processos formativos em educação e,

também por esse motivo, foi estabelecida como aporte metodológico para a presente pesquisa. Os referenciais metodológicos e teóricos dessa metodologia fornecem suporte para a problematização e ressignificação do desenvolvimento da identidade docente, “tentando captá-la como movimento que se inscreve tanto na sua trajetória profissional como na pessoal” (FÁVERO e TONIETO, 2009, p. 59), já que ambas fazem parte da formação do professor em seu sentido mais amplo. A história de vida como metodologia adotada nessa pesquisa é de total relevância, pois traça o caminho para que a experiência vivida pelos professores participantes seja contada e recontada, gerando, nesse percurso, uma tomada de consciência e reflexões a respeito da sua prática musical.

3.2 O grupo reflexivo

Diante do contexto já apresentado, a presente pesquisa investiga a história de vida como parte da formação docente dos professores da Rede Adventista de Educação da região sudeste brasileira. Ao considerar a prática musical desses professores em sala de aula, algumas perguntas motivaram a busca pela compreensão do fenômeno estudado: como as diferentes experiências e relações com a música incidem na prática profissional desses professores não especialistas na educação básica? Poderia o trabalho musical desses professores ser (ou não) mais consistente devido ao envolvimento religioso-musical com a organização adventista?

Com o objetivo de tornar-se um dispositivo mobilizador de estudos, experiências e formação, inserido na escolha metodológica das narrativas de vida, foi criado um grupo com professoras da Rede Adventista de Educação. Pode-se afirmar que a constituição de um grupo ocorre quando pessoas se reúnem com a disposição de interagirem em busca de objetivos comuns. Dessa forma, o grupo seria “...aquele conjunto de pessoas capazes de se reconhecer em sua singularidade e que estão exercendo uma ação interativa com objetivos compartilhados” (OSÓRIO, 2003, p. 57).

Além do objetivo coletivo e em comum, cada participante do grupo possui suas próprias significações particulares, o que impulsiona e abastece a dinâmica grupal. E diferenciando o grupo de dispositivo grupal, entende-se que ele age como um mecanismo, “algo que se cria pela necessidade dos indivíduos, a partir das significações que estão em

nível consciente e também inconsciente dos participantes do grupo” (OLIVEIRA, 2010, p. 136). Sendo assim, o dispositivo grupal pode ser entendido como uma ferramenta, um meio que mobiliza, traz aprendizagens e provocações para possíveis novas experiências aos participantes do grupo.

O grupo formado com as participantes desta pesquisa foi nomeado de grupo reflexivo (GR), assim concebido como uma apropriação das ideias da pesquisadora Passegi (2011). De acordo com ela, o grupo reflexivo distancia-se de outros conceitos de grupo, como o focal e o de discussão (ambos bastante utilizados nas pesquisas em educação), por três motivos: não se trata de um método de pesquisa e sim de prática de formação; todos os participantes reconhecem-se pertencer a esse grupo social com o objetivo de compartilhamento da sua experiência a fim de compreender-se a si mesmo e também ao outro, bem como aprenderem mutuamente; o grupo é acompanhado por um formador, inserido em um contexto institucional, com a necessária ética diante das práticas autobiográficas. Passegi (2011) complementa com alguns objetivos e princípios éticos no gerenciamento do trabalho com o grupo reflexivo: liberdade para falar (ou não); convivibilidade, ou seja, ajuda mútua a fim de melhor compreender-se e ao outro, evitando, assim, quaisquer julgamentos; confiabilidade – ética e sigilo; e autenticidade em todos os relatos.

Para a escolha dos professores participantes desta pesquisa e, dessa forma, a composição do GR, foi realizada uma reunião por meio de videoconferência, em setembro de 2018, com todas as coordenadoras pedagógicas regionais dos três estados que compõem a USEB: Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. A elas foram explanados os objetivos e desafios desta pesquisa e também solicitado que repassassem às unidades escolares o convite aos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental para participarem, se assim desejassem. Em resposta a esse convite, 36 professoras demonstraram interesse em participar: 9 no estado do Rio de Janeiro, 22 em Minas Gerais e 5 no Espírito Santo. Do total, 9 são professoras da Educação Infantil e 27 do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano.

O próximo passo foi a criação de um grupo de e-mails e de mensagens via WhatsApp³⁶ para os primeiros contatos e então, o agendamento da primeira videoreunião para o dia 22/11/2018. À primeira videoreunião, estiveram presentes 20 professoras e dessa forma

³⁶ *WhatsApp* - expressão em inglês que pode ser traduzida como “e aí?”, é um aplicativo gratuito para troca de mensagens, disponível em diversas plataformas digitais, utilizado no celular para enviar e receber mensagens de texto, de voz e vídeos, individuais e/ou em grupos.

foi realizado o contato visual inicial com o grupo. A elas foram apresentados os objetivos da pesquisa, a metodologia a ser utilizada e traçadas algumas diretrizes para o seu andamento. Houve, assim, a primeira narrativa: um resumo da história de vida e o percurso profissional da autora da pesquisa bem como as motivações e inquietações que a levaram a esse atual momento de vida.

Na primeira videoreunião, foi explicado o conceito de grupo reflexivo e acordado em nomeá-lo de GR. Como primeiro passo do GR, ficou estipulado que cada uma delas deveria escrever uma narrativa histórica a respeito de si mesma. Foi sugerido que redigissem, de maneira despretensiosa e verdadeira, um pouco a respeito de sua história de vida como, por exemplo, onde nasceu, como foi sua infância, onde estudou, os motivos que a levaram a escolher ser professora, como e onde foi sua formação superior (se teve algum tipo de formação musical), a experiência como educadora na educação adventista e/ou fora dessa organização, a experiência com a música em sala de aula, o papel que a música representa em suas atividades diárias e se haveria alguma influência da música da igreja em sua vida e prática musical em sala de aula. Ficou estipulado que a data limite para entrega dessa primeira narrativa escrita seria o dia 20/12/2018. Também ficou acordado que, ao enviarem esse texto por e-mail, receberiam alguns textos sugestivos para leitura durante o período de férias.

Todas essas informações foram enviadas imediatamente ao término da videoreunião, por email, às professoras inicialmente inscritas. Também foi enviado, nesse e-mail, um pequeno texto explicativo a respeito do grupo reflexivo, o que é e a que se propõe. Ao final dele, foi solicitado que respondessem, afirmativamente ou não, ao e-mail e, dessa forma, a participação no GR estaria confirmada, se assim desejassem. Até a data prevista (20/12/2018), foram recebidas 14 confirmações e uma desistência. Do período de 20 a 31/12/2018, foram recebidas mais 12 confirmações. De todos os 36 contatos iniciais, nove não se manifestaram. No início do ano letivo de 2019, uma professora que havia confirmado presença no GR desligou-se da rede adventista. Dessa forma, o GR foi composto com 25 professoras: cinco do estado do Espírito Santo, três do Rio de Janeiro e 17 de Minas Gerais, em sua totalidade atuantes da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Após a composição do GR, houve uma desistência e então concretizou-se o GR com 24 participantes.

Constituído o GR, foi realizado um novo contato via e-mail com todas as participantes no qual foram inseridas as informações de planejamento das ações para o primeiro semestre de 2019 e também enviada uma compilação de textos da autora Teca

Alencar de Brito (2010) extraídos do seu livro “Música na educação infantil”³⁷. O planejamento incluía, além dos contatos virtuais, um encontro presencial.

Como o GR foi composto por participantes de três estados diferentes, foram definidas as datas e a quantidade de professoras para cada encontro presencial, por estado: um no estado do Espírito Santo, em Vitória, com cinco professoras (GR1); um no estado do Rio de Janeiro, na cidade de Campo Grande, com três professoras (GR2); dois em Minas Gerais: o primeiro na cidade de Ipatinga, com seis professoras (GR3) e o segundo em Belo Horizonte, com 10 professoras (GR4).

Tabela 8 – Composição do Grupo Reflexivo (GR)

Grupo Reflexivo	Estado	Participantes
GR1	ES	5
GR2	RJ	3
GR3	MG	6
GR4	MG	10

Fonte - elaborada pela autora da pesquisa

Para manter o anonimato das participantes, optou-se por renomeá-las a partir das letras do alfabeto. Sendo assim, o nome de cada participante foi trocado por uma letra do alfabeto, conforme a organização a seguir.

O encontro do GR1 foi realizado no dia 21 de fevereiro de 2019, na Associação Espírito Santense (AES), uma das sedes administrativas da IASD no estado do ES com a presença das cinco professoras (A, B, C, D e E). O encontro do GR2 foi realizado no dia 03 de abril de 2019, na Associação Rio Sul (ARS), sede administrativa regional da IASD para a região sul do Rio de Janeiro, com a presença das três professoras (F, G e H). O encontro do GR3 ocorreu no Colégio Adventista de Ipatinga (CADI), MG, no dia 09 de abril de 2019, com a presença de seis professoras (I, J, K, L, M e N) sendo que uma delas estava presente

³⁷ O livro “Música na educação infantil” de Teca Alencar de Brito (2010) aborda diferentes temas e possibilidades de trabalho com a música, em linguagem bastante didática para o professor unidocente. Os conteúdos apresentados pela autora do livro proporcionam embasamento para o trabalho com a música desde a educação infantil e estende-se às séries iniciais do ensino fundamental. Os temas sugeridos para leitura inicial com as participantes foram: “Trabalhando com a voz”, “Descobrimo a voz”, “Inventando canções”, “Integrando som e movimento”, “Sugestões de atividades”, “Jogos de improvisação” e “Sonorização de histórias”. A escolha dos temas foi idealizada com o objetivo de deflagrar questionamentos e provocá-las à reflexão, e não como um manual.

virtualmente, por meio da plataforma skype. O quarto e último encontro (GR4) ocorreu na Associação Mineira Central (AMC), sede administrativa da IASD para a região central do estado de MG, cidade de Belo Horizonte, no dia 11 de abril de 2019. Nesse encontro estiveram presentes fisicamente cinco professoras (O, P, Q, R e S) e virtualmente, também por meio do skype, mais cinco professoras (T, U, V, W e X).

Tabela 9 – Organização dos encontros presenciais do GR

Grupo Reflexivo	Data	Local	Participantes
GR1	21/02/2019	Sede da AES - ES	A, B, C, D, E
GR2	03/04/2019	Sede da ARS - RJ	F, G, H
GR3	09/04/2019	CADI - MG	I, J, K, L, M, N
GR4	11/04/2019	Sede da AMC - MG	O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X

Fonte - elaborada pela autora da pesquisa

Com a criação do grupo reflexivo, seguiram-se as etapas, como Josso afirma: “construção da história escrita, co-análise e co-interpretação em situação de grupo” (2007, p. 419). Desenvolveu-se assim um cenário de pesquisa-formação, pois as reflexões a respeito dos processos formativos tornam-se mais produtivas à medida que os participantes se envolvem ativamente e pessoalmente nas relações com o grupo, em todas as etapas da pesquisa. Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa coopera para a formação dos participantes “e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua demanda(s) de formação atual” (JOSSO, 2007, p. 421). A compreensão do processo de formação abrange um momento de autoconhecimento ao longo do qual os participantes irão construir sua história, em suas diversas etapas, tanto em grupo quanto individualmente. Sendo assim, essa reflexão torna-se ainda mais produtiva à medida que os participantes atuem significativamente em cada etapa do trabalho bem como nas interações em grupo.

Os encontros presenciais foram gravados (audio) e posteriormente, transcritos. Dessa forma foi criado, para cada um dos encontros presenciais, um diário de campo (DC)³⁸ no qual foram registradas não somente as percepções da autora acerca das experiências e vivências realizadas pelas participantes mas também as narrativas que ocorriam, à medida em que eram expostas a essas experiências.

³⁸ Os diários de campo, onde encontram-se o detalhamento das experiências e atividades realizadas encontram-se no apêndice desta pesquisa.

Após a realização dos quatro encontros presenciais dos GR, ainda ocorreram alguns contatos entre as participantes e a pesquisadora pois estabeleceu-se uma linha direta entre ambas. À medida em que esses contatos ocorriam, também eram relatados em um novo diário de campo (DC), onde foram inseridas todas as conversas, ora por WhatsApp, ora pessoalmente ou ainda por telefone.

Para a organização de todas as histórias de vida das participantes, foi, ainda, necessário o preenchimento de um questionário já que não havia todas as informações necessárias para o entrelaçamento e cruzamento das informações.

Sendo assim, todos os dados coletados nesta pesquisa foram recolhidos por meio dos seguintes procedimentos metodológicos: narrativas, diários de campo e questionário, conforme o detalhamento a seguir.

3.3 As Narrativas

No campo da Educação, tem crescido a quantidade de pesquisas que utilizam as narrativas como procedimento metodológico com objetivo da compreensão do professor e suas experiências, “pautadas no reconhecimento dos sujeitos da educação como possuidores de saberes elaborados e (re)significados em contextos e tempos distintos” (GARBOSA e WEBER, 2017, p. 39).

Pode-se afirmar que narrar é expor uma experiência particular vivenciada e sobre a qual elaboraram-se sentidos e significados. De acordo com Clandinin e Connelly (2015), é proporcionada uma reconfiguração de si quando, ao relatar sua experiência, esse movimento pode deslocar o sujeito diante do espaço tridimensional em suas dimensões pessoal/social, temporal e de lugar.

Garbosa e Weber apresentam as narrativas divididas em dois grupos, “as de documentos pessoais como fotografias, diários, cadernos, cartas desenhos e agendas” e as entrevistas narrativas, que são produzidas a partir do pedido do pesquisador e que podem constituir-se por duas possibilidades: “biográfica, quando produzidas sobre alguém; ou autobiográfica, quando elaboradas pelo e sobre o próprio narrador” (GARBOSA e WEBER, p. 42, 2017).

A memória é fundamental para a construção das narrativas pois é necessário relembrar, recordar e organizar a escrita e/ou a fala.

... para compreender as implicações do ato de recordar e narrar o vivido, faz-se importante entender que trabalhar com a memória cotidiana, seja do tempo presente ou do passado, é trazer á tona narrativas, por vezes lineares, mas também fragmentos, lembranças interrompidas, memórias descontínuadas. ...passado, presente e expectativas de futuro estão imbricados em uma perspectiva que confere à narrativa uma tridimensionalidade, calcada em uma construção seletiva do narrador, atravessando reconstruções e ressignificações efetuadas sobre a própria trajetória (GARBOSA e WEBER, 2017, p. 43).

A formulação da narrativa passa, portanto, pela memória. As histórias de vida narradas tornam-se ainda mais significativas, pois, ao evocar a memória, as experiências vividas mais relevantes ganham importância no ato da narração. Bellochio e Machado, a esse contexto, enfatizam:

Uma importante referência neste contexto é que narrar a história mexe com a memória, a qual também está relacionada com as experiências vividas pelos professores. A memória evoca a experiência, o que foi internalizado como importante para a vida. No caso, a memória evoca a ação profissional unidocente, o que é vivido na relação entre os conhecimentos e as formas de organizá-los no contexto escolar para a potencialização dos estudantes pequenos (BELLOCHIO e MACHADO, 2017, p. 82).

Para esta pesquisa, cada participante foi convidada a escrever uma narrativa autobiográfica antes do primeiro encontro do GR. A elas foi sugerido que escrevessem a respeito de si mesmas em um texto livre, da maneira como quisessem e que se assim desejassem, narrassem um pouco a respeito de sua infância, adolescência, experiências com a música a qualquer tempo, inclusive a ligação da mesma com sua religiosidade, sua formação e sua prática musical (se houvesse) em sala de aula.

Ao ler essas narrativas, foi possível conhecer um pouco da trajetória de vida de cada uma delas, o que ajudou no planejamento dos encontros que se seguiram.

As narrativas autobiográficas escritas e posteriormente, as orais que foram recolhidas nos encontros presenciais, contribuíram em muito para as reflexões a respeito das práticas musicais desenvolvidas não somente pelas participantes mas também pela pesquisadora.

3.4 Os diários de campo

Os diários de campo (DC) do GR foram produzidos como mais um instrumento de registro de dados e informações. Foram desenvolvidos cinco diários, um para cada encontro do GR (DC1 a DC4) e mais um para anotações de conversas e pequenas narrativas que se sucederam aos encontros (DC5). Os DC1 a DC4 foram criados no decorrer dos encontros presenciais e finalizados após a realização de cada um deles, por meio da transcrição da gravação em áudio dos encontros juntamente com as impressões e comentários da pesquisadora a respeito desses momentos vivenciados, o que possibilitou um novo olhar para o que foi experienciado por todo o grupo.

Apesar de terem sido gravados todos os encontros presenciais do GR, fizeram-se necessárias algumas anotações no transcorrer do encontro, já que havia nuances que não poderiam ser captadas em áudio. A intenção era registrar tudo o que foi visto, sentido, ouvido e experienciado no trabalho com o GR.

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista (MACEDO, 2010, p. 134).

Nos DC, os registros ocorreram tanto de maneira descritiva quanto reflexiva. Descritivamente, buscou-se assimilar a realidade com o máximo de detalhes, como o local onde ocorreram os encontros, um pequeno “retrato” das participantes, suas ações, comportamentos e particularidades, religiosidade, valores, detalhamento das atividades vivenciadas e experienciadas e a forma como realizaram. Reflexivamente, foram relatadas percepções, ideias, impressões e sentimentos que surgiram durante e após o encontro do GR.

Nessa tentativa de relatar descritiva e reflexivamente os encontros do GR, houve momentos em que as particularidades vivenciadas com o grupo revelavam-se para “além” de simples anotações, tendo sido buscado ao máximo esse detalhamento. Para Araújo et al. (2013), o diário “tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las” e ainda

O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em

pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (ARAÚJO *et al.*, 2013, p. 54)

No DC5 foram relatados os demais contatos entre a pesquisadora e as participantes, pessoalmente ou via *WhatsApp*. Esses contatos ocorreram tanto por iniciativa das participantes, em busca de informações, sugestões, materiais de apoio e compartilhamento de novas experiências musicais desenvolvidas a partir dos encontros do GR, como também por parte da pesquisadora, em busca de informações e/ou dados para a organização do material de pesquisa.

Sendo assim, os DC não somente foram um dispositivo de consulta e informação mas também de (trans)formação no campo das relações entre o professor não especialista, a música e a pesquisadora.

3.5. O questionário

Ao iniciar a organização de todos os dados coletados na releitura e entrelaçamentos das informações, houve a necessidade de um novo contato com as participantes, pois nem todas as informações necessárias para a reorganização das histórias de vida e análise dos documentos estavam ali relatadas. Diante dessa necessidade, foi elaborado um questionário a fim de preencher as brechas de informações para a composição dos novos documentos.

... o questionário é uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados (CHAER *et al.*, 2011, p. 251).

Foi enviado por *e-mail* a todas as participantes um questionário com perguntas fechadas e de múltipla escolha, para que, de maneira rápida, elas respondessem e já enviassem suas respostas. Todos os questionários enviados retornaram preenchidos no prazo de dois dias.

A técnica dos questionários fechados e de múltipla escolha permite com maior facilidade a tabulação dos dados coletados e proporciona uma exploração maior das respostas, possibilitando, assim, a elaboração de gráficos que refletem as relações com os conteúdos estudados.

O envio do questionário para as participantes desta pesquisa possibilitou não somente a coleta total dos dados como novos entrelaçamentos de informações, o que permitiu a construção de gráficos e a consecução de resultados variados.

Seguem-se, nos dois próximos capítulos, a apresentação das participantes desta pesquisa e o relato dos encontros presenciais do grupo Reflexivo.

4. AS PARTICIPANTES DO GRUPO REFLEXIVO E SUAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS

A experiência musical caracteriza um fenômeno complexo, marcado pela trilha sonora de nossa vida, a qual, como um pano de fundo, preenche vazios ou conta a história, assumindo o papel de narrador. A música, enquanto narrativa e como propulsora de narrativas, se configura em elemento potente para as pesquisas em Educação e Música, possibilitando aproximações ao mundo da escola por meio dos sons da memória com os quais os sujeitos da educação se envolvem, se mobilizam e se expressam (GARBOSA e WEBER, 2017, p. 50).

Neste capítulo, as participantes desta pesquisa serão apresentadas por meio de suas histórias de vida e experiências musicais.

Com a finalidade de organizar os dados coletados, sintetizar as informações e apresentar as participantes desta pesquisa, buscou-se novamente a compreensão das experiências por elas narradas por meio de uma retomada aos estudos dos conceitos de Clandinin e Connelly (2015), já que estes entendem a experiência como um termo chave em suas pesquisas.

O conceito de experiência, nos trabalhos desses autores, tem como base teórica a ideia concebida por Dewey, especificamente as noções de continuidade, interação e situação. Dewey (1980) conceitua a experiência como conhecimento acumulado com o passar do tempo. Para ele, a experiência não se detém apenas no presente, mas remonta ao passado e projeta-se no futuro. A pessoa perpassa pela experiência e ao mesmo tempo reage com a lógica, procurando formas e maneiras de adaptação e assim, criando novas experiências.

*... a experiência se desenvolve a partir de outras experiências... Onde quer que alguém se posicione nesse *continuum* – o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um imaginado futuro – cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 30).*

A experiência adquire um valor relacional, pois não somente é contínua, desenvolvendo-se a partir de e para outras experiências, como também é interativa e dinâmica, em determinada situação. Para Dewey, a experiência tanto é social quanto pessoal, pois as pessoas são indivíduos e devem ser reconhecidas como tais, porém estão sempre em interação em um contexto social. Os termos continuidade (no sentido de passado, presente e

futuro), interação (no pessoal e social) e situação (o lugar) extraídos das ideias de Dewey a partir de sua compreensão da experiência compõem o espaço tridimensional metaforicamente idealizado por Clandinin e Connelly (1995, 2015).

Nos estudos desses autores, a 1ª dimensão inclui os temas relacionados à temporalidade, ou seja, as questões relativas aos diferentes momentos históricos; a 2ª dimensão inclui os aspectos pessoal e social, as interações sociais, ou seja, todas as questões relativas aos relacionamentos e sua significância para o objeto de estudo; a 3ª dimensão, denominada de lugar, inclui os aspectos relativos à situação, ou seja, os espaços e situações que aparecerem na fala dos participantes.

Assim, ao serem analisadas as narrativas, foram utilizadas essas três perspectivas para classificar os elementos de destaque de cada professora participante, a partir dos aspectos temporalidade, pessoal/social e lugar/situação. De acordo com os autores, as pesquisas narrativas “... abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos” (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p. 85).

4.1 Categorias de análise

A partir do conceito tridimensional da experiência de Clandinin e Connelly (2015), as narrativas das participantes recolhidas em todos os contatos realizados (narrativa autobiográfica por escrito e narrativas orais durante os encontros do GR) e as informações do questionário foram organizadas buscando os fenômenos e as ocorrências **pessoais e sociais** vivenciadas no **tempo** e em seus diversos **lugares e situações**, vinculados à experiência com a música. Buscando-se prestigiar, a um só tempo, os três critérios mencionados, assim foram categorizadas as narrativas:

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (da educação básica a superior, educação formal e não formal, em todos os tempos).
2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (como ser social, em suas relações: em família, na escola, na igreja, entre outros, ou seja, práticas e aprendizagens informais).
3. Experiências com a música na qualidade de professora (em sala de aula).

A criação dessas categorias decorreu da verificação de distinções objetivas e significativas entre as experiências das participantes, como pode ser observado a seguir.

Na primeira categoria – **experiências com a música na qualidade de aluna** – está exposto o conjunto de experiências musicais por elas vivenciadas em todos os tempos como aluna, na educação básica e superior, na educação formal e/ou não formal.

Na segunda categoria – **experiências com a música** nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais) – encontram-se suas experiências e interações com a música como ser social, nas relações pessoais e sociais, em diversos contextos como o familiar, escolar (práticas e aprendizagens informais), religioso (ou não), e quaisquer outros.

Na terceira categoria – **experiências com a música na qualidade de professora** – estão suas experiências como docente, suas práticas musicais em sala de aula (se houver) e a sua concepção da aplicação de conteúdos musicais no cotidiano escolar.

A partir dos critérios e categorias mencionados, as histórias de vida das participantes desta pesquisa foram organizadas em um único formato contendo a apresentação individual de cada uma delas seguida de trechos de suas experiências (estes, em primeira pessoa), extraídos diretamente das narrativas recolhidas em todos os contatos realizados. As participantes foram segregadas, para efeito de apresentação, nos quatro subgrupos de referência: GR1, GR2, GR3 e GR4.

4.2 Apresentação das participantes da pesquisa do GR1

PARTICIPANTE A – GR1

A é professora do 4º ano na cidade de Cariacica, ES. É casada e tem 44 anos. Sua formação básica se deu em parte na educação adventista (até o 7º ano) e em parte, em escola pública. Coursou Pedagogia em faculdade privada e fez, ainda, duas especializações. Não cursou matérias a respeito da música em sua formação superior. É adventista desde o seu nascimento e hoje trabalha na escola em que estudou, que era o seu sonho de criança.

As experiências de A com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

Concluí o Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio em escola pública... Estudei música na escola, que era mais uma aula de canto; ensaiávamos para cantar em eventos da escola... Comecei a aprender a tocar violão, mas não fui adiante, preferia cantar.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

Nasci em um lar adventista. Desde a infância tive influência da música em minha casa e falando em música tenho que falar da minha querida mãe, eu e meus irmãos tínhamos um despertador especial, minha mãe cantando os hinos do hinário [adventista], quando ela começava a cantar, bem cedinho, já sabíamos que estava na hora de nos levantarmos. Na verdade, minha mãe cantava muito em casa enquanto costurava, fazia as atividades da casa e cuidava dos filhos e do esposo. O culto de pôr do sol também era especial: podíamos convidar amigos, sempre tinha muito louvor e um lanche especial, que tempo inesquecível! ...

Cantava muito na igreja e nas aulas de capela da Escola Adventista; cantava solo, em duplas, trios, coral, conjunto, quarteto...

A música está presente no meu dia a dia até os dias de hoje; em casa tenho uma rotina ao acordar que inclui ouvir hinos enquanto me arrumo. Em meu aplicativo de música tenho uma playlist chamada despertar; nela tem hinos de gratidão. Como todos acordam cedo em casa, é comum ouvir filho e marido cantarolando pela casa na correria matinal. Sinto que isso me prepara para enfrentar os desafios do dia.

Hoje em dia, canto com menos frequência na igreja. Às vezes participo do momento de louvor, mas, sem dúvida, o louvor congregacional é muito especial pra mim e, pela influência de minha mãe, sei quase todos os hinos do hinário.

3. Experiências com a música na qualidade de professora

Em sala de aula também gosto de cantar com meus alunos. Tenho uma caixinha de som e, pelo aplicativo do meu celular, os alunos escolhem a música e a gente canta. Às vezes não dá, pois o dia de atividades do 4º ano é intenso, mas, pelo menos, um hino gosto de cantar com eles por dia, pelo menos na meditação para iniciar a aula. Quando percebo que os alunos estão muito agitados, coloco uma música suave tocando. Assim, quando eles voltam do recreio ou da educação física, eles entram na sala e já vão se acalmando. É verdade que, tem dias que, se eu colocar a música a turma, [ela] fica ainda mais agitada. Percebo que, no início do ano, alguns gostam, outros não, mas, agora no final, todos já sabem que vamos cantar e até escolhem. Atualmente, a preferida é “A vida é tão boa”. No início do ano, a música serve como quebra-gelo, ajuda na interação. Gosto também de [fazer] brincadeiras com músicas e de usar a letra da música preferida da turma para aula de português, onde os alunos observam a letra para encontrar a classe de palavra que estamos estudando, por exemplo: adjetivos, substantivos, verbos etc.

PARTICIPANTE B – GR1

B é professora do 4º ano na cidade de Serra, ES. Tem 32 anos e dois filhos. Sua educação básica deu-se em escola pública e tornou-se adventista na adolescência por influência de uma colega de classe, que assim como ela, amava cantar. Coursou Pedagogia em faculdade privada, EAD. Não teve música em sua formação e não teve estudos na área musical.

As experiências de B com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

Infelizmente, não tive música em minha formação.

2. **Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)**

... um certo dia na escola que eu estudava, chegou uma aluna nova. Ela era uma menina diferente, como eu era a líder da sala, logo fiz amizade com essa menina. Nos momentos de aulas vagas, ficávamos no refeitório da escola conversando, cantando. Até que essa nova colega pediu para cantar um louvor. Eu nunca havia escutado uma música tão bonita, cantata por uma pessoa comum. Quando ela terminou, ficamos encantados.

Infelizmente nunca trabalhei no departamento da música [da igreja que frequenta]. Sempre fui [do departamento] dos jovens e departamento infantil. Na igreja que frequento não tenho um cargo efetivo, procuro ajudar onde sou convidada.

3. **Experiências com a música na qualidade de professora**

Minha participação com a música em sala de aula é nos momentos de cantatas e apresentações nas quais ensaiamos para as apresentações.

... em meu primeiro ano de escola pública, tive a oportunidade de ministrar aulas e oficinas, minha função dentro da escola era de professora “oficineira” onde trabalhava com histórias lúdicas, musicalização e arte. Lembro muito bem que a aula de música era o momento mais emocionante, porque eu voltava com a história de forma cantada e as crianças podiam se expressar de forma natural dentro da música.

Isso aconteceu na escola pública. Trabalhei um ano dessa forma.

PARTICIPANTE C – GR1

Tem 27 anos e, atualmente, é professora do 5º ano na cidade de Serra (ES). É casada, tem um filho, graduou-se em Pedagogia em julho de 2017. Passou a atuar na Rede Adventista de Educação a partir de agosto de 2017, inicialmente, no 1º ano do ensino fundamental. Atualmente leciona no 5º ano. É adventista desde os 17 anos.

As experiências de C com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

Na minha faculdade, cheguei a participar de uma palestra que falava sobre a importância da musicalização no processo de ensino/ aprendizado do aluno.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

Nunca fui uma pessoa muito participativa nas questões musicais da igreja. Infelizmente cantar e tocar foi um dom que Deus não me deu. Sempre fui muito participativa na igreja, porém na área de Escola Sabatina e Comunicação.

Na minha faculdade, cheguei a participar de uma palestra que falava sobre a importância da musicalização no processo de ensino/ aprendizado do aluno. Confesso que não sou uma pessoa que gosta muito de música e nunca trabalhei com musicalização nas minhas aulas. Mas, reconheço a sua importância no âmbito escolar e tenho plena convicção que realizaremos um ótimo trabalho no próximo ano. Obrigada pela oportunidade e que possamos aprender muito com você.

3. Experiências com a música na qualidade de professora

Confesso que não sou uma pessoa que gosta muito de música e nunca trabalhei com musicalização nas minhas aulas. Mas, reconheço a sua importância no âmbito escolar e tenho plena convicção que realizaremos um ótimo trabalho no próximo ano.

PARTICIPANTE D – GR1

Nasceu em Vila Velha, ES. Cursou a maior parte do ensino básico em escola adventista. Atualmente é professora do Pré na unidade da RAE de Campo Grande, no Espírito Santo. Tem 31 anos, é casada e não possui filhos. É adventista de nascença e estudou Pedagogia em faculdade privada.

As experiências de D com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

Quando eu tinha 12 anos, ela [minha mãe] me colocou em um grupo de flautas na igreja e foi lá que alavancou meu interesse pelo instrumento.

Eu fiz Pedagogia na Estácio de Sá e lá eu não tive nenhuma matéria de música. A educação Artística era voltada só para Artes mesmo. Eu é que fiz o meu TCC na área da música na educação infantil, mostrando que a música tem uma influência no aprendizado da criança.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

Meu contato com a música aconteceu na igreja. Minha mãe liderava a música na igreja, então eu sempre participei dos corais infantis. Mas Hoje eu toco flauta e canto solo, em duetos e trios. Também cuido das crianças da igreja.

A música da igreja influencia minha vida de uma maneira que me faz lembrar sempre do que aprendi, e fica memorizado através da música.

3. Experiências com a música na qualidade de professora

Gosto muito de música e me utilizo dela em sala de aula não só na rotina, mas para brincar, relaxar, e claro o objetivo principal de usar a música é ensinar de uma forma que fique

gravado na memória sem que a criança ache chato, mas pelo contrário fica muito divertido e prazeroso e significativo o aprendizado.

PARTICIPANTE E – GR1

Tem 35 anos e tornou-se coordenadora pedagógica no decorrer desta pesquisa na escola adventista do IBES, ES. Anteriormente, era professora do 2º ano nessa mesma unidade. Graduada em Pedagogia em faculdade privada, passou a fazer parte da IASD apenas há dois anos. É casada e possui uma filha.

As experiências de E com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

Não tive nenhum tipo de formação em música. Só na igreja mesmo. O que aconteceu [a respeito do projeto de música na igreja] é que o meu cunhado financiou um projeto de música na minha igreja, pela boa condição de vida que ele tem. E eu me envolvi. Foi a única vez que eu tive um contato meu com a música porque até então, eu nunca tinha cantado, pegado um instrumento. Eu não toco nenhum instrumento, mas eu estudei música, até para dar apoio ao projeto e ao meu cunhado, eu fazia todas as aulas. A nossa igreja não tinha nenhum instrumentista, sabe. E hoje em dia, tem sax, violoncelo, violino, trombone, violão e piano elétrico. E apesar da nossa igreja ser pequena, com apenas 65 membros, ela é muito musical por causa desse projeto. Desde então, eu estou no ministério de louvor da igreja.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

... adorava ir para a escola, pois era lá que eu tinha a oportunidade de brincar com muitas crianças, interagir, pintar e também foi ali que tive contato com várias músicas que trabalhavam a rotina. Foi uma época inesquecível

Eu lembro que quando eu comecei a ir para a escola eu tinha quatro anos, e o meu professor, ele recebia a gente na porta da sala com um violão na mão, tocando e cantando. Todas as atividades que ele ia fazer, ele sempre tocava e cantava uma música. E tinha alguns pais que reclamavam porque eles achavam que a gente tinha que ir pra escola pra gente ler, pra escrever, pra pintar e não pra ficar cantando. A minha mãe mesma foi uma que reclamou na época. O nome dele era Tio Antônio e eu amava. E quando eu comecei a lecionar, eu o encontrei e ele me reconheceu e ficou surpreso em saber que eu era professora. E sabe o que ele tinha embaixo do braço dele? O violão. Isso é algo que eu vou levar pro resto da minha vida.

3. Experiências com a música na qualidade de professora

O tempo foi passando e escolhi a área da pedagogia para trabalhar. Sempre me lembro do professor Antônio, das músicas e do violão que ele tocava. Também gosto de trabalhar com músicas durante algumas aulas, principalmente na educação infantil, pois o conteúdo aplicado acaba sendo fixado de uma maneira lúdica, relembrando o que vivi na minha infância.

4.3 Apresentação das participantes da pesquisa do GR2

PARTICIPANTE F – GR2

Nasceu no Rio de Janeiro, tem 35 anos, é casada e tem três filhos. Coursou todo o ensino fundamental e médio em escola pública. Em 2008, já casada, foi com o esposo para o UNASP - EC, onde decidiu cursar Pedagogia e o esposo, Teologia. Atualmente é professora do Pré I em Campo Grande, RJ. Graduada em 2011, só passou a lecionar na Rede Adventista

de Educação a partir de 2016, em razão do nascimento da filha em 2011. É adventista de nascença e esposa de pastor da IASD.

As experiências de F com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

Na minha adolescência iniciei aulas de teclado, mas não finalizei. Também fiz aulas de canto e comecei a cantar pelas igrejas.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

Na igreja, eu participava do grupo de louvor, meu esposo dirige o espaço Novo Tempo do Recreio. Mas eu tive um problema na voz, como você está ouvindo e isso me deixa muito triste porque não consigo mais cantar com o grupo.

3. Experiências com a música na qualidade de professora

Sempre gostei de usar músicas em minhas aulas. Ela mexe com o emocional, com o corpo, ajuda a memorizar conteúdo. E sempre inicio as aulas com músicas, quando tenho que apresentar um conteúdo novo. A música é uma ferramenta poderosa quando utilizada de forma adequada. Pra mim [a música] é muitas vezes soluções de problemas como: raiva, ansiedade, inquietação. A música acalma, anima, ensina, nos faz refletir. Em minhas aulas sempre inicio com músicas, para silenciar uso música, para lanchar, para lavar as mãos. Com a música iniciamos um quadro de rotina para os alunos entenderem de forma lúdica que existe momento para tudo nessa vida.

Quando estou triste, tenho uma playlist, quando estou muito feliz também.

(...)

Tento levar isso pra escola onde estou. Hoje estou na Educação Infantil e lá se canta muito mais, mas até mesmo quando estava no 3º ano, eu levava minhas playlists para a sala de aula. Pra ter a atenção deles, pra disciplinar, é muito bom.

Com esse despertar para a música e a valorização do silêncio, eu consigo a disciplina para o momento certo. Eu uso aquela música da igreja 'quando a tentação bate ao meu coração...' e faço com acompanhamento rítmico e meus alunos amam.

PARTICIPANTE G – GR2

Nasceu em Duque de Caxias, RJ, é casada e tem um casal de filhos. Coursou o ensino fundamental em escola pública, e fez curso normal no nível médio, também em escola pública. Coursou Pedagogia em faculdade privada. No início desta pesquisa, era professora nos dois períodos, para o 4º e 5º ano. Atualmente é orientadora pedagógica em Duque de Caxias. Tem 41 anos e pertence à IASD desde os seus 24 anos de idade.

As experiências de G com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

No curso [Normal] de Formação de Professores no Instituto Governador Roberto Silveira, os professores envolviam os alunos em aulas práticas e teóricas. ... na Faculdade Castelo Branco ... [curso de] Pedagogia... não tive nenhum tipo de formação musical.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

No ano de 2017, cursando o sexto período do curso de Letras/Literatura, percebi a música em algumas apresentações de trabalhos, pois um colega de turma sempre ensinava um

determinado conteúdo com base numa melodia. Isso era bem legal, pois a turma participava mais e as apresentações dos trabalhos se tornavam dinâmicas.

3. Experiências com a música na qualidade de professora

Em 2010, fui admitida como professora regente de uma turma do 2º ano. Como professora do 2º ano, em minhas aulas diárias, ligava um rádio portátil e colocava músicas instrumentais e, por vezes, cantada (do CD Aquarela e do Nosso Amiguinho). A música motivava os alunos a cantar, a realizar as tarefas e proporcionava um ambiente prazeroso e aconchegante para eles. No ano de 2013, ganhei o prêmio Adnobel do departamento de Educação da Associação Rio de Janeiro [da IASD], que visava identificar, valorizar, disseminar e recompensar experiências de ensino/aprendizagem social de boa qualidade. Para a realização desse projeto, utilizei músicas instrumentais na sala de aula como estratégia para inspirar meus alunos a escreverem poesias. Foi gratificante o resultado! A música tem o poder de elevar os pensamentos e de inspirar ideias.

[Costumo] inserir atividades com instrumentos musicais no momento das reuniões coletivas com os alunos. Trabalhar a criatividade dos pequenos através de instrumentos musicais criados por eles e mediados pelo professor.

PARTICIPANTE H – GR2

Natural do Rio de Janeiro. Cursou o ensino básico em escola católica e a graduação em Pedagogia em escola privada. Iniciou os estudos superiores cursando quatro semestres de direito, e foi contratada como Técnica em Informática em uma escola adventista, em seguida, decidiu graduar-se em Pedagogia, após a seguinte experiência:

Embora relutante [em aceitar o convite para trabalhar como TI na escola adventista], fui até mesmo por educação e quase no final da entrevista quando estava prestes a agradecer a oportunidade e dizer que não aceitaria, o diretor abriu a bíblia em Jeremias 29:11, o mesmo verso que li em meu quarto quando pedi a Deus para mostrar Sua vontade, só Deus e eu sabíamos desse verso, nem meus pais tinham conhecimento dele. Então naquele momento

entendi o que Deus havia preparado para mim... ingressar na educação adventista. E assim, em agosto de 2006 assumia a vaga de TI de uma de nossas escolas.

Atua na Rede Adventista de Educação como professora do 5º ano, na unidade de Padre Miguel, RJ. É casada, tem um filho e 33 anos. Começou a frequentar a Igreja Adventista desde criança e é esposa de pastor da IASD.

As experiências de H com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

Estudei até o 3º ano do Ensino Médio em um colégio tradicional católico (de freiras), não tinha aula de música ou algum momento musical sem ser as segundas, cantando o hino nacional.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

... no início da minha adolescência, meus pais se batizaram na igreja e eu comecei a participar das atividades musicais como coral e equipe de louvor de forma mais ativa.

Em todos os momentos, a música me acompanha. Seja em forma de força, ânimo, agradecimento ou oração. Cozinho e organizo minha casa escutando música, ao acordar, ao tomar banho e ao dormir, cantamos louvores com meu filho. E desde o ventre coloco música para ele escutar e o mais interessante é que as músicas que ele escutava no ventre são exatamente as que ele mais gosta de ouvir hoje.

3. Experiências com a música na qualidade de professora

Em sala de aula, além da música que prepara o coração dos alunos para a oração, uma vez na semana, nos cultos de segunda, eles tem a oportunidade no “culto dos talentos” de cantar ou tocar um instrumento musical. Além de no final de cada semestre, realizar o “show de talentos” e separar em torno de a cada 15 dias uma música para reflexão.

Acredito que a música é um fator importante que precisa ser mais explorada e experimentada de forma mais pontual nas práticas pedagógicas e não somente em datas comemorativas, mas sim durante todo o ano.

4.4 Apresentação das participantes da pesquisa do GR3

PARTICIPANTE I – GR3

Nasceu em Ipatinga/MG e trabalha na unidade da mesma cidade. Trabalhou dois anos como auxiliar de classe na Educação infantil, e, desde sua formatura, há três anos, está como Regente de Turma do 1º período (para crianças de quatro anos). Iniciou estudando curso técnico em contabilidade e trabalhando em escola particular. Aos 21 nasceu seu filho a quem se dedicou integralmente até completar seis anos de idade. Daí trabalhou por dois anos em escola particular e deixou por conta do nascimento de sua filha. Cuidando da criança, iniciou o curso de Pedagogia à distância, na UNIP, e, ao início do 2º ano, começou a trabalhar na escola adventista, como auxiliar de classe. Tem 43 anos. Pertenceu à denominação adventista quando criança. Afastou-se e retornou aos 29 anos de idade.

As experiências de I com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

Não tive nenhum treinamento na área musical! Apenas como parte do conteúdo de uma das disciplinas da faculdade.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

Bom, na igreja não canto nada, só acompanho o louvor sentada no banco mesmo, kkkk, mas com minhas crianças em sala de aula sou uma cantora nata ... Desde que... [aceitei o chamado de] Deus, trabalho no departamento infantil na Igreja [adventista] Central de Ipatinga há mais de 12 anos. Tenho aprendido muito e é uma troca constante de aprendizado, tanto na igreja quanto na escola Adventista. Amo demais o meu trabalho e até mesmo meu cansaço.

3. **Experiências com a música na qualidade de professora**

Quanto à música, ela é constante em nossa vida diária. Aprender cantando é muito bom! Incluo no repertório musical musiquinhas que falam sobre os dias da semana, partes do corpo, músicas que expressem gestos (coordenação motora), vozes, sentimentos e seus gostos e preferências. Gosto muito de contar uma história no momento da aula de Princípios de Valores e passar um vídeo com música (quando possível), ou levo somente a música no meu pendrive (passo na minha caixinha de som), acredito que eles fixam mais a história e o mais importante aprendem a louvar a Deus! Só posso te dizer que eles amam!

PARTICIPANTE J – GR3

Natural de São Luís – MA. Aos 17 anos, iniciou o curso de técnico de enfermagem. Na matéria de obstetrícia e pediatria despertou seu “encanto maior por crianças”. Daí, com bolsa de estudos parcial, cursou pedagogia, inicialmente, na FACAM, Faculdade no Maranhão, e, já no segundo período do curso, foi contratada como auxiliar de sala, no colégio Adventista em São Luís. Concluiu seu curso em Ipatinga – MG, na UNILEST. Atualmente é professora do 2º período (para crianças de cinco anos) da unidade de Ipatinga. Tem 33 anos, é casada e tornou-se adventista do sétimo dia aos 10 anos de idade.

As experiências de J com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

Tive música como parte do conteúdo de uma das disciplinas na faculdade, mas considero insatisfatório o que aprendi.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

Na igreja, gosto de ouvir as músicas, mas eu não canto e não sou envolvida no departamento de música. Quando mais nova, na minha cidade natal [São Luís], fazia muita paródia para as programações da igreja, era muito bom.

3. Experiências com a música na qualidade de professora

Sempre gostei de músicas, na maioria das vezes eu invento, gosto de dar aula cantando. Certa vez inventei uma música com as vogais, e cantei o dia todo, só que quando passaram alguns dias, meus alunos pediram a música, e lógico que eu não lembrava, e um deles falou “eu sei tia” e cantou, e todos acompanharam, fiquei muito feliz.

(...)

Enfim...na escola, em sala de aula gosto muito de cantar, pois penso que a música auxilia no aprendizado, costumo sempre pesquisar músicas sobre os assuntos estudados, e quando eu não encontro eu invento, ou adapto em alguma outra música, mas atualmente tenho ensinado músicas em Libras, para meus alunos do segundo período, pois também sou apaixonada pela Língua de sinais brasileira.

Eu tenho alunos que não têm expressão, que não se comunicam, são bem pequenos. Mas quando trabalho com música, eles se transformam e se expressam diferente e muito bem.

PARTICIPANTE K – GR3

Nasceu no interior de São Paulo e cursou o ensino básico em escola adventista. Atualmente é professora do 3º ano na cidade de Ipatinga, MG. Casada, 39 anos e possui duas filhas. Graduou-se em Administração de empresas e em Pedagogia (EAD) em faculdade particular não adventista. Atuou na Rede Adventista de Educação em diferentes setores, como na preceptoria e secretaria de conservatório musical, área financeira e coordenadoria de disciplina. Depois de formada em Pedagogia, assumiu a sala de aula. É adventista de segunda geração.

As experiências de K com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

Na adolescência fiz uns três meses de teoria musical.

Não me lembro se tinha música na grade curricular, mas tinha coral, participava dos encontros de corais das escolas adventistas.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

Não fiz nenhuma matéria de música em minha formação. O contato musical que tenho foi através da igreja.

Minha relação com a música, podemos dizer, é praticamente religiosa. Nascida na igreja desde pequena, a música faz parte da minha formação espiritual: nos cultos, nas rodas jovens, nos acampamentos, nos corais infantis e adultos, grupos [musicais], grupos de louvor, como momento de recreação, no clube de desbravadores, como forma de ensinar e louvar. (...)

Quando tive minhas pequenas [filhas], a música entrou como uma forma de ensinar a palavra de Deus em casa. E também na escola sabatina, tanto para crianças, juvenis e adolescentes.

3. **Experiências com a música na qualidade de professora**

Entendo que a música é de extrema importância na formação do ser humano, seja na fixação de histórias e conteúdos, na forma de afastar o medo, de aliviar o stress, de recreação ou de expressar sentimentos. Dessa mesma forma, gosto de usar a música em sala de aula, no auxílio do aprender brincando, trazendo leveza e alegria ao ato de aprender e ensinar.

PARTICIPANTE L – GR3

Natural de Belo Horizonte, sua formação básica deu-se em escola pública e o curso superior, Pedagogia, em escola privada (UNOPAR). Tem 31 anos e atua como professora do 2º ano em Ipatinga, MG. Seu esposo é Pastor da IASD e possuem duas filhas. É adventista desde o seu nascimento.

As experiências de L com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. **Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)**

Nunca tive a oportunidade de estudar música, apesar de amar essa área.

Aos oito anos comecei a aprender piano... Mas não pude continuar as aulas... Sempre tive um encanto pelos sons dos instrumentos.... Não sei explicar bem o porquê disso... É uma paixão de dentro.

2. **Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)**

Quando criança eu cantava num coral infantil da igreja, era muito legal... Cantávamos em várias igrejas... Tínhamos até uniformes. Na adolescência, quase nada... Cantei algumas vezes solo mas no mais era louvor na igreja...

Amo música, e ela faz parte da minha vida em tudo o que faço, até mesmo arrumação da casa. Por isso, decidi inserir minhas filhas em aulas de piano e futuramente em outros instrumentos.

3. Experiências com a música na qualidade de professora

Dentro de sala é possível notar que ao inserir a música, o aprendizado se torna, muitas vezes, facilitado e prazeroso para nós professores e também para os alunos.

PARTICIPANTE M – GR3

Nascida na cidade de Santana do Paraíso, MG, cursou toda a sua educação básica em instituições públicas, tendo concluído, aos 17 anos, o curso de magistério, igualmente em instituição pública. De origem humilde, formou-se em Pedagogia em faculdade privada (UNEC) e pós-graduou-se em organização do processo do trabalho pedagógico. É casada, tem 41 anos e atua como professora do 1º ano em Ipatinga, MG. Tornou-se adventista do sétimo dia aos 13 anos de idade.

As experiências de M com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

...E nas disciplinas do curso [graduação] nenhuma abordava a importância da música.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

Quanto ao meu contato com a música, posso dizer que é até hilário, pois foi através do meu tio Jorge, que fazia parte de uma dupla sertaneja, onde se apresentava oficialmente nos eventos da cidade de Matipó, interior de Minas Gerais. Muitas vezes em casa, no tempo livre, meu tio tocava o violão e cantávamos até tarde as modas de viola. Ao passar dos anos, meu tio converteu-se e hoje ele toca para louvar a Deus. Eu e meu irmão já cantamos muito na igreja onde ele tocava violão, seguindo o exemplo do meu tio, e eu emprestava a minha voz para aquelas lindas melodias.

... Na igreja na qual congrego [atualmente], faço parte da equipe de louvor.

3. Experiências com a música na qualidade de professora

Sabemos que a música traz enormes benefícios para nossa vida em vários aspectos e percebendo isso, passei a incluir a música para introduzir os conteúdos das disciplinas escolares e os resultados foram fantásticos, percebi que os alunos aprendiam com muito mais facilidade e passaram a se expressar cada vez melhor, sem contar que os alunos se sentiam muito mais motivados a participar e o nível de aprendizagem melhorou significativamente.

PARTICIPANTE N – GR3

Nasceu na cidade de Teófilo Otoni, MG, em família adventista. Coursou no nível médio o Magistério e, há seis anos, leciona na Rede Adventista de Educação, tendo iniciado como auxiliar de classe. Formanda em Pedagogia (1º semestre de 2019) em escola privada (UNOPAR). Atualmente é professora do maternal na unidade de Teófilo Otoni, MG; é casada, tem 43 anos e uma filha.

As experiências de N com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. **Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)**

Não possuo nenhuma formação musical, embora seja apaixonada por tudo que diz respeito à música. Na faculdade, tive uma matéria acerca da música. Mas não era formação musical, apenas a música como parte da matéria.

2. **Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)**

Sempre fui apaixonada por música e desde criança, as minhas brincadeiras eram sempre influenciadas pela mesma, sendo que eu viajava em meus pensamentos e imaginação...

Desde criança canto na igreja e agradeço muito a Deus pelo dom de poder louvar Seu Nome.

Em minha trajetória, tive a honra de fazer parte de um grupo, chamado Oásis, no qual tive a oportunidade de gravar alguns CDs, e após alguns anos, pude gravar o meu primeiro CD solo, intitulado “Deixe eu dizer”.

3. **Experiências com a música na qualidade de professora**

Em minhas atividades escolares, levo todas as influências possíveis que a música trouxe à minha vida, pois sei da sua importância para o desenvolvimento infantil.

4.5 Apresentação das participantes da pesquisa do GR4

PARTICIPANTE O – GR4

Nasceu em uma pequena fazenda no vale do Jequitinhonha, interior de MG. Era a quinta, de um total de oito filhas, de um casal de pai lavrador e mãe sacoleira. Coursou até a 3ª série em uma escola na fazenda construída pelo seu pai, com uma única classe multisseriada, auxiliando sua irmã, que era a professora, com os alunos menores. Da 4ª série em diante, foi para a cidade morar com uma família de amigos da igreja para dar continuidade aos estudos.

Cursou Pedagogia em Barra do Piraí, RJ. É casada há 28 anos e tem um filho. Tem 48 anos e trabalha na Rede Adventista de Educação há 20 anos. Atualmente é professora do 4º ano na unidade do bairro Concórdia, Belo Horizonte, MG. É adventista desde que nasceu.

As experiências de O com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

Não tive matéria sobre música em minha formação, nem fiz cursinho separado a respeito. Tive apenas como parte de um conteúdo que apresentou a música como recurso didático.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

Quanto à música, ela sempre esteve presente em minha vida, principalmente na igreja. Na adolescência participei de alguns grupos musicais. Atualmente atuo na igreja como professora dos adolescentes [escola bíblica aos sábados].

3. Experiências com a música na qualidade de professora

Uso a música há muito tempo em sala de aula, mas normalmente de uma forma lúdica, sem cobrança pedagógica do conteúdo aos alunos, salvo algumas exceções de interpretação. Os alunos amam cantar nas capelas. Participam em solo e grupos.

Há três anos atuo também na educação infantil no município de Belo Horizonte. Com estes menores o uso é constante. Início e término das aulas [com música], antes de histórias, antes das refeições e depois de atividade física para acalmá-los.

PARTICIPANTE P – GR4

Nasceu em Mogi das Cruzes, SP. Coursou o ensino fundamental no colégio adventista e o ensino médio, magistério, no colégio estadual da mesma cidade. Adventista desde o nascimento e bastante envolvida com as atividades musicais da igreja desde criança. Após concluir o magistério, recebeu um convite de um pastor que visitou sua igreja para ir estudar música no UNASP - EC. Iniciou, então, o ensino superior no UNASP - EC no curso de Educação Artística, habilitação em Música, mas, a partir do segundo ano, passou a cursar Pedagogia. Fez estágio em um colégio adventista e lá começou a trabalhar como monitora. Como esposa de pastor da IASD, já morou em algumas cidades, mas atualmente reside em Belo Horizonte e é professora do Jardim I na unidade da Concórdia. Tem 41 anos, dois filhos e é adventista desde o seu nascimento.

As experiências de P com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

Na adolescência fiz dois anos de piano e tive orientações de canto com uma pianista da igreja.

Depois fui para o UNASP – EC, fiz um ano de Faculdade de Educação Artística com habilitação em Música, então fiz mais um ano de piano, ...recordei-me dos ensinamentos básicos que já sabia, e aprendi muito mais com a Prof.^a Dorinha.

Particpei de um Encontro de Músicos no UNASP anos antes de ir estudar lá, para aprender como melhor coordenar e ensaiar o coral da escola e da igreja, no qual era uma das diretoras.

Neste período [enquanto morava em Uberlândia], comecei a estudar canto em uma escola de música e em seguida a estudar violino com meu filho durante quase um ano, até o nascimento da Sofia quando se tornou inviável continuarmos estudando, pois também estávamos recebendo a transferência para Belo Horizonte.

2. **Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)**

Desde muito cedo estive envolvida nas atividades da igreja, em especial na área musical. Cantei em vários grupos musicais e fui diretora de música de minha antiga igreja. Meu primeiro solo foi aos oito anos, quando ensaiei para a apresentação do 13º sábado, mas como era a única a estar preparada para cantar, a professora da escola sabatina me pediu para cantar sozinha e daí em diante, uma pianista me ouvir cantar e de acordo com ela, decidi começar a ensaiar um grupo musical infantil com as crianças de minha faixa etária. Esta pianista me ensinou os primeiros solos e as iniciações musicais, vindo a dar-me aulas de piano durante um tempo [já sinalizada na experiência não formal].

Cantei em várias igrejas e em vários eventos. Neste período também, um pianista e amigo de um dos grupos que cantava, convidou-me para fazer parte de um grupo musical jovem e com as meninas deste grupo, fundou um quarteto feminino que veio a tornar-se um quinteto mais tarde, no qual fiz parte até minha ida para o UNASP - EC.

(...)

Acompanhava meu esposo e cantava em nossas igrejas até o nascimento de nosso primeiro filho Samuel, onde decidi dedicar-me mais em estar com ele durante os cultos.

(...)

Nos momentos mais desafiadores e conflituosos de minha vida, lembrava-me das canções que havia aprendido na igreja e elas me fortaleciam para enfrentá-los e davam-me ânimo, pois aprendia muito com os mesmos.

3. **Experiências com a música na qualidade de professora**

... além de minha função [monitora], cuidava da parte musical das capelas [na escola adventista] e ensaiava os alunos para apresentações especiais em eventos como encontro de corais, na própria escola, na igreja e em nossa cidade.

Quando estávamos morando em Uberlândia, estive lecionando a disciplina de artes do 6º ao 9º ano (2013 e 2014), onde elaborei um projeto para incentivar os alunos que ainda não

estudavam música ou algum instrumento musical por meio da influência dos alunos que já tinham algum tipo de contato ou já tocavam algum instrumento musical intitulado “Intervalo Musical”.

Em sala de aula, sempre busco inculcar na mente e no coração dos alunos os benefícios e a importância da música na vida deles; como também a utilizo para memorização de conteúdos pedagógicos e de princípios e valores, e como terapia de relaxamento quando estão agitados. Eu consigo transmitir estes conceitos com destreza (aquilo que sei) e inteireza de coração, porque eu acredito no poder inspirador e transformador que somente a música pode alcançar. Além disto, utilizo muitas músicas que aprendi na escola sabatina da igreja e algumas faço versões de acordo com a necessidade.

PARTICIPANTE Q – GR4

Nasceu em Mirassol, cidade do interior de São Paulo. cursou o magistério no UNASP – HT e a metade do curso de Pedagogia no UNASP - EC. Concluiu o curso superior na Faculdade Estadual de Ijuí, RS, e atualmente é professora na turma do 1º ano na unidade de Belo Horizonte, MG. Como esposa de pastor da IASD, trabalhou, juntamente com seu marido, como missionária na cidade de Montevideu, Uruguai, por um período de quatro anos. Tem 46 anos e três filhos. Tornou-se adventista aos nove anos de idade.

As experiências de Q com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

Na faculdade, não tive aula de música.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

Quando criança, amava ouvir as músicas de Richard Clayderman, dançava com a vassoura, inventando muitas coreografias. Na escola, em quase todos os recreios, dançava as músicas que nós mesmos cantávamos. Gostava muito de participar das danças de quadrilha, me realizava. Me lembro que eu e uma amiga queríamos ser cantoras de músicas sertanejas.

Aos nove anos, comecei a frequentar a Igreja Adventista, me apaixonei pelos hinos e as musiquinhas que cantávamos na Escola Sabatina, era lindo, enchia minha alma!

Nas tardes de sábado, sempre acompanhava o ancião da igreja e sua filha para fazer a Escola Sabatina filial nas fazendas. A história e as músicas que eu cantava de manhã [na igreja], as ensinava à tarde para as crianças, isto aconteceu por quatro anos.

Aos 15 anos tive meu primeiro contato com um coral na igreja de São José do Rio Preto e era você, Ester, a regente e pianista.

Quando fui para o IASP [hoje: UNASP – HT] fazer magistério, me encantei mais ainda com a música.

Tentei muitas vezes fazer aulas de piano, sempre tive que parar por falta de recursos, mas me lembro alguma coisa ainda.

3. Experiências com a música na qualidade de professora

Desde que me formei e comecei a trabalhar como professora, em 1993, a música sempre esteve presente em minhas aulas. Usava-a para ensinar os conteúdos, inventar letras, para fazer rimas, para orar, fazer filas, etc.

Enquanto esposa de pastor, mesmo sem o talento e por falta de pessoas qualificadas, sempre ensaiava coralzinho das crianças na igreja, a música muda tudo!

Fui trabalhar em um projeto social como coordenadora e em uma Escola Adventista também de Montevideú. No projeto, com crianças de favela, era muito perigoso o lugar. A forma que usei para as crianças se reconhecerem como indivíduos e terem uma boa autoestima foi através da música. Fiz classe de flautas, comecei um coralzinho com 50 crianças. Fizemos uniformes, teatro com as músicas. Apresentamos para os dois presidentes do país, (enquanto estive lá) em shopping, em organizações governamentais. A música foi a ponte para eu conquistar o respeito, carinho, disciplina da comunidade e das crianças.

Posso dizer que onde não tem nenhum profissional qualificado para trabalhar com as crianças com a música, entra em cena uma amante da música!

Atualmente uso a música também para ensinar outro idioma [espanhol] aos meus alunos, para terem mais contato com Deus e para ensinar os conteúdos.

PARTICIPANTE R – GR4

Nasceu em Belo Horizonte, MG, em família adventista, porém, não cursou a educação básica em escolas da RAE. Graduada em Pedagogia pela UFMG, cursou um semestre da faculdade em um programa especial do governo: Minas Mundi, na Universidade do Algarve, em Faro/Portugal. Atualmente é professora do 1º ano da unidade de Belo Horizonte, MG, tem 26 anos, é solteira e não tem filhos. Atua na Rede Adventista de Educação desde que se formou, em 2017.

As experiências de R com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

A minha formação, infelizmente, não incluiu formação específica musical (matéria). Lembro que em algumas aulas de artes tivemos dinâmicas e brincadeiras com alguns ritmos.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

Reconheço também que não tenho tanta habilidade musical, ajudo na igreja, por estar presente e ter boa vontade, mas no fundinho é esforço e não um dom inato, como gostaria.

3. **Experiências com a música na qualidade de professora**

Minha experiência com a música é superficial, atualmente canto com os alunos em sala, músicas com mensagens bíblicas e poucas para decorar, mentalizar e aplicar algum conteúdo (rápido e devagar, grosso e fino). Também são ensaiadas músicas para as datas especiais. Sempre tento incluir alguns gestos para melhorarem a coordenação.

Compreendo que a música em sala de aula tem um papel crucial para o desenvolvimento e aprendizagem, principalmente na educação infantil. Ela tem um grande poder de interação e desde muito cedo adquire grande relevância despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem e instigar a memória das pessoas. Então como aplicar?

PARTICIPANTE S – GR4

Natural de Pouso Alegre, MG, cursou o ensino fundamental e médio em escolas não adventistas. Sua graduação em Pedagogia deu-se no UNASP - EC, no mesmo período em que seu esposo cursava Teologia (posteriormente, ele cursou Matemática). Atualmente, é professora do 3º ano na unidade de Belo Horizonte, MG e seu esposo trabalha na mesma unidade como professor de Matemática. Tem 35 anos e um filho. Conheceu a igreja adventista e recebeu estudos bíblicos aos oito anos, mas só se tornou adventista aos 16 anos de idade.

As experiências de S com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. **Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)**

Não possuo formação musical, mas a música para mim é como respirar.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

Eu era apaixonada pelos estudos [bíblicos] e esperava ansiosa pelo dia da visita semanal. Fazia parte de um “pequeno grupo” infantil, que se reunia na minha tia, onde as músicas eram cantadas à capela e as historinhas eram apresentadas por slides no retroprojeto.

Ficava horas ouvindo uma fita cassete [enquanto criança] do grupo “Turminha Ká entre nós” e uma fita de playbacks da Alessandra Samadello, onde cantava umas duas músicas que sabia e ficava ouvindo só a melodia das outras.

Quando estava com 16 anos decidi que iria para a igreja e que nada iria me atrapalhar. Durante um apelo feito através de uma música, decidi que iria me batizar. Comecei então a cantar no conjunto musical chamado “Shekinah” e era apaixonada pelas músicas. Foi então que decidi pelo batismo e neste dia, cantei pela primeira vez no conjunto! Foi emocionante demais para mim. Vejo que a música sempre mexeu muito comigo e tem um papel importante na minha vida e decisão ao lado do Senhor. O Senhor usa as mensagens musicais para me converter a cada dia. Ele me inspira através da música e fala comigo através dela.

3. Experiências com a música na qualidade de professora

Sempre que possível, incluo a música para ensinar conteúdos e percebo que eles aprendem com mais facilidade. Gostaria de saber mais, para aplicar mais e ver ainda mais resultados.

A música adventista mudou minha vida. Influenciou de forma positiva minhas escolhas para a vida terrena e para a eternidade. E hoje, desejo trabalhar com meus alunos para que eles tenham as mesmas possibilidades de escolha que eu tive, que eles sejam também influenciados e sobretudo possam aprender com a música.

PARTICIPANTE T – GR4

Nasceu em Uberaba, MG, em família humilde que almejava a melhor educação para ela e seus dois irmãos. Coursou o ensino fundamental e médio (magistério) em escola pública e

o curso de Pedagogia, em faculdade privada (UNOPAR). É professora do 1º ano do Ensino Fundamental na unidade de Uberaba, MG. Atualmente cursa música (instrumento – teclado) no Conservatório Estadual de Uberaba. Tornou-se adventista do sétimo dia aos 18 anos de idade. É casada, mãe de duas meninas e tem 38 anos de idade.

As experiências de T com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

Durante o período do magistério, tínhamos horas de cursos a serem cumpridas e foi quando tive a oportunidade de conhecer e assistir aulas com a educadora musical Bia Bedran. Fiquei encantada com a forma como ela contava histórias e tocava o seu violão. As palestras me deixaram maravilhada e marcaram o meu curso.

Observando que a música envolvia os meus alunos e os ajudava na aprendizagem decidi no ano de 2016 entrar no Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi e conhecer essa arte que tem o poder de envolver, ensinar e transformar.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

Embora eu fosse muito resistente aos ensinamentos bíblicos que eram passados [antes dos 18 anos de idade], as músicas da igreja me tocavam profundamente e foram quebrantando o meu coração. Chegava à igreja e era chamada pelo pastor para ajudar no louvor. Realmente a música fez parte da minha conversão e entrega a Cristo.

... meu irmão fez um curso de piano e se formou. Decidi então criar um grupo na igreja para louvar a Deus. Cheguei a fazer parte do grupo como contralto e em casa eu tinha o prazer de ver o meu irmão tocar. Algumas vezes eu tentava dedilhar no piano, mas não tinha habilidade.

... eu sempre ajudei minhas filhas nas tarefas escolares e no estudo para as avaliações. Sempre que elas apresentavam dúvidas, criava canções que auxiliavam no aprendizado do conteúdo.

3. **Experiências com a música na qualidade de professora**

Sempre que tinha um aluno com dificuldade de aprendizado eu me lembrava de como ensinar com a música tinha auxiliado minhas filhas. Então eu criava uma paródia e ensina não só para o aluno específico, mas para a turma toda. Eu tinha o prazer de no final do bimestre ver o desempenho de todos. Iniciei com alunos do 5º ano, durante quatros anos consecutivos e entendi que é possível cantar para ensinar. Pois muitas vezes achamos que música na escola é só para a Educação Infantil.

Desde o ano passado com a chegada da Escola Adventista em Uberaba, tenho o privilégio e gratidão a Deus por estar trabalhando nesse local. Fico encantada quando é colocada a música de oração e as crianças na sala de aula escutam e fecham os olhos rapidamente para orar. Encanta-me ensinar a sequência alfabética para os alunos de forma cantada, ajudá-los a entender quais são os órgãos de sentidos e suas funções com pequenas estrofes entoadas. Amo compor letras em cima dos conteúdos escolares. Nesse ano tive o prazer de criar uma pequena canção, bem simples, para o dia dos avós.

PARTICIPANTE U – GR4

Nasceu em Campinas, SP. Coursou o ensino fundamental e médio em escolas não adventistas, tendo entrado na Igreja aos 17 anos. Ao visitar o UNASP - HT, sentiu que ali era o local onde deveria estudar e, mesmo enfrentando desafios, iniciou lá os estudos em Pedagogia. Atualmente é professora do 2º ano na unidade de Uberaba, MG. Tem 26 anos, é casada e não possui filhos.

As experiências de U com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. **Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)**

No meu curso de pedagogia, eu tive uma matéria de música, chamava-se Música e Expressão Corporal e quem a ministrou foi o Prof. Eli Prates, do [grupo musical] Prisma Brasil.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais).

A música sempre foi importante em minha vida pessoal. Ela está presente em todos os momentos em que estou em casa realizando diferentes atividades. Porém, sou um pouco criteriosa, pois as músicas que mais me encantam são aquelas que possuem uma boa letra e também uma orquestra (violinos, violoncelos, etc.).

... Uma das coisas que mais me chamava a atenção [em outro colégio em que dei aula] eram as aulas de Coral com a professora de música. Professora excelente! Trabalho maravilhoso! Enquanto ela ensinava os alunos, eu também ia aprendendo. As apresentações e cantatas sempre me deixavam maravilhada com o trabalho dessa excelente professora. Porém eu mesma nunca me dediquei muito à música na sala de aula.

3. Experiências com a música na qualidade de professora

... Agora em uma nova escola, não tinha mais as aulas de coral e com isso meu envolvimento com a música aumentou. Para as apresentações especiais, o professor de música escolhia as músicas e as professoras regentes ensaiavam com as crianças. Embora sendo pedagoga e atuando na área da música sempre com o auxílio dos professores dessa disciplina, tenho uma relação harmoniosa com a música, mesmo que como ouvinte na maior parte do tempo, visto que a mesma é uma forma universal de expressão, comunicação e também de adoração.

PARTICIPANTE V – GR4

Nascida em um lar adventista, é a quarta dos seis filhos de uma família bastante musical. Coursou o ensino fundamental e médio em escola pública e fez Pedagogia em uma faculdade católica. Atualmente, é professora do 1º ano na unidade de Uberlândia, MG. Tem 54 anos, dois filhos e é viúva. Estudou três anos de música em ensino privado.

As experiências de V com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal).

Com 14 anos de idade, estudei no conservatório estadual de música na minha cidade. Cursei por dois anos piano, flauta e jazz. Retomei o piano aos 32 anos por um período curto e depois, aos 45 anos de idade.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

Tanto o meu pai quanto a minha mãe, são muito musicais. Lembro-me das brincadeiras e dos encontros de família para os cultos familiares, especialmente do pôr do sol... Meu pai, com o seu violão e com a sua linda voz, entoava cânticos inspiradores. Ficávamos horas adorando ao Senhor. [Eles] eram extremamente afinados. Eu cresci na esfera de um lar em que a música era a base fundamental das nossas relações. Conforme fomos crescendo, começamos a participar da música oficial da igreja em corais, grupos musicais, solo, duetos...

Minha família não tinha muitos recursos para que fizéssemos aulas especializadas de música ou para tocar algum instrumento, mas tínhamos acesso ao violão do meu pai, acordeons dos meus tios e até a flautas doces como brinquedos. Embora não tenhamos tido oportunidade de nos desenvolver melhor, me sinto realizada musicalmente falando, pois, a música rege a minha vida profissional e pessoal.

As experiências visuais e o manuseio dos instrumentos musicais, possibilitaram o desenvolvimento da autoaprendizagem de poder produzir alguns sons de ouvido.

Atualmente, participo do coral e faço parte da equipe de louvor da minha igreja, bem como de algumas apresentações em outras igrejas na cidade onde eu moro.

3. Experiências com a música na qualidade de professora

Meu ministério como professora é sempre recheado de muitas músicas, por entender, pelas próprias experiências, que a música é um instrumento poderoso e facilitador no processo do

desenvolvimento cognitivo das crianças, principalmente na alfabetização, que é a área em que eu atuo.

Na escola, já atuei como regente do coral e montando pequenos grupos vocais infantis, ensaiando solos, duetos, trios...

PARTICIPANTE W – GR4

Nasceu em Muzambinho, interior de Minas Gerais. Coursou o ensino fundamental em escola pública e os dois primeiros anos do Ensino Médio no IFET Muzambinho. Porém, precisou sair do IFET pela exigência de estágio aos sábados, já que era adventista do sétimo dia desde o seu nascimento. Trabalhou com venda de livros religiosos para custear seu último ano do ensino médio na FADMINAS, internato adventista na cidade de Lavras, MG. Iniciou o ensino superior em Pedagogia no UNASP - EC, mas o interrompeu para trabalhar como missionária, juntamente com seu esposo pastor, na Itália. Após um ano, retornou ao Brasil e concluiu o curso de Pedagogia. Atualmente, é professora do 5º ano do ensino fundamental na unidade escolar da Rede Adventista de Juiz de Fora, MG. Tem 26 anos.

As experiências de W com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

Cursei, em uma das matérias na faculdade, um pouco sobre música.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

Na igreja, quando criança, eu cantava com o coral infantil da igreja e dirigia os momentos de louvor. Na adolescência cantei no coral jovem da FADMINAS. Hoje, somente treino as

equipes de louvor da igreja e ainda participo da equipe de louvor, ministrando e motivando a igreja a cantar.

3. Experiências com a música na qualidade de professora

Diante dos conteúdos mais profundos [em sala de aula], comecei a usar a música. Fiz um concurso de paródias. Os alunos colocavam os conteúdos que aprendiam em sala de aula na melodia escolhida por eles e realizamos o dia de apresentação final para todas as turmas do fundamental 1 da escola. Foi uma maneira de decorarem regras e entenderem os conteúdos.

A música fez parte tanto com o concurso de paródias como nos momentos que precisei de maior atenção dos alunos. Coloquei durante o ano, uma música após o recreio para que voltassem a ter atenção nas aulas, e alguns ensaios para a formatura e cantatas da escola.

PARTICIPANTE X – GR4

Nasceu no interior de Minas Gerais e cursou o ensino médio em escola pública. Atualmente é professora na cidade de Uberlândia (MG) para o Pré I. Casada, 30 anos, tem uma filha. Não sonhando ser professora, iniciou o curso superior de serviço social, o qual teve que abandonar por conta dos gastos com a saúde da mãe. De origem humilde, cursou Pedagogia em faculdade privada, por meio de bolsa obtida por seu então futuro sogro. Antes de se formar, já ministrava aulas em curso normal em sua cidade. Atuou na Rede Adventista de Educação nos últimos quatro anos e é adventista desde o período em que cursava o segundo ano de Pedagogia.

As experiências de X com a música, analisadas sob o olhar tridimensional

1. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

Não tive a oportunidade de fazer nenhuma matéria sobre música na faculdade nem na especialização. Mas participei de um curso de extensão oferecido pela Universidade Corporativa³⁹ [da IASD] no ano de 2018 onde tivemos uma matéria de música na educação. Na verdade, englobava música e artes.

2. Experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

Não tive muitas vivências musicais em minha vida. Meu avô foi um violeiro de mão cheia, cantava em festas e em bares da cidade músicas caipiras raiz, e eu cresci ao som da viola do mesmo. Porém, passei a ter acesso mais direto com a música em 2016 quando me batizei na igreja adventista e me interessei muito por todos os louvores e músicas de cantores adventistas que ouvia. Melhorei meus repertórios e comecei a ouvir estilos mais harmoniosos e que tocavam o meu coração.

3. Experiências com a música na qualidade de professora

Essa escola [Adventista de Uberlândia] é uma benção e a música inspira amor, alegria e conhecimento para os nossos pequenos, cantamos em nossos cultos, criamos canções que eles mesmos me ajudam a criar, e sempre os pais elogiam e agradecem.

... Temos música para trabalhar as diferenças, para abusos sexuais, para falar das criações de Deus e assim por diante. As nossas músicas sempre são a introdução para todos os assuntos que quero tratar com eles, e me auxiliam em minha casa na criação dos planos e até mesmo na criação da minha própria filha que hoje já tem três anos e também será aluna do Colégio Adventista de Uberlândia.

As informações e dados extraídos dos dos relatos das professoras participantes demonstram as diversas associações que a música proporciona a cada uma delas, em

³⁹ Órgão de apoio para a formação contínua dos educadores da Rede de Educação Adventista na Divisão Sul-Americana (DSA).

diferentes situações e locais. É nítida a comprovação de que as melodias que acompanharam a infância e os processos formativos ao longo da vida, ficaram guardadas na memória e dessa forma, contituíram elementos importantes para rememorar suas experiências.

A importância da música como parte da rotina escolar, em suas variadas compreensões, faz parte do entendimento da maioria absoluta das professoras participantes. O canto, a forma mais citada de utilização, é imensamente incorporado na vivência religiosa. Mesmo que a maioria delas não teve aprendizado musical formal ou não, quase todas trabalham com a música, de alguma maneira, com seus alunos em sala de aula.

As informações tomadas nessas narrativas, juntamente com o conteúdo dos relatos obtidos nos encontros – que estão apresentados no capítulo seguinte – demonstram ser de apreciável valor para a análise que consta do sétimo capítulo.

5. OS ENCONTROS PRESENCIAIS DO GRUPO REFLEXIVO

O planejamento inicial para os encontros presenciais objetivou a realização de experiências e vivências musicais de forma que as participantes pudessem expressar-se por meio do compartilhamento de ideias e suas histórias de vida. O ambiente era descontraído e o falar e o ouvir eram respeitados na tentativa de estarem livres de julgamentos e/ou relações de poder. A sequência do planejamento fora idealizada para que, em sua **primeira parte**, houvesse a apresentação das participantes, com narração de um breve histórico de vida de cada uma delas, as razões pelas quais estariam ali, bem como da pesquisadora, e a apresentação do tema da pesquisa. Seguir-se-ia, então, a assinatura do termo de consentimento para divulgação de todo o material recolhido por meio das narrativas enviadas por e-mail bem como pelo material produzido a partir da transcrição das gravações em áudio dos encontros presenciais e virtuais que viria a ser realizada.

Ainda nessa primeira parte, seria explicado a todas as participantes que os momentos que se seguiriam, na segunda parte, seriam de experiências e vivências musicais, compartilhamento de ideias e histórias, e que, a qualquer momento, elas teriam a oportunidade de falar, perguntando ou acrescentando algo; ser-lhes-ia dito, ainda, que, ao final, teriam um momento geral de reflexão sobre as vivências ali realizadas e algumas perguntas finais a serem respondidas.

Na sequência, na **segunda parte**, o desenvolvimento de algumas experiências e vivências musicais com o intuito de levá-las à reflexão, bem como de ouvi-las quanto às práticas que realizam e, ainda, de oferecer/sugerir um maior significado ao trabalho musical, estabelecendo, dessa forma, relação entre a dinâmica proposta e as atividades que elas desenvolvem em suas aulas.

As ações planejadas para os encontros do GR foram idealizadas com flexibilidade para redirecionar as atividades a qualquer momento. Para as vivências e experiências musicais, foram planejados momentos de escuta de diversos estilos musicais, inclusive prováveis músicas da infância e músicas da igreja, a fim de evocar memórias e sentidos, possibilitando novas análises e interpretações em grupo.

Também fariam parte das experiências musicais, paisagens sonoras, atividades de aprofundamento da escuta sonora e percepção do silêncio, de autorreconhecimento, das possibilidades sonoras do corpo, com jogos musicais, sonorização de histórias, interpretação,

expressão corporal e canto. Apesar do roteiro pré-planejado, os momentos de atividades poderiam ser redesenhados de acordo com a fala das participantes e com a demonstração, por meio de suas narrativas em grupo e de suas inquietações músico-pedagógicas. Ao exporem suas sensações que pudessem emergir ao participarem das escutas e experiências musicais, as ações seriam realinhadas em busca de novas conexões.

O objetivo seria o de indicar pistas para reflexão e, dessa forma, ampliar a compreensão a respeito da experiência musical, sua relação com a prática pedagógica e a vivência religiosa. Essa metodologia veio ao encontro do pensamento de Josso, ao comentar que “os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades” (JOSSO, 2004, p. 38).

O planejamento de algumas das atividades foi estruturado de forma a seguir possibilidades diversas, como já mencionado, e de acordo com a trajetória delineada pelas participantes por meio dos seus questionamentos e sugestões. Porém, havia um eixo estruturante. Algumas das atividades planejadas no princípio, foram idealizadas e inspiradas na abordagem de Murray Schafer (1991), educador musical canadense que objetiva, em seus trabalhos, o estímulo à escuta sonora aprofundada e à criatividade, por meio do qual os alunos tem a oportunidade de conhecer, experimentar, refletir, criar e nesse processo, desenvolver a sensibilidade musical e valorizar sua prática na escola. Partindo do pressuposto de que a arte é um elemento fundamental na vida tanto do aluno como do educador, a motivação para a construção do saber musical e um ouvido mais atento pode decorrer das situações mais corriqueiras, servindo, dessa forma, como molas propulsoras e motivadoras ao espírito criativo.

As vivências podem ser assim descritas quanto ao seu planejamento inicial:

1ª - Escuta sonora aprofundada e percepção do silêncio: Cada participante deveria caminhar pelas dependências do local do encontro com o celular em mãos gravando os sons que encontrassem pelo caminho (2'). Em seguida, deveriam retornar à sala e, ao ouvirem os sons gravados, deveriam fazer a descrição do trajeto realizado e a organização dos sons recolhidos. Dessa forma, haveria uma escuta aprofundada com os sons do cotidiano, bem como a percepção e valorização não somente dos sons mas também do silêncio. Nessa pesquisa sonora do ambiente, haveria não somente a organização da escuta e valorização do silêncio como também a classificação dos sons ouvidos (ex. voz infantil ou adulta, mais forte ou fraco, mais grave ou agudo, entre outros).

2ª - Reconhecimento de possibilidades sonoras do corpo: Por meio do reconhecimento e variadas demonstrações sonoras do corpo, essa atividade propõe-se ao acompanhamento rítmico de algumas canções⁴⁰, considerando, em princípio, os sons do corpo e a pulsação da música – conceito vivenciado e experienciado antes mesmo de nomeado.

A partir de uma possível percepção da relevância da pulsação por parte das professoras, mais algumas vivências foram planejadas com o objetivo de auxiliá-las no processo de interiorização da pulsação por meio das músicas *Tarantella* (tradicional italiana) com a utilização de pratos descartáveis para a marcação gestual, e a obra *Hora Cadin Caval*⁴¹ (de Gheorghe Zamfir) – com jogo da imitação (gestual), em duplas. As diferenças entre a pulsação e o ritmo seriam os próximos passos, também trabalhadas por meio de acompanhamentos rítmicos, utilizando sons corpóreos ou não, e com diversas canções. Tais experiências mostram-se bastante relevantes para o entendimento e valorização das atividades rítmicas aos alunos no processo da interiorização da coordenação motora.

3ª - Sonorização de histórias: A contação de histórias está no cotidiano das crianças. É no ouvir e no contar de histórias que habilidades como a de ampliação do vocabulário e articulações expressivas da linguagem oral podem ser adquiridas, além do estímulo à criatividade, ao imaginário e ao lúdico, o que pode levá-las a novas construções mentais e a uma leitura de mundo mais significativa e ampliada.

Esse tema, que fora introduzido previamente às professoras por um dos textos⁴² enviados no período de férias, deveria, conforme o planejamento inicial, ser trabalhado a partir dos sons do corpo e objetos encontrados no local do encontro, como um estímulo à criação. Os temas para a sonorização das histórias poderiam ser sugeridos também por elas mesmas.

⁴⁰ As canções infantis no formato MP3 utilizadas nos encontros presenciais do GR pertencem ao material de apoio ao professor unidocente MUSICANDO, de autoria da autora desta pesquisa. MUSICANDO é uma coleção de livros paradidáticos de educação musical para crianças a partir de 3 anos de idade até o 5º ano. Em cada volume, há um CD com o repertório musical respectivo, especialmente arranjado e gravado por crianças e o exemplar do professor, com dicas e estratégias para o trabalho musical do professor não especialista.

⁴¹ Para ouvir, acesse em <https://www.youtube.com/watch?v=dIhBNReyF0>

⁴² Os textos enviados para leitura pertencem ao livro “Música na educação infantil” de Teca Alencar de Brito (2010), que aborda diferentes temas e possibilidades de trabalho com a música, em linguagem bastante didática para o professor unidocente. Os conteúdos apresentados pela autora do livro proporcionam embasamento para o trabalho com a música desde a educação infantil e estende-se às séries iniciais do ensino fundamental. Os temas sugeridos para leitura inicial com as participantes foram: “Trabalhando com a voz”, “Descobrimo a voz”, “Inventando canções”, “Integrando som e movimento”, “Sugestões de atividades”, “Jogos de improvisação” e “Sonorização de histórias”. A escolha dos temas foi idealizada com o objetivo de deflagrar questionamentos e provocá-las à reflexão, e não como um manual.

4ª - Apreciação musical: “Um passeio no museu da vida”: Para essa atividade, as participantes deveriam imaginar-se em um museu onde os quadros ali expostos seriam “pintados” por elas mesmas, a partir da motivação recebida ao ouvirem uma música e baseando-se na imagem mental que fizeram ao ouvirem-na. Ao receberem uma cartolina branca, a dividiram-na em quatro partes iguais onde deveriam desenhar o que “viram” através da música que estariam ouvindo. Para essa vivência, foram selecionadas previamente quatro músicas bastante contrastantes em conteúdo e forma, propositalmente, para que, dessa forma, pudessem lembrar experiências variadas, ao longo da trajetória de vida delas:

Música 1: Ennio Morricone – *The Mission Theme*⁴³ – Trilha sonora do filme de mesmo nome, dirigido por Roland Joffé. Trata-se de um filme britânico de 1986 que revela as experiências de um jesuíta missionário na América do Sul do século XVIII.

Música 2: Hinário adventista – “Quão Grande és Tu”⁴⁴ – Hino imensamente conhecido na comunidade cristã não somente no Brasil mas mundialmente.

Música 3: Antonio Manoel do Espírito Santo⁴⁵ – “Dobrado” – Gênero derivado das marchas militares e bastante popular entre as bandas militares do Brasil. Composto no início do séc. XX.

Música 4: Sandra Peres – *A Sopa*⁴⁶ – Música infantil do grupo Palavra Cantada lançada em julho de 2017.

Como um elemento primordial para a construção das narrativas, especialmente em relação à relembração de situações vividas, a memória, como um ato de lembrar, envolve recordações da existência humana. A elaboração da narrativa, portanto, atravessa a memória, que é elemento primordial do trabalho. É de fundamental importância o entendimento de que o trabalho com a memória, em qualquer tempo, faz parte das formulações das narrativas, quer estejam elas fragmentadas ou não. E ainda mais do que o estímulo às memórias, há a produção de sensações nesse processo de escuta, tais como sentimentos variados, movimentos involuntários (ou não), expectativas e emoções. Dessa forma, as narrativas elaboradas a partir das memórias ativadas através da escuta e apreciação musical podem ser mais completas em

⁴³ Para ouvir: https://www.youtube.com/watch?v=oag1Dfa1e_E

⁴⁴ Para ouvir, acesse https://www.youtube.com/watch?v=tokUh0UMr5I&list=RDtokUh0UMr5I&start_radio=1

⁴⁵ Para maiores informações, acesse <https://portal.brasilsonoro.com/dobrado-182/> e para ouvir, acesse <https://www.youtube.com/watch?v=03-OSqwXNHY>

⁴⁶ Para ouvir, acesse <https://www.youtube.com/watch?v=x5Dm5FcvIOw>

informações. As pesquisadoras Garbosa e Weber reforçam esse pensamento ao concluírem que

Assim, as melodias que acompanharam a infância e os processos formativos ao longo de nossa trajetória ficam guardadas nas lembranças, constituindo elementos potentes para reavivar as experiências e despertar recordações cotidianas (GARBOSA e WEBER, 2017, p. 48).

A partir dos conceitos apresentados, a 4ª vivência foi planejada também com essa finalidade, a de facilitar o processo de entendimento sobre si ao revisitarem a memória por meio das músicas previamente selecionadas, já que essas eram contrastantes não somente em estilo como também em tempo e lugar.

5ª – Desenho do som. Ao som de “O rapto de serralho” de W. A. Mozart (1756-1791), as participantes deveriam movimentar-se pelo local com um lenço em mãos e com o objetivo de “desenhar” o som por meio de sua interpretação e expressão corporal. O lenço em mãos (o material escolhido foi o tule, que é um material leve e, portanto, de fácil manuseio por crianças de todas as idades) é um recurso que pode ser utilizado como um extensão do braço e/ou em diversos gestos e movimentos. Dessa forma, é possível demonstrar o entendimento e apreciação musicais de maneira perceptível.

Para o **encerramento** dos encontros dos GR, além das reflexões sobre as experiências ali vivenciadas, seria solicitado a elas que respondessem às perguntas: 1. Algo muda em sua prática a partir de agora? Se sim, o que? 2. Você acredita que a sua vivência e experiência musical vividas na igreja refletem em sua prática de sala de aula? De que forma?

Conforme já mencionado, todo o conteúdo coletado em áudio nos encontros do GR foi transcrito e documentado, compondo, assim, os diários de campo. Esse conteúdo foi transcrito fielmente da gravação, em todos os seus detalhes. Porém, para a reprodução dos textos nesta pesquisa, foi utilizada a técnica da textualização, ou seja, a modificação das transcrições, com correções gramaticais (e, em um caso escrito, ortográficas também), alterando-se o mínimo possível, a fim de se manter a plena coesão e a coerência da linguagem informal utilizada inicialmente pelas participantes, na tentativa de preservar, dessa forma, a fidelidade às ideias veiculadas no conteúdo original.

A seguir, apresenta-se o relato das vivências e experiências musicais das participantes nos encontros presenciais dos quatro subgrupos do GR.

5.1 Encontro presencial do GR1

Estiveram presentes nesse encontro as cinco professoras do Estado do Espírito Santo que pertencem ao GR1. A reunião ocorreu no dia 21/02/2019 em uma das duas sedes administrativas da Instituição Adventista no estado do Espírito Santo (Associação Espírito Santense – AES), teve seu início às 8h30 e encerramento às 16h.

As participantes pertenciam a três diferentes unidades de ensino do Estado, duas delas do Colégio Adventista de Campo Grande (**A** – professora do 4º ano e **D**, do Pré), duas da Escola Adventista da Serra (**B** - professora do 4º ano e **C**, do 5º ano) – e uma da Escola Adventista do IBES (**E**); essa última, em 2019, assumiu a coordenação pedagógica dessa unidade escolar.

Encerrada a primeira parte como planejada, de apresentações e conferências, foi dado o prosseguimento ao encontro com a segunda parte.

A primeira vivência (**Escuta sonora aprofundada e percepção do silêncio**) transcorreu sem manifestações especiais. A atividade ocorreu como planejada e as professoras participaram ativamente da organização da escuta e classificação sonoras. Na segunda (**Sons do corpo**), após realizado o acompanhamento da música no próprio pulsar dela, foi solicitado que o fizessem novamente, mas agora não poderia ser na pulsação. Dessa vez foi mais difícil. Houve a discussão a respeito dessa dificuldade: **D** mencionou a trava que ela percebeu que tinha e citou que os alunos não teriam. Houve a percepção da necessidade de permitir à criança continuar a expressar-se naturalmente para não ser um “adulto travado”, nas palavras delas. A conversa então girou em torno da pulsação, sua definição e situações correlatas. **B**, professora da alfabetização, comentou:

Falando aqui rapidinho sobre essa questão corporal e tudo mais, eu acho que isso interfere até mesmo na fase da alfabetização e escrita da criança. E eu estava pensando aqui, enquanto você falava, na minha sala, que os meus alunos têm muita dificuldade em traçar algumas letras. Está me parecendo que essa questão da movimentação não foi trabalhada com eles de forma adequada. Tenho alguns que só fazem “bastão”, chegaram assim de outras escolas públicas. Aí você estava falando e eu estava aqui [pensando] “meu pai, é isso!”.’”

Com a terceira vivência (**Sonorização de histórias**) as participantes demonstraram grande surpresa ao descobrirem outras possibilidades variadas de trabalho musical que não somente o canto em sala de aula. **E**, a esse respeito, comentou:

Gente, é um mundo infinito de coisas que dá pra gente fazer na sala de aula. Muitas vezes você vai planejar uma aula e fica: ‘gente, o que eu vou fazer de diferente?’ Porque criança gosta de coisa diferente... criança gosta de coisa lúdica, né? Se eu fizer um negócio desse na sala, meus alunos iriam a loucura! Eles iriam amar... E a criança, ela acaba fixando mais também, é uma coisa que ela não esquece.

A quarta vivência (**Apreciação musical: “Um passeio no museu da vida”**) revelou grande relação entre a música e o passado de cada uma delas.

Da música 1, os desenhos descreveram paisagens da natureza, e os sentimentos variaram entre paz, tranquilidade e calma. **E** sentiu-se mais próximo de Deus. **B** deu-se à reflexão e sentiu-se no outono, e **C**, em um pôr do sol na praia com o esposo. Na música 2, Quão grande és Tu, **C** desenhou uma igreja adventista e um caminho que leva ao céu: *Coloquei a igreja adventista porque acredito na mensagem verdadeira que ela contém, então essa música me trouxe essa esperança que a gente aguarda, que é a volta de Jesus quando Ele irá levar os Seus filhos para o céu, para vivermos em harmonia e sem tristeza.* **B** e **E** sentiram-se mais perto de Deus e desenharam paisagens onde se sentiriam mais próximo a Deus. **D** sentiu-se pequena diante da grandiosidade de Deus e **A**, ao pensar em tudo o que Deus criou, o sentimento era o de gratidão. Para a música 3, **C** sentiu-se em um concerto musical com um sentimento de admiração; **B** desenhou a bandeira do Brasil e a do estado do Espírito Santo, ressaltando o sentimento de patriotismo e força, lembranças das escolas da infância; **E** desenhou uma quermesse com a apresentação de uma banda; **D** sentiu-se alegre no desfile da independência e **A** lembrou-se da infância quando desfilava marchando. Na música 4, **A** sentiu o afeto de oferecer comida ao bebê, **D** sentiu a alegria e a leveza da música, **E** sentiu a saudade da filha, **B** demonstrou a indecisão da música (ao não se definir os ingredientes da sopa) e **C**, a alegria e o carinho do momento de alimentar o filho.

Refletiu-se a respeito dos instrumentos utilizados nas músicas, a velocidade e o estilo. De acordo com elas, o reconhecimento dos instrumentos foi mais fácil a partir dos instrumentos que elas conheciam nos louvores da igreja. A conversa seguiu em torno da escolha do repertório a ser utilizado com crianças e houve um debate sobre o quanto a vivência da música da igreja interfere, mesmo sem perceberem, nessa escolha. A esse

respeito, **B** comentou: *Ah, eu estou gostando muito... É diferente, assim, sabe? Nossa, passou tão rápido que eu olhei agora no relógio e falei: já é meio dia? Sabe, eu nunca tinha pensado no que a música poderia proporcionar aos meus alunos, a questão da coordenação [motora] interferir na letra cursiva. A gente tem aquela ideia de que música é só som, é só voz, e pronto, aquilo ali... E não é, tem tanta coisa por trás...*

Após a pausa para o almoço, foi realizada mais uma vivência de atenção e criatividade através da atividade “Siga o Mestre”. Refletiram então, a respeito da criatividade e espontaneidade dos seus alunos. **B**: *Descobri que posso colocar uma música na aula de história, de português, de matemática, enquanto a gente está fazendo [as atividades], estou aqui pensando nas possibilidades.* A partir dessa atividade, foi conversado e refletido acerca da transdisciplinaridade como uma experiência criada e proporcionada a partir da interdisciplinaridade.

A quinta vivência (**Desenho do som**) transcorreu com bastante empolgação e foi perceptível a observação dos movimentos corpóreos com o auxílio dos lenços variando os movimentos altos, acima da cabeça, para sons agudos e baixos, para os mais graves, o que se deu também para as nunces de intensidade.

A conversa seguiu em torno das várias possibilidades de trabalho com a música e a esse respeito, **B** comentou: *O pai dos meus filhos, ele é muito inteligente, e ele disse que nossa filha tinha mais facilidade com as outras disciplinas na escola por causa da música;* **E** complementou: *Minha filha é TDAH e o médico dela pediu para eu colocá-la na musicalização.*

O encontro encerrou-se com uma conversa sobre a psicomotricidade, a música e os benefícios dela no desenvolvimento integral da criança. Ao término, foi demonstrada a gratidão por terem se voluntariado a fazer parte desta pesquisa ao que elas responderam da seguinte forma:

B - *Eu quero usar mais a música, a gente consegue descobrir várias coisas através da música. Algumas dificuldades que a criança pode ter, por exemplo, enquanto você estava falando eu estava pensando nas minhas matérias, eu posso utilizar em história e em português e em tantas outras coisas...*

A - *Gosto de usar a música, mas eu usava de outra forma. Um momento pra iniciar a aula, para acalmar, quando eles estão agitados. Mas agora eu aprendi que pode ser mais*

divertido. Eu posso usar essa música mesmo de forma mais lúdica. Porque como professora de 4º ano, a gente tem um conteúdo denso pra trabalhar e fica preocupada com isso. Mas eu acho que posso ser mais lúdica.... eu já viajei aqui em algumas ideias, uma chegada diferente dos alunos, recebê-los de forma mais agradável ou até mesmo na despedida.

E - *Eu acho que a gente pode fazer muitas coisas diferentes com a música. A nossa escola já é diferente das outras, se formos olhar... Muitas vidas ali são transformadas... Hoje em dia, as crianças estão carentes de afeto. E a música traz afeto. Porque hoje, o pai compra o iPad mas não tem o carinho pra dar. Entendi que a música pode ser libertadora.*

C - *Muitas vezes também a criança quer atenção e o pai está ali, nas redes sociais e não liga pra ele. Pra mim, foi libertador... Uma atividade de desenho igual à que a gente fez aqui, o desenho dela pode transmitir outras coisas, do que ela ta vivendo, falta de carinho. Percebi que a música mexeu com o meu emocional e a gente coloca no papel isso. Acredito que a criança também se expressa dessa forma, transmitindo algo que ela está passando.*

Para encerrar o encontro do GR1, responderam às perguntas:

1. Algo muda em sua prática a partir de agora? Se sim, o que?

C - *Nossa, certeza demais que vai mudar... Eu não fazia ideia da grandiosidade que a música tem de abrir esse leque de possibilidades em diversas áreas. Eu, por exemplo, sou uma pessoa que não sou muito de ouvir música. Justamente porque eu não entendo nada de música, sou desafinada e não sei cantar. Na igreja eu quase não participo na música. Eu canto, mas no banco. Na frente, pegar microfone e cantar, eu falo pra abaixarem o volume pra ninguém me ouvir. Mas na escola eu não sabia, não tinha noção do tanto de coisa que dá pra você trabalhar com a música.*

E - *Eu pensava da mesma forma que ela, que eu sou desafinada, que eu não sei cantar. Aí esse ano me chamaram pra cantar no grupo de louvor, eu disse que não sabia mas me colocaram assim mesmo. Agora, eu chego bem mais cedo e fico ansiosa durante a semana pra poder cantar. Os meninos da banda ficam dizendo que parece que os anjos desceram e as vozes foram transformadas porque o louvor está maravilhoso, e eu me sinto bem. Mas o que você passou para a gente aqui hoje, cada uma de nós vai levar para o resto da vida, para a escola, para a igreja e até mesmo para pessoas que a gente conhece.*

2. Você acredita que a sua vivência e experiência musical vividas na igreja refletem em sua prática de sala de aula? De que forma?

E - *Não sei pra vocês, mas pelo menos pra mim, eu acredito que a música da igreja influencia demais a minha prática. Porque a música da igreja transmite paz, serenidade, e eu procuro transmitir isso para os meus alunos também. Porque você não vai colocar uma música com o ritmo acelerado porque as crianças vão ficar mais agitadas ainda do que elas já são. A gente tem que procurar passar paz, serenidade, amor... porque as músicas da igreja transmitem amor para a gente também. Muitas vezes eu me emociono, eu choro quando está tocando o louvor. O nosso hinário, ele é muito rico, tem louvores maravilhosos. Tem horas que a gente começa a cantar e eu me sinto lá no céu. E eu paro pra imaginar que lá vai ter um coro de anjos me esperando pra quando eu entrar, começar a cantar com eles também, eu acho que vai ser maravilhoso. Então, eu procuro passar isso para as minhas crianças, sempre procurei. De maneira sempre serena, boa, carinhosa, porque os nossos louvores transmitem isso. Eu levo os louvores da igreja para os meus alunos. A música da igreja interfere diretamente nas minhas escolhas para os meus alunos. Esse ano estou na coordenação e tudo que vem dos professores passa pela gente, e eu procuro fazer uma seleção pra não passar qualquer coisa para as crianças. Essa seleção, geralmente são músicas de crianças da nossa igreja...*

B então contou sua trajetória, como conheceu a igreja adventista na adolescência através de uma aluna nova que chegou na escola e que tinha uma linda voz. Pela música, foi conhecer a IASD e acabou se batizando: *esses dias eu fiz uma atividade com meus alunos e perguntei qual música eles queriam cantar, responderam: o teu poder. Poderiam ser outras músicas, mas foi esse o louvor que saiu. Quando a gente se identifica com algo, fica mais fácil. Me batizei aos 17 anos por causa da música da IASD.*

A - *Eu nasci em um lar adventista e minha mãe tinha o hábito de assobiar e cantar os hinos em casa; era assim que ela nos acordava em todos os dias. Por conta disso, eu sei os hinos do hinário de cor. Essa é a minha influência. Eu aprendi a cantar porque eu estou triste, porque eu estou feliz, quando eu estou com problema. Aprendi a cantar sempre. Eu gosto de cantar. Hoje mesmo, quando eu estava vindo pra cá, estava um trânsito daqueles. Aí eu liguei o rádio na rádio Novo Tempo e estava passando um flashback dos hinos antigos. Nossa, que maravilha. Vim até aqui em paz que nem vi o tempo passar. A música me acalma. Mesmo quando estou ansiosa; coloco só pra escutar e já me acalma, nem preciso estar cantando. Na sala de aula, nos dias que não estou bem, já levo minha caixinha e já peço para os alunos escolherem a música e eles escolhem. Outro dia foi um policial fazer uma palestra e disse que estava arrepiado de ouvir o louvor das crianças. Às vezes eu pego essa música que eles*

cantam, passo adjetivo, substantivo. Esses louvores influenciam a eles demais. Essa semana mesmo, estamos tendo aquele projeto dos dez dias de oração. Então a gente coloca um louvor, para tudo e ora. Quando terminei de orar, uma criança estava chorando. Porque ela sentiu alguma coisa, só me abraçou e chorou muito. E foi ela quem escolheu a música naquele dia. Sabe, eu acho que a música tem esse poder, de fazer a gente se sentir melhor. E durante a aula, eu percebo isso, que fica um jeito fácil de ensinar. Se eu só falar de substantivo, adjetivo, é uma coisa, mas se eu colocar com a música, é outra coisa...

B - *Sabe, há dois anos eu tive a ideia de pegar a música Terezinha de Jesus e colocar os pronomes na letra. Agora, a professora deles disse que até hoje eles não esqueceram por causa da música e até ensinaram pra ela. Ou seja, eles nunca mais vão esquecer, e foi a gente que criou!*

A - *Impressionante, um conteúdo, você esquece, mas uma música...*

A participante **C** então enfatizou que até os 15 anos de idade, sua família era católica, mas saíram da religião e começaram a procurar outra igreja. Sua mãe então teve um sonho com o nome da IASD e desde então, tornaram-se adventistas. Ela foi a última a se batizar - *Batizei-me com 17 anos e hoje tenho 26. Dentro da igreja conheci meu marido, que é adventista de berço. E o primeiro contato que tive com música não foi na igreja, mas justamente com ele. Ele aprendeu a tocar violão sozinho, ele ama cantar, ele canta no chuveiro, ele canta pra comer, ele canta quando acorda. Às vezes ele canta até no trabalho. Ele ama 'Adoradores' e todos os grupos da igreja. Ele sabe cantar tudo. No programa de educação do ano passado, ele juntou os homens da escola e fez um conjunto; foi lindo. Eu sou uma pessoa que não canta e nem ouve música. Mas quando eu fico muito alegre, e eu acho isso muito lindo na igreja adventista, tem músicas que falam sobre alegria e que te colocam mais pra cima. Quando você está triste, tem músicas que também te inspiram a ficar melhor, que falam do amor de Deus. Quando você precisa de um conselho, tem músicas também. Então, pra todos os momentos de nossa vida, a igreja adventista tem música que te desperta a alma. Eu, quando estou triste, tem uma música que eu ouço, a lágrima vem na alma e passo, fico renovada, que é a 'Renova-me'. A música, na minha opinião, é uma oração cantada, porque você fala com Deus o tempo todo através dela. E nas minhas práticas da escola eu nunca utilizei. Até porque eu tenho pouco tempo de formada, esse é o meu terceiro ano como professora. Eu peguei o primeiro ano na metade do ano, no ano seguinte o quinto ano e nesse ano, só o quinto de novo. Mas eu nunca utilizei porque eu tenho muito conteúdo e achava que a música era só cantar, tinha uma letra, uma melodia e você*

canta e acabou. Eu não imaginava que tinha esse tanto de coisa e o quanto que ela pode ajudar nas práticas pedagógicas na sala de aula. Hoje, com certeza, foi muito proveitoso aqui: a gente aprendeu muito e eu, principalmente, porque tinha uma visão completamente diferente do que a música representava. Eu vim para esse grupo porque todo mundo diz que eu canto mal pra caramba e apesar disso, eu sou uma pessoa que ama os louvores da igreja. Só não sou assim de ficar ouvindo dia e noite com fone de ouvido. Meu maior sonho é poder tocar alguma coisa. Eu ainda vou aprender a tocar saxofone. Por isso, eu pensei, eu vou lá naquele grupo porque eu quero ver que coisa é essa da música. Eu não tive formação em música. Pensei, será que música é só isso mesmo, só cantar uma letra e falar de Deus? Aí cheguei aqui e vi que aprendi muito mais.

B - *Enquanto ela estava falando aqui, fiquei pensando que as colegas tinham que saber disso tudo... Tinham que ter uma formação mesmo, sabe; isso nunca foi falado desse jeito, nunca estudei sobre música nem na faculdade nem depois. Tem seis anos que dou aulas e nunca ouvi ninguém falando assim da música.*

A - *A gente meio que usa a música porque gosta, porque canta na igreja...*

5.2 Encontro presencial do GR2

Do encontro do GR2 participaram três professoras do estado do Rio de Janeiro. A reunião se iniciou às 8h30 e finalizou-se às 15h30, no dia 03/04/2019, na sede da Associação Rio Sul, uma das três sedes administrativas da IASD no estado do Rio de Janeiro e sediada em Campo Grande, RJ.

As professoras participantes pertenciam a três diferentes unidades: **F**, professora do Pré I no Colégio Adventista de Campo Grande; **H**, professora do 5º ano na Escola Adventista de Padre Miguel - 5º ano e **G**, do Colégio Adventista de Duque de Caxias, professora do 4º ano, mas que, em 2019, tornou-se orientadora.

Após as apresentações iniciais da pesquisa e da pesquisadora, conforme a primeira parte do planejamento, a primeira participante a se apresentar foi **F**, que mencionou: *Sempre gostei muito de música, meu sonho de família era ter um piano e tocar para os meus filhos. A*

música fala muito pra mim, acho que pra todo mundo, né? Quando estou triste, tenho uma playlist, quando estou muito feliz também. Depois que eu comecei a dar aulas, eu comecei a ter problemas na voz [que se mostra grave e rouca]. Eu não consigo impostar a voz quando estou falando como quando eu cantava. Por conta disso eu não canto mais no ministério de louvor, mas fico com as crianças em separado; elas têm um culto só pra elas e lá eu canto bastante, tem muitas histórias, sempre sem forçar a minha voz – estou com potência de 30% da minha voz somente, mas vou procurar uma fonoaudióloga.

A participante **H** foi a próxima a apresentar-se: *Eu escuto muita música, enquanto cozinho; enquanto faço qualquer coisa em casa, eu ouço música, mas os momentos que tenho com Deus são através da música, ela me fala muito ao coração. Meu filho já ouvia música desde a minha barriga e, às vezes, eu percebo que ele para pra ouvir exatamente aquelas que eu colocava pra ele quando estava aqui dentro de mim e são essas as que ele mais gosta. Acho que vou ter um músico lá em casa porque todos os brinquedos dele viram música. Ele é muito musical, tem muita coordenação com seus dois aninhos e, no que depender de mim, vou motivá-lo a continuar assim. Na sala de aula, no 5º ano, eu não consigo colocar muita música pra eles, por conta do conteúdo. Mas eles têm a música da oração, a música do comportamento que a gente faz aquele sonzinho só pra eles repetirem e acalmarem, mais alto, mais baixo, e as músicas dos programas. Eu também tenho o hábito de fazer, todas às segundas, o show de talentos, no horário do culto que nós fazemos, onde eles são os responsáveis por tudo. Eles tocam, fazem duetos de violão, eles cantam, eles mesmos contam as histórias. Deus fala comigo sempre através da música. Justamente por ser a mais musical em casa, já aconteceram muitas situações onde meu marido tinha que resolver algumas situações na igreja e eu sentia Deus falando comigo através da música. Na igreja, eu participo diretamente no grupo de louvor também.*

Em seguida, **G** descreveu sua infância com sua participação ativa na igreja católica e como começou a estudar o livro bíblico de apocalipse com um amigo e ingressou na IASD de Duque de Caxias, RJ. Falou a respeito de sua juventude, casamento e filhos que sempre estudaram na Educação Adventista. Falou sobre como se sentia maravilhada quando os filhos chegavam cantando as músicas que tinham aprendido na Escola Adventista: *Eu passei por muitas situações difíceis e foi a música que me trouxe paz nesses momentos que eu buscava a Deus, pois eu queria muito que minha família se ajustasse. Quando meus filhos cresceram, eu comecei a trabalhar na Escola Adventista como bibliotecária. Mas mesmo lá eu tinha o costume de a qualquer coisa que eu iria fazer, eu inventava uma música. Eu sempre brinquei*

desse jeito. Logo em seguida eu fui para a sala de aula e a primeira coisa que eu fiz foi pedir um radinho para o diretor. Era uma turma de 2ª série e era a coisa mais linda eles fazerem as atividades cantando músicas. E quando eles tinham alguma dificuldade, eu inventava uma música para ajudá-los. Era comum eles me ajudarem com as letras das músicas, eles mesmos que criavam e era um processo muito gostoso. Eu acabei desenvolvendo, quando estava no 4º ano, um projeto chamado ‘Eu, autor’ mas os alunos estavam com muita dificuldade para desenvolver a escrita, não estava dando certo. Mas quando eu resolvi colocar músicas instrumentais para eles ouvirem, o projeto saiu e as poesias ficaram maravilhosas. Até recebi um prêmio por esse projeto. A música parece que entrou no coração deles, despertou a emoção e fez com que eles conseguissem escrever. Meus filhos tocam instrumentos: piano e violão. Tudo o que eu pude fazer para eles desenvolverem na música, eu fiz. Sabe, quando eu estou assim, querendo o céu, eu coloco nos “Arautos do Rei” [quarteto masculino representante musical oficial da IASD], porque naquela música parece que Jesus está perto da gente. Eu tinha um sonho que era um dia poder cantar na igreja. E consegui realizar, desde lá eu ainda canto alguns solos. Música é tudo pra mim.

A primeira vivência realizada com o GR2 (**Escuta sonora aprofundada e a percepção do silêncio**) foi um momento bastante interessante quando puderam já perceber a pulsação da música, em velocidades diferentes através dos passos de cada uma delas. Também refletiu-se, a partir da conversa iniciada, a respeito da altura dos sons, fazendo-se um paralelo com a voz das crianças e adultos, homens e mulheres, suas diferenças e a importância de cantar músicas infantis na extensão e tessitura corretas. A partir do som do elevador (gravado por elas e que era em terça menor), foram realizadas outras atividades e vivências cantadas (como saudações cantadas e inclusive com sugestões delas) a fim de exemplificar esse intervalo como o naturalmente entoado pelas crianças.

A conversa seguiu a respeito do gosto musical, discutindo sobre as razões pelas quais gostamos ou não de determinada música e sobre a importância do respeito ao outro. O rumo da conversa seguiu sobre o processo de construção de uma música – a inclusão dos diversos sons para a harmonia, a melodia. Elas reconheceram, então, os sons mais longos e os mais curtos, o som mais agudo e o mais grave na melodia de “Ciranda, cirandinha” e diferenciaram melodia da harmonia enquanto a pesquisadora tocava a música ao piano modificando em andamento e densidade musical de acordo com os exemplos já mencionados. Compararam as *playlists* que têm com a análise básica que foi feita nesse momento, fazendo um paralelo com as músicas que são mais melodiosas e aquelas com mais ritmo, refletindo sobre como as

ouvem nos diversos momentos da vida. Também compararam com a seleção que têm para utilização em sala de aula, com as músicas destinadas a acalmar os alunos e as que se destinam a outras finalidades.

Para a segunda vivência, dos **sons do corpo**, foi realizada a simulação dos sons da chuva como trilha para uma narração sobre uma tempestade: mãos esfregando uma na outra, pequenos estalos, palma com um dedo, com dois, com três, com a mão inteira e o trovão: mão nas coxas e batida dos pés, e, ao contrário, como se fosse a calma após a chuva. Ficaram empolgadas e **F**, posteriormente (após dois dias), colocou em prática essa atividade e a descreveu: *Profa., fiz aquela atividade da chuva com os sons do corpo com os meus alunos e foi sucesso total. Eu já fazia sonorização de histórias com meus alunos, mas agora tive outras ideias. Estou empolgada e quero mais atividades musicais para os meus alunos.* Em seguida, ao fazerem acompanhamentos com os sons do corpo à canção “O sapo não lava o pé”, a marcação da pulsação foi bem fácil e quando foi solicitado que criassem outros ritmos diferentes, foi um pouco mais difícil, mas também realizaram com tranquilidade. Foram-lhes entregues alguns instrumentos de percussão (ovinhos) e solicitado que criassem outro acompanhamento. Sobre essa atividade:

G - *Essa atividade com a participação deles desperta para o novo, impulsiona a criatividade. Eu acho que a música não é coisa só para o professor de música. É para todos nós, eu já achava isso e agora muito mais.*

F - *Eu já usei esses ovinhos com meus alunos para chamar a atenção deles para o silêncio. Com esse despertar para a música e a valorização do silêncio, eu consigo a disciplina para o momento certo. Inclusive porque a Educação Adventista já tem essa tendência para a música, né? Eu compartilho as músicas que utilizo em minhas aulas com alguns parentes através do Facebook e minha irmã, que mora em outro lugar que não tem Escola Adventista para os filhos dela, fica comparando, sabe, em como a música na Escola Adventista tem esse diferencial e é muito importante. Eu acho que deveríamos utilizar ainda muito mais, mais do que já é.*

H - *Quando eles estão agitados, eu faço o pã pã pã pã pã... e eles respondem: pã pã. Faço em intensidades diferentes, agora eu sei o nome... faço mais suave quando eles estão bem agitados e assim eu consigo a atenção deles.*

G - *Eu uso esse ritmo na capela [reunião semanal com todos os alunos no auditório da escola], quando estão todos reunidos, e a resposta deles é imediata. Na sala de aula tenho*

bastante alunos que tinham timidez e comecei a cantar algumas músicas da igreja no momento do culto. Aí alguns alunos que já conheciam as músicas começavam a cantar e pediam pra cantar. Então, os coleguinhas que não conheciam e não estavam acostumados a cantar e que estavam tímidos começaram a pedir pra cantar nesse momento e foi lindo perceber a mudança nesses alunos, mesmo depois no próximo segmento, continuando a cantar nas capelas. Foi incrível perceber como a voz deles já estava mais desenvolvida.

Refletiu-se a respeito da altura dos sons, a dificuldade das crianças em cantar quando um professor canta sem levar em conta a tessitura adequada a elas e como, às vezes, acabam se desestimulando, conforme conclusão delas.

F - *Esse é meu segundo ano no Pré I e, para qualquer conteúdo que vou introduzir pra eles, eu busco uma música. As mães ficam abobadas como as crianças chegam cantando em casa e falando dos conteúdos. Uma delas agora sempre busca no youtube as músicas que o filho dela vai cantando para casa pra conhecer e cantar com o filho. Vejo nisso também a minha tremenda responsabilidade. Sabe, eu acho que a gente explora ainda muito pouco a música na Educação Infantil. Esse é o meu terceiro ano na Educação Infantil e eu acredito que a música faz toda a diferença. Eu canto música com movimento e barulho. Eu acredito que isso é o diferencial. Eu só estou há quatro anos na rede adventista e percebo como a música é diferenciada, mas acredito que ainda pode ser muito mais. A música na Educação Infantil é muito linda; o lúdico e as brincadeiras fazem parte e precisam estar mais presentes no dia a dia da Educação Infantil. Eu li aquele material que você passou para a gente ler e eu fiquei boba com o tanto de coisas diferentes que posso fazer.*

H - *O professor de música saiu [na escola que leciona]; o nosso livro tem conteúdos de artes e música e eu estou tentando dar os dois. Mas, de verdade, eu não consigo [ministrar o conteúdo] de música, como está lá no livro, faço do meu jeito. O de Artes, até me arrisco. Mas a música que eu faço é a partir de brincadeiras mesmo.*

A conversa seguiu em torno do conteúdo pedagógico do livro e em como esses conteúdos podem ocorrer de várias maneiras. A conclusão que chegaram nesse momento foi a de que o trabalho musical que têm feito já era um trabalho significativo, mesmo não seguindo os padrões estabelecidos pelo material didático que tinham (destinado a professores especialistas).

Seguiu-se o encontro com a terceira vivência, a de **sonorização de histórias**, daí a reflexão proporcionada por elas mesmo se deu na importância da criação nesse processo. A

esse respeito, comentou **H** - *Minha turma esse ano é bem diferente da do ano anterior. É difícil fazer com que se interessem por coisas novas.* Ao que **F** sugeriu - *Você vai ter que conseguir encontrar músicas que eles gostem e partir dessa realidade deles.*

Foi realizada, a seguir, a vivência de **apreciação musical: “um passeio no museu da vida”**, com os seguintes resultados:

Na música 1, *The Mission Theme*, **G** sentiu-se em um momento de lazer em família na sala maravilhosamente bem. **H** visualizou a imagem de um filme com baile de épocas de Rei e Rainhas, sentiu-se alegre feliz. **F** imaginou cenas de um barco, mudança de um lugar para ao outro e sentimento de renovação.

Na música 2, *Quão grande és Tu*, **G** sentiu-se dentro da igreja com a família, com paz e tranquilidade. **H** imaginou-se nos momentos de canto na igreja, com a paz da adoração. **F** imaginou a igreja como uma esperança de ir ao céu, caminhada e transformação.

F - *Esse é um material riquíssimo para fazermos com nossos alunos.*

G - *Percebo que a associação mais profunda que temos com aquele tipo de música vem à tona enquanto a ouvíamos.*

Na música 3, “Dobrado”, **G** imaginou o resgate do patriotismo, esperança. **H**, um desfile cívico com bandeiras e o sentimento de patriotismo: *porque, em minha infância, eu ia muito a desfiles e eu adorava; eu também cantava muito no colégio católico.* **F**, que havia desfilado em datas cívicas, lembrou-se dessa época com saudade.

Na Música, *A Sopa*, 4, **G** sentiu gratidão pelos momentos vivenciados com o neto no colo. **H** sentiu felicidade, imaginou o filho brincando com os coleguinhas. **F**, diversão e alegria em família. O filho de **H** esteve presente a partir do início dessa vivência e ficou no canto da sala desenhando. Porém, veio até a mãe quando ouviu a música 2 e disse: *música do papai do céu, né, mamãe?* Voltou novamente na música 4 ao ouvir “a sopa” e sorriu para a mãe, que disse que ele não conhecia aquela música, todavia chamou a sua atenção.

A conversa e as reflexões seguiram a respeito da importância da escolha do repertório para o trabalho com as crianças ao que **G** comentou: *A música pode te deixar alegre como também pode te deprimir, né? Eu lembrei de muitas coisas da minha infância agora e isso foi fantástico.*

Seguiu-se conversando a respeito da neuroeducação e aprendizagem, e as conexões cerebrais. Foi ressaltada a importância do estudo e pesquisa nas diversas áreas da educação.

Houve a pausa para o almoço e o período da tarde iniciou-se com vivências rítmicas com a música *Hora Cadin Caval* de Gheorghe Zanfir, para retomada das vivências com a pulsação: uma atividade rítmica com movimentos em espelho e depois mais uma com pergunta e resposta. Em duplas, foi realizada a apreciação musical e em seguida, a percepção da pulsação e das frases musicais. Em seguida, a atividade em espelho a cada frase musical. Não houve dificuldades das participantes em perceber e sentir a pulsação. Porém, em relação às frases musicais, perguntas e respostas, a percepção não fluiu naturalmente. Depois de algumas experiências, todas conseguiram realizar a atividade. Em seguida, foram distribuídos alguns instrumentos rítmicos para fazerem a atividade novamente, em espelho também, como outra possibilidade. **H** pediu materiais para estudar mais e tentar melhorar sua prática e as outras também assim o quiseram.

Ainda seguindo nesse propósito de auxílio no processo de compreensão da pulsação, foram realizadas mais duas atividades rítmicas: a primeira de expressão corporal rítmica e instrumental com a música *Tarantella* (tradicional italiana) e pratinhos descartáveis e a segunda: “Siga o Mestre” com a mesma música, brincadeira infantil bastante utilizada mas agora ao som e no ritmo de *Tarantella*. As professoras reconheceram a pergunta e a resposta (musical) através das frases musicais de “Tarantella” e apreciaram o trabalho rítmico diversificado:

F - *Tenho trabalhado gestos e sons com as músicas, algumas que vêm da igreja. Como eles são pequenos, no começo do ano eles não conseguem muito bem no início, mas até o final do ano eles já conseguem. Eles me cobram quando às vezes eu me esqueço dessa parte porque eles estão sempre motivados a melhorarem e conseguirem.*

H - *Tinha [aulas de] música no ano passado, era mais musical. Esse ano está um pouco mais difícil. Mas eu não desisti e estou tentando outros caminhos.*

F - *Eu uso aquela música da igreja ‘quando a tentação bate ao meu coração’, faço com acompanhamento rítmico e meus alunos amam.*

A conversa seguiu em torno da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a experiência musical que pode surgir a partir da utilização musical em outros conteúdos.

H - *Tem uma música da Tia Cecéu [apresentadora infantil da Rede Novo Tempo de Educação, da IASD] que eu utilizei com o conteúdo da rotação e translação: gira gira gira. Quando eu estava apresentando esse conteúdo, as músicas vêm a minha mente na hora, as músicas que conhecemos da igreja, e é incrível como eles associam e [isso] facilita depois na prova. Eles estavam cantarolando e escrevendo na prova, foi incrível.*

Prosseguiu-se conversando e refletindo sobre parlendas e paródias e a importância de sua utilização também em sala de aula como apoio à aprendizagem e coordenação motora.

A última vivência realizada foi a do **desenho do som**, utilizando lenços coloridos e movimentando-se ao som música *La Cumparsita* - tango conhecido mundialmente e composto por Gerardo Matos Rodríguez (1897-1948), repertório esse escolhido por elas no momento da atividade.

Seguiram-se os agradecimentos às participantes. Elas solicitaram, então, o material utilizado no encontro, o que foi enviado, via e-mail, no mesmo dia ainda. Em resposta às perguntas finais, responderam:

1. Algo muda em sua prática a partir de agora? Se sim, o que?

F - *Meu olhar será mais crítico em relação às atividades e a inclusão da música para melhor fixação do conteúdo.*

H - *Além da percepção musical em tudo ao nosso redor, trabalharei em sala com a música de maneira intencional, não só em forma de reprodução vocal, mas, [também] a percepção do som, ritmo, abordando atividades dirigidas que trabalhem a concentração, atenção, lateralidade além de autoconhecimento. A partir do nosso encontro [precisou se retirar antes dos momentos finais do encontro e enviou sua resposta após alguns dias], tenho colocado um tempo semanal e trabalhado com a minha turma de forma direcionada à música e tenho recebido uma resposta positiva e bem participativa. Ampliando assim o contato com a música.*

G - *Vou inserir atividades com instrumentos musicais no momento das reuniões coletivas com os alunos: trabalhar a criatividade dos pequenos através de instrumentos musicais criados por eles e mediados pelo professor.*

2. Você acredita que a sua vivência e experiência musical vividas na igreja refletem em sua prática de sala de aula? De que forma?

F - *Com certeza influencia. Principalmente nos cultos da turma.*

H – *Certamente que sim. Por meio dos meus princípios, o tipo de música a ser utilizada e o estilo musical acabam influenciando diretamente no que escolho colocar e praticar em sala de aula. Procuro selecionar músicas que condizem com o que acredito e vivencio.*

G - *Sim, acredito. A música tem o poder de, num momento de turbilhão e agitação após o recreio, acalmar os alunos e trazer novamente a disciplina da sala de aula; também é capaz de inspirar os educandos no momento de produção textual; ela me traz paz e motivação para criar aulas significativas, etc.*

5.3 Encontro presencial do GR3

Estiveram presentes nesse encontro seis professoras da RAE. Cinco delas eram do Colégio Adventista de Ipatinga: **K**, professora do 3º ano; **L**, do 2º ano; **M**, do 1º ano; **I**, do 1º período; **J**, do 2º período e, de maneira virtual através do *skype*⁴⁷, uma professora do Colégio Adventista de Teófilo Otoni (MG): **N**, do maternal. A reunião ocorreu no dia 09/04/2019 em uma sala de aula da Escola Adventista de Ipatinga, MG, iniciou-se às 8h30 e encerrou-se às 12h.

No decorrer ainda da primeira parte, a das apresentações, uma das participantes quis explicar como utilizava a música na sala de aula. Em seguida, as outras complementaram:

K - *Geralmente, no momento da meditação diária [prática diária na RAE – leitura de um pequeno texto com aplicações práticas para a vida ou trechos bíblicos], tem uma musiquinha que tem a ver com aquela historiazinha. Gosto de cantar um pedacinho com eles. Quando estamos ensaiando para algum evento também.*

⁴⁷ Skype é o nome dado a um software que possibilita a comunicação por meio da internet através de áudio e vídeo.

L - *Eu utilizo pouco, não é muito não. Por exemplo, senti que meus alunos tinham uma dificuldade com a lateralidade; então peguei aquela música da igreja “Por dentro, fora, alto e baixo sempre sou feliz” e funcionou bastante. Poderia dizer que, em 80% da turma, funcionou. Então quando eu vejo uma necessidade, eu utilizo, mas não é uma rotina. Só a música da rotina e para alguma comemoração.*

M - *Eu trabalho [a música] como recurso didático. Como eu trabalho com alfabetização, essa semana mesma eu peguei pra cantar com eles ‘o cravo brigou com a rosa’. Eu não tenho aquela voz bacana pra cantar com eles mas canto sim, juntos nós dramatizamos a música, eles amam. Trabalho como apoio às atividades mesmo.*

I - *Eu trabalho todos os dias com música com meus alunos. Eles são pequeninhos, né? Então todos os dias nós temos música. Começamos cantando sobre as partes do corpo, também cantamos sobre os dias da semana e várias outras musiquinhas também. Eu gosto muito e eles também.*

J - *No 2º período [alunos de cinco anos], nós utilizamos bastante. Na verdade, em todas as atividades nós utilizamos música. Eu gosto muito de inventar, então eu crio muitas músicas, letras. Mesmo que eu não tenha programado, na hora mesmo sai a música. Eu gosto muito de música. Teve uma época em que eu criei uma música para as vogais, mas, no dia seguinte, eu esqueci. Mas eles lembraram, porque eles amaram também. Na educação infantil, utilizamos muito sons e música, de imitação também. Sabe, mas eu tenho uma dificuldade. Que queria muito ter certeza de que a música que eu estou levando para a minha sala de aula está de acordo com a idade deles, (...) se os sons estão muito finos ou grossos, o ritmo...*

K - *A música também ajuda muito a gente com aquelas crianças que têm certa dificuldade no aprendizado. Minha mãe deu aulas de música durante muito tempo na prefeitura e, às vezes, eu peço ajuda a ela. Ela me diz que a música deixa o conteúdo mais leve para as crianças, então eu uso demais mesmo, na sala de aula, músicas.*

Seguiu-se conversando a respeito da pesquisa e a possível ligação com a música da igreja. Ao que **M** disse: *Acaba que a gente aprende e sabe sem perceber. A gente já está dentro daquele contexto ali, mesmo que automático, né? Porque aqui, acho que não há ninguém que atua diretamente no louvor lá na frente, mas acaba que a gente aprende mesmo”. **K** continuou: *Todo o conhecimento que eu tenho sobre música, não fiz uma escolha a respeito dele. O que eu canto na igreja ou o que eu canto na escola, pra mim, é a mesma coisa. Eu não fiz escola de música e a igreja foi meu aprendizado [em música].**

Foi iniciada, então, a primeira vivência, a de **escuta sonora aprofundada e percepção do silêncio**. A primeira percepção foi a dos sons dos passos e a conversa girou em torno da pulsação da música e a sua diferença de velocidade (duração dos sons). Reconheceram que a velocidade da música interfere na escolha do repertório, aplicado em momentos diferentes. Em seguida, o reconhecimento do som da voz dos alunos, diferenciando entre meninas e meninos e de turmas diversas (timbre), já que saíram gravando pelo pátio e encontraram vários alunos. Foi realizada então uma atividade de apresentação pessoal, cada uma cantando o seu nome, em intervalo de terça menor. Todas as professoras continuaram a atividade, mantendo a afinação e tonalidade, com exceção de uma professora (**I**) que possui a voz mais grave e que automaticamente baixou o tom inicial. Porém, a próxima a cantar, retornou a melodia ao tom inicial, sempre mantendo o intervalo de terça menor, o que revelou uma percepção apurada da afinação e entoação iniciais. Essa vivência foi finalizada com o reconhecimento da altura do som da voz delas, em comparação com a voz infantil. Elas se reconheceram dentro da altura dos sons e se sentiram motivadas à melhor escolha de repertório para os alunos. A saúde vocal também foi tratada superficialmente, a partir da intensidade do som. O respeito à voz infantil também foi reforçado.

A próxima vivência, dos **sons do corpo**, foi realizada ao som das músicas “Pirulito que bate bate” e “Meu limão, meu limoeiro”. Refletiram a respeito das possibilidades sonoras do corpo e fizeram o acompanhamento rítmico com a música. O arranjo era único com as duas músicas (*medley*⁴⁸), mas mantendo a mesma pulsação e, dessa forma, houve o reconhecimento da velocidade única para as duas músicas. Para isso, andaram pela sala realizando sons na pulsação da música. Em seguida, foi entregue um instrumento rítmico a cada uma delas – o ovinho. Foi solicitado que marcassem mais uma vez a pulsação na música “O sapo não lava o pé”. Em seguida, que fizessem um acompanhamento rítmico, à vontade. Dessa forma, diferenciaram pulsação de ritmo e as diferenças de altura da canção, já que na repetição há uma modulação, aprimorando a percepção. Foi realizada então uma apreciação com a música um pouco mais aprofundada e os conteúdos curriculares que poderiam trabalhar por meio dela. **I** exemplificou: *Além da cadência da música e de tudo o que falamos aqui, professora, está a leitura da música também. Eu trabalho dessa forma (...) os versos, as parlendas, os trava línguas, porque a música é uma grande aliada no processo de alfabetização*. Aproveitando o momento, foram realizadas marcações rítmicas em parlendas.

⁴⁸ Medley – junção de duas ou mais melodias (ou partes) em uma única estrutura musical.

Dessa forma, diferenciaram ritmo e melodia e foi nítida a expressão de descoberta no olhar delas...

A terceira vivência, **sonorização de histórias**, foi realizada em duplas, ao som da música *Hora Cadin Caval* (de Gheorghe Zamfir). Realizou-se uma pequena apreciação com a música, reconhecimento dos instrumentos, velocidade, repetição do tema musical. A partir daí, vivenciaram a mesma atividade rítmica mas em espelho e em pergunta e resposta. A atividade foi realizada sem grandes dificuldades e então perguntaram a respeito das possibilidades de trabalho com essa atividade para diferentes níveis. Aproveitando a presença de uma criança no local, filha de uma das professoras, foi realizada a atividade “siga o mestre” com a participação da criança, que deveria descobrir quem era o mestre dentre as professoras, e ela rapidamente descobriu. As participantes se mostraram surpresas com mais essa possibilidade musical e, de pronto, identificaram os conteúdos passíveis de serem trabalhados por meio dela: percepção auditiva e visual, coordenação motora, disciplina, agilidade, respeito aos comandos e ao próximo, domínio dos movimentos, aplicação das regras.

M - Essa atividade que nós fizemos, com a marcação da pulsação, eu achei interessantíssima. Eu trabalho com a alfabetização (...) E passa muito pela questão da fonética, do som. E eu fiquei aqui pensando enquanto a gente fazia essa atividade essa questão da consciência fonética da criança. Eu achei excelente! Eu vi uma vez uma reportagem de uma escola em São Paulo em que, antes de iniciarem as aulas, eles colocavam música clássica.

A quarta vivência, de **apreciação musical: “Um passeio no museu da vida”** pode ser assim descrita:

Após ouvirem a música 1, *The Mission Theme*, cada uma apresentou seu quadro e compartilhou a imagem que fez. Na música 1, **J** desenhou o pôr do sol, sentimento de tranquilidade e um pouco de tristeza também; **I** desenhou um lugar lindo com paz e tranquilidade; **M** desenhou a paz e tranquilidade também; **L** desenhou um casal em um coreto na praça, romantismo; e **K** desenhou uma bailarina, suavidade. **N** (on-line) desenhou o pôr do sol.

Apesar de algumas músicas não serem conhecidas, os sentimentos e as imagens foram bastante coincidentes entre todas.

Para a música 2, “Quão grande és Tu”, **N** imaginou o amor de Deus pelas pessoas e desenhou a cruz em um monte simbolizando Sua morte. **J** imaginou o retorno de Jesus e a alegria desse momento; **I** desenhou a Bíblia; **M** retratou pessoas cantando e louvando a Deus. **L** desenhou crianças cantando na igreja e a alegria desse momento em um dia de sábado; **K** imaginou-se em um coral cantando o hino que ouviu. Foi automático o sentimento de alegria diante de um hino clássico e muito conhecido pelos membros da denominação adventista. Apesar das memórias diferentes a que foram remetidas, foram similares os sentimentos demonstrados pelas participantes.

Na música 3, “Dobrado”, **N** “viu” uma marcha de soldados; **J** imaginou-se em um circo e a alegria de criança quando esteve lá; **I** imaginou-se em um desfile cívico com alegria; **M** relatou uma mistura de sentimentos juntamente com o patriotismo; **L** imaginou um teatro antigo com uma banda sinfônica apresentando-se; **K** imaginou uma fanfarra, já que o marido dirige fanfarras e também toca trompete. Iniciou-se uma conversa a respeito de banda sinfônica, outros tipos de banda e os instrumentos que a compõem.

Na música 4, “A Sopa”, **N** imaginou uma mãe que trabalha fora e com pressa, estava tentando fazer uma sopa para dar ao seu filho; **J** imaginou uma mesa com diversos alimentos para fazer a sopa; **I** imaginou uma criança tomando a sopa com os alimentos sobre a mesa; **M** imaginou duas crianças brincando com alegria; **K** desenhou um bebê assistindo a um vídeo; **L** imaginou os ingredientes da sopa.

Juntas conversaram sobre os meios de trabalharem atividades como essa em sala de aula e chegaram às próprias conclusões, variando em profundidade para cada nível de acordo com a idade. Foi bastante interessante verificar que já falavam com um pouco mais de propriedade acerca da música e ainda com maior motivação.

Para a última vivência, a do **desenho do som** com os lenços de tule, foram apresentadas duas músicas para que escolhessem a preferida: *Rondó* de Mozart e *La Cumparsita*, que foi a escolhida por ser mais “animada”, de acordo com **K**. Ao movimentarem-se pelo local, foi um momento bastante divertido e os movimentos do lenço de acordo com a altura e duração dos sons da música eram perceptíveis.

Para o encerramento, foi solicitado que respondessem às duas perguntas:

1. Algo muda em sua prática a partir de agora? Se sim, o que?

L - *Eu acho que, a partir de agora, eu utilizo a música como um meio facilitador da aprendizagem, na prática.*

K - *Eu tenho alguns alunos emocionalmente doentes e eu entendi ainda mais que a música pode ajudá-los a aliviarem os sentimentos e abri-los para o aprendizado. Além do desenvolvimento motor também.*

J - *Eu tenho alunos que não têm expressão, que não se comunicam, são bem pequenos. Mas quando trabalho com música, eles se transformam e se expressam diferente e muito bem.*

M - *Eu amei esses momentos aqui porque ampliou-se a minha visão de prática docente. Conhecimentos que eu não tinha e a necessidade de colocarmos e trabalharmos ainda mais com música. Eu amei e bebi cada momento que tivemos aqui. Entendi que posso utilizar a música não somente de forma emocional, mas também cognitiva. Mais uma vez quero reiterar o privilégio e satisfação em fazer parte desse grupo e [dizer] que foi emocionante fazer essa narrativa, até me emocionei ao lembrar momentos tão difíceis e também alegres em minha vida.*

I - *Eu vim pra cá cheia de questionamentos e, graças a Deus, deu certo. Porque dentro das nossas aulas, no dia a dia, como por exemplo na disciplina de artes, que tem várias nomenclaturas que a gente não entende e eu tive que pesquisar, mesmo pesquisando, é muito diferente do que eu já li e do que eu vivenciei hoje. Sabe, quando eu tenho que avaliar cada criança a respeito das músicas, eu tinha dificuldade e hoje eu aprendi tanto que me sinto um pouco mais segura. Porque, às vezes, em sala de aula, a gente vai trabalhando, mas não sabe o que a gente está fazendo, pela convivência com a música da igreja mesmo. Mas agora eu sinto que entendi...*

N - *No meu trabalho, eu canto e gosto muito de cantar. Eu canto na igreja, sinto-me privilegiada por esse dom que Deus me deu. Então eu canto muito em sala de aula. Música é sentimento, é emoção, é memória que se resgata. Quando os pais chegam e falam que o filho está cantando em casa, sinto que cumpri minha missão.*

2. Você acredita que a sua vivência e experiência musical vividas na igreja refletem em sua prática de sala de aula? De que forma?

L - *Eu acho que a música da igreja me influencia de todas as formas, porque a música nos permite alguns tipos de sentimentos, você sente algo diferente. Então a gente que está na igreja e tem um convívio maior com a música, eu acho que isso facilita e nos dá algumas*

sensações e oportunidades no convívio aqui na escola, porque aquilo que a gente já sente, a gente passa para as crianças permitindo, dessa forma, que elas sintam também. Eu uso a maioria das músicas da igreja em minha prática. Trago música com conceitos pedagógicos e com valores. Essa interação [entre a] música da igreja e da escola é muito boa e extremamente saudável.

K - *Eu nasci já na igreja e desde criança dentro da igreja e desde sempre, de uma forma muito natural e lúdica, eu aprendi as histórias da bíblia através de música. Então, pra mim é fácil trazer uma ilustração da bíblia em uma música infantil. Pra minha construção musical, é praticamente 100% dentro da igreja. Então a gente consegue adaptar o que precisa ser adaptado e fazer o que precisa. Porque a igreja hoje tem muita música didática, sobre saúde, sobre relacionamento com os colegas. Então, pra gente trabalhar tanto nas capelas quanto conteúdo mesmo, a gente consegue usar praticamente todas as músicas que temos à disposição na igreja.*

J - *Eu acho que a K falou tudo. Também na educação infantil, a maioria das musiquinhas que a gente canta são as da escola sabatina da igreja. Então, a gente traz para as crianças as músicas dos heróis de verdade e eles aprendem o conteúdo, comportamentos e valores que estão na música. A gente acaba fazendo essa comparação e eles aprendem.*

M - *Nós tivemos uma experiência interessante porque cantamos na capela e na classe, então uma mãe veio me procurar querendo comprar o CD com as músicas que a filha não parava de cantar em casa. Fiquei muito feliz.*

I - *Mesmo que a minha participação na música da igreja não seja nada especial, somente cantando nos bancos mesmo, mas por eu ser da igreja desde criança, eu consigo trazer, eu tenho essa referência da música da igreja para a escola. Então as músicas que a gente cantava há um tempo, eu gosto de trazer porque são músicas de conteúdo, sabe. Mesmo a gente não atuando dentro da instituição como eu era antes de vir trabalhar aqui, as professoras com quem trabalhava ficavam maravilhadas com as músicas que eu levava, ficavam perguntando e queriam todas elas também, porque eram legais e diferentes; trabalhavam valores.*

K - *E é uma troca, sabe. Porque, às vezes, minha filha quer cantar na igreja as músicas que ela aprende aqui na escola com a professora dela.*

N - Nós temos alguns valores morais, independente de nossa crença, que são universais, em quaisquer denominações. E nós temos essas músicas que trarão consequências boas para a vida das nossas crianças. E a música é uma forma de levar Jesus para as crianças, independentemente da religião, porque Jesus é para todos.

O encerramento ocorreu em seguida, com a promessa de envio de todos os materiais utilizados em sala de aula para elas, por e-mail.

5.4 Encontro presencial do GR4

Estiveram presentes no encontro do GR4, cinco professoras. E também dele participaram, virtualmente, mais cinco. As que estiveram presentes pessoalmente da Escola Adventista da Concórdia, BH: **O** – leciona para o 4º ano e **P**, para o Jd. 1; do Colégio Adventista de Belo Horizonte: **Q**, professora do 1º ano; **R**, do 2º ano; **S**, do 3º ano. Virtualmente, participaram: **T**, professora do 1º ano e **U**, do 2º ano, ambas da Escola Adventista de Uberaba; **V**, professora do 1º ano e **X**, professora do Pré I, do Colégio Adventista de Uberlândia; **W**, professora do 5º ano da Escola Adventista de Juiz de Fora.

A reunião iniciou-se às 8h30 do dia 11/04/2019 e ocorreu nas dependências da Associação Mineira Central (AMC) localizada em Belo Horizonte, MG, uma das quatro sedes administrativas da IASD no estado de Minas Gerais e mantenedora das unidades adventistas de ensino da região central do Estado de Minas Gerais. O encontro do GR4 encerrou-se às 12h. Para a participação virtual das professoras, foi utilizado o aplicativo *Zoom*⁴⁹ e, apesar da distância física, foi possível a interação entre as participantes, inclusive com comentários.

Por meio de um momento de **escuta sonora aprofundada e percepção do silêncio**, foi realizada a primeira vivência. No retorno ao local de origem, após a gravação externa, ouviram os sons, descreveram por onde andaram, organizaram a escuta de acordo com a classificação dos sons que ouviram: se mais forte ou mais fraco, mais agudo ou mais grave, diferentes sons de voz humana e timbres. Perceberam que o som dos passos de cada uma

⁴⁹ *Zoom* é um aplicativo utilizado para videoconferência, gratuito para video reuniões e/ou web conferências com duração até, no máximo, 40 minutos. Porém, a USeB possui a assinatura mensal de uma conta no aplicativo e foi possível realizar a videoconferência com as participantes sem interrupções.

delas havia sido diferente, tanto pelo timbre quanto pela duração do som. Tentaram então reconhecer o tipo de calçado que estavam utilizando e que produziria aquele determinado som, e também classificaram o andar de cada uma delas de acordo com a velocidade, da mais rápida a mais lenta. Foi realizado um paralelo com algumas músicas que possuem velocidades diferentes, com a pulsação mais rápida e mais lenta. Para isso, foi utilizado um teclado que estava no local para tocar uma música e variar o seu andamento, bem como algumas gravações em MP3. Foram momentos de reflexões a respeito de como poderiam utilizar melhor o repertório em sala de aula. E, partindo desse contexto, seguiu-se a conversa a respeito do repertório adequado para se cantar com as crianças, da questão da extensão vocal de meninas e meninos, a muda vocal e a voz adulta. Foi realizada então a atividade de cantar os nomes, em terça menor, uma após a outra, e todas as participantes cantaram mantendo o tom original, até o final.

A próxima vivência, **sons do corpo**, foi a de acompanhamentos rítmicos não apenas com os sons do corpo, mas também com instrumentos rítmicos, ao som de “O sapo não lava o pé”. A participante Q⁵⁰ comentou que trabalha com seus alunos dessa forma, utilizando instrumentos de bandinha confeccionados por eles mesmos. Demonstrou, em poucas palavras, como era o seu trabalho e os resultados obtidos.

Na vivência seguinte, a de **apreciação musical: “Um passeio no museu da vida”** foram ouvidas as músicas já utilizadas em outros GR.

As interpretações e desenhos foram variados, porém, bastante semelhantes aos resultados observados nos outros encontros. Assim que a música 1, *The Mission Theme*, reproduzida, a participante Q emocionou-se a tal ponto que o choro veio à tona e, quando chegou o momento de ela descrever o seu desenho, ela apenas disse que sentiu uma angústia muito grande, fez alguns rabiscos em sua folha, e não conseguia explicar o porquê.

S - Eu fiz uma atividade na faculdade um pouco parecida, mas era somente com rabiscos e a professora falou que através do desenho podemos conhecer ainda muito mais os nossos alunos.

⁵⁰ A participante Q se auto descreve como apaixonada por música e também leiga no assunto, mas que, na falta de um profissional da área, está sempre pronta a assumir um coral infantil de igreja e/ou escola. Uma grande surpresa foi a leitura, em sua narrativa autobiográfica, de que o seu primeiro contato com coral foi aos 15 anos e a regente/pianista era a autora desta pesquisa.

P - *Na Educação Infantil, fazemos o emocionômetro e é fantástico. Mas agora eu vou fazer com música instrumental. Como é bom trabalhar assim...*

Em seguida, foi realizada a vivência do **desenho do som** com os lenços de tule. Também foi perceptível a alegria de poderem “desenhar” os sons ouvidos com os lenços e se expressarem livremente ao som de *La Cumparsita*.

A conversa seguiu a respeito de outras atividades e possibilidades rítmicas, como o “Siga o Mestre”, com sons do corpo e com instrumentos rítmicos.

Durante a conversa a respeito da interpretação corporal, **P** comentou: *Eu levo meus alunos à quadra para imitar sons, não somente os que eles estão ouvindo e têm que adivinhar, mas também os de animais.*

Seguiu-se ainda a respeito da percepção auditiva e expressão corporal, e sobre como o trabalho com essas possibilidades musicais favorece a aprendizagem. **P** novamente descreveu: *Sabe, professora, me vêm à mente, principalmente quando estou contando histórias para os meus alunos, as músicas que eu aprendi quando criança na igreja. E, na hora, assim, eu começo a cantar. Então falo para eles cantarem comigo e rapidamente eles aprendem. É impressionante como eles gostam de aprender músicas novas e aprendem rapidinho mesmo.*

Para encerrar, foi solicitado que respondessem às perguntas finais:

1. Algo muda em sua prática a partir de agora? Se sim, o que?

P respondeu uma semana após o encontro do GR4, já que precisou sair um pouco antes dos momentos finais do encontro - *No mesmo dia após as vivências e contextos apresentados, já comecei a ver em cada momento de minha aula a possibilidade de utilizar mais ferramentas musicais. Em princípio, estarei utilizando ainda mais a música como instrumento no ensino-aprendizagem de vários conteúdos. Pretendo utilizar mais paródias com letras dos conteúdos que estarei trabalhando. Inclusive já criei algumas. Explorarei, juntamente com meus alunos, os sons que temos ao nosso redor, principalmente no ambiente escolar.*

R - *Eu quero mudar minha prática, professora. Por eu não me considerar uma pessoa musical, eu quase não utilizo a música em minha prática pedagógica. Mas hoje eu vi o quanto é importante e como ela pode me ajudar. Acho que era por ignorância minha mesmo. Mas agora que eu vi o quanto eles podem desenvolver ainda mais, em tantos aspectos, eu vou mudar. Eu não tive música em minha formação e não sou adventista de berço, então não*

tenho um repertório musical da igreja já gravado. O que eu vi hoje foi suficiente para o meu despertar, mas eu estou consciente de que preciso aprender mais.

O - *O que vivenciei aqui hoje abriu meus horizontes. Eu já trabalhava com música, mas era pouco. E, com certeza, agora eu já consegui enxergar, dentro das minhas disciplinas, onde eu posso e o que eu posso trabalhar incluindo a música. Abriu minha mente. Eu canto com eles, sabe, pra acalmar após o recreio, nas atividades da capela, mas agora eu vejo que será muito melhor pra eles se eu incluir mais a música. Descobri que eu posso ir além.*

Q - *Eu pratico muito a música porque eu amo música. Mas hoje veio uma renovação, sabe, para aumentar ainda mais o que eu fazia e o que eu faço, para aumentar a constância disso. Não ser só de vez em quando, mas explorar mais; não somente cantar. Quero explorar mais a questão do ritmo, a questão dela [a criança] representar isso porque aí significa que ela aprendeu, é isso...*

S - *Sabe, esse momento aqui me deu ânimo, impulsionou. Algo que eu gosto muito, mas que são tantas as atividades que eu fico preocupada, sabe... Porque as aprendizagens acontecem de maneiras diferentes por eles e eu sei que eu tenho alunos que vão aprender muito mais e melhor com o auxílio da música. Então eu tenho que oferecer mais música para os meus alunos. Nós temos o dever de abrir o leque para que as crianças aprendam de diversas maneiras. Eu percebo isso, sabe... Fizemos uma atividade recentemente com criação musical a respeito de cidade e o campo. Pedi para eles construírem a música, as rimas, eles também criaram a melodia e os colegas prestaram ainda mais atenção e foi fantástico. Ninguém teve dificuldades com esse conteúdo. Todos eles tiveram que memorizar a música para apresentar e, assim, se apropriaram desse conhecimento. Eu vim aqui a procura de mais conhecimento e eu consegui. Obrigada.*

O - *Que tenhamos mais outros encontros como esse!*

T - *Os momentos que passamos discutindo sobre o tema da música na sala de aula, sendo trabalhado com o professor regente, ampliou a minha visão sobre o assunto, e me despertou ainda mais para conhecer e aprimorar as aulas utilizando semanalmente esse recurso como um apoio pedagógico para a aprendizagem.*

W - *Durante a reunião que tivemos, pude entender de maneira mais clara a influência da música no processo ensino-aprendizagem. Esta compreensão me fez planejar aulas tendo a música como auxiliar. Diferentes disciplinas podem ser mais bem ensinadas com o apoio da*

música, como, por exemplo, a aula de produção textual, com apoio de músicas com ritmos diferentes, fazendo os alunos entenderem os elementos da narrativa, estimulando a criatividade e o prazer pela escrita.

2. Você acredita que a sua vivência e experiência musical vividas na igreja refletem em sua prática de sala de aula? De que forma?

P - *A minha vivência musical na igreja reflete diretamente na minha prática em sala de aula. Inclusive utilizo na íntegra muitas das músicas que aprendi na minha infância e depois que me tornei mãe; e de muitas delas, crio versões de acordo com o foco do conteúdo que estarei trabalhando. Além disso, consigo ter a habilidade de cantar no tom que as crianças têm mais facilidade para expressarem sua musicalidade.*

Q - *Pra mim, influencia totalmente. Na verdade, eu nem conheço muito outras músicas. Essa música da sopa que parece ser tão conhecida, eu não a conhecia. Sabe, eu uso as músicas da igreja para ensinar sempre algo a mais, valores. E as crianças cantam e sentem a música com o coração; é impressionante, é lindo. Mas eu tenho que cantar pra valer, sentindo também a música; assim, eles fazem o mesmo.*

O - *Eu tenho um aluno que fecha os olhos, na capela, para cantar. Ele vivencia, ele sente a música. Como eu nasci e cresci dentro da igreja, as musiquinhas da igreja já estão dentro de mim, então cantar é natural para mim com as crianças.*

R - *A influência que eu tenho dentro de mim com a música da igreja é mais com o conteúdo e não da parte técnica dela, porque eu não vivenciei muito isso desde pequena. Mas o pouco que eu utilizo de música em minha sala de aula, é da igreja.*

S - *Eu fui para a igreja com dezesseis anos, mas eu uso bastante a música da igreja em minha sala de aula. Utilizo também bastante cantigas de roda e outras músicas também, mas as músicas da igreja estão bastante presentes. Sempre, pra todos os eventos, nós utilizamos muitas músicas. Tudo tem um tema e uma apresentação musical, não é somente em sala de aula. Essa é uma realidade de todas nós. É interessante [observar] como a música da igreja influencia [de tal modo] nossos alunos, que a maioria dos meus alunos faz aulas de música em separado: piano, violino, violão.*

T - *Com certeza, a vivência e experiência musical da igreja reflete na minha prática pedagógica, pois a música é algo que envolve o ser humano, o faz refletir e transmitir seus sentimentos. Sendo assim, você consegue transmitir, muitas vezes de forma natural e não*

planejada, um simples coro de uma canção que leva os alunos à reflexão e mudança de atitudes. Em outros momentos, você consegue até criar e recriar uma simples melodia para suas aulas, pois a musicalidade se faz presente no seu dia a dia.

W - *Minha vivência com a música da igreja, sem nenhuma dúvida, reflete minha vivência na sala de aula; afinal, todo meu gosto musical foi desenvolvido a partir de músicas da igreja. Logo, no momento de planejamento das aulas, busco músicas que me agradem e que alcancem o objetivo da aula. A maioria das músicas usadas em sala são músicas que conheci em alguma atividade da igreja, sendo no departamento infantil, ou mesmo nos momentos de louvor dos cultos. A igreja oferece uma vasta lista de músicas, auxiliando assim, vários momentos diferentes da aula: relaxamento, ensino de histórias bíblicas, reconhecimento de instrumentos (desenvolvendo a discriminação auditiva), etc.*

Durante os encontros do GR, foi perceptível a motivação e o envolvimento das participantes, demonstrando o alto grau de interesse nos temas abordados e vontade em aprender. Ao refletirem sobre suas práticas, foi possível realizar uma análise das práticas musicais anteriores em direção a novos modos de aprender e fazer.

Assim como ocorreu nos relatos pessoais das participantes, esse farto conjunto de declarações e narrativas obtidas nesses encontros permitiram categorizá-los em razão das dimensões temporal, pessoal/social e lugar.

A partir, portanto, desses aspectos, foram igualmente classificadas tais declarações com base nas três categorias já mencionadas, como forma de se entender as histórias de vida das participantes.

Essa segregação em categorias permitiu que se realizasse uma profunda análise da relevância dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento pessoal de cada participante na área de música e para o desempenho no uso da música em sala de aula.

Essa análise compõe, assim, o próximo capítulo desta pesquisa.

6. OS PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS E A MÚSICA NA REDE ADVENTISTA DE EDUCAÇÃO

Cosozante já mencionado, em termos metodológicos, a presente pesquisa empírica destinou-se a verificar, fundamentalmente por meio das experiências de vida, como a música incide na prática pedagógica musical dos professores unidocentes não especialistas da Rede Adventista de Educação na região sudeste brasileira, estados do RJ, MG e ES devido à influência religiosa-musical da Igreja Adventista do 7º Dia, perpassando, ainda, pelo exame da eficácia da formação musical na graduação em Pedagogia.

Para tanto, foi criado um grupo reflexivo composto por 24 professoras da Rede Adventista de Educação, atuantes desde a educação infantil até as séries iniciais do ensino fundamental nos três estados mencionados. Por meio da pesquisa qualitativa, com a abordagem das histórias de vida e encontros presenciais do GR, em um contexto de pesquisa-formação, foram recolhidos os dados e informações acerca das experiências de vida e trajetória pessoal/profissional das participantes.

Todo o material coletado foi organizado sob os conceitos de experiência de Josso (2004), Larrosa (2002), Nóvoa (1995) e criadas as categorias de análise de acordo com o espaço tridimensional de Clandinin e Connelly (2015), a partir do qual foram segregados em: 1. experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal); 2. experiências com a música nas vivências individuais e sociais (práticas e aprendizagens informais); 3. experiências com a música na qualidade de professora, conforme apresentado no capítulo 5 desta pesquisa.

6.1. Educação formal, não formal e práticas e aprendizagens informais

No processamento de análise das experiências musicais das participantes, foram utilizados os conceitos de educação formal, não formal e informal. Esse último, adotado como “práticas e aprendizagens informais”, de acordo com Green (2012).

Para esta pesquisa, adotou-se a compreensão de educação formal, como a “desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados, ou seja, um ensino que

segue regras, leis e se divide por idades ou pelo nível de conhecimento do indivíduo” (FERNANDES, 2014, p. 13).

A educação formal, com seus objetivos específicos, é representada principalmente pelas escolas, colégios, universidades, instituições regulamentadas e certificadoras, segundo as diretrizes nacionais. Trata-se de um sistema educacional com estruturas hierárquicas, divisão cronológica e gradual do conhecimento que abrange, portanto, desde educação infantil à pós-graduação, inclusos cursos técnicos, programas de ensino especializado e profissional. Já a educação não formal é um tanto menos burocrática como lecionado por Gadotti:

os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de ‘progressão’. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. ...a educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal (GADOTTI, 2015, p. 2).

A educação formal parte de normas, regras e padrões. Já a não formal ocorre em ambientes construídos coletivamente, de acordo com as diretrizes dos grupos aos quais se destina. Consoante ensina Gohn, “há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes” (GOHN, 2006, p. 29). Os espaços a que se destina são múltiplos e variados, desde ambientes escolares (os mesmos que oferecem a educação formal acadêmica), a organizações não governamentais, sindicatos, associações, igrejas, etc., e “localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais” (GOHN, 2006, p. 29). Ainda como uma das características da educação não formal, tem-se o tempo flexível de aprendizagem, com o respeito às diferenças de cada aprendente.

Nos estudos de Santos (1991) acerca das manifestações não formais em grupos diversos, a pesquisadora enfatiza que a função da música precisa ser entendida não como fato isolado e sim, nas relações com o contexto em que ocorrem.

Já os processos educativos informais são aqueles que ocorrem de maneira mais livre, por meio de vivências individuais e sociais como a família, o círculo de amigos, a igreja, e em espaços organizados por referências, idade, etnia, religião, entre outros. Em música, a informalidade caracteriza-se também pelas aprendizagens de tradição oral, de convivências e imersões musicais.

Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. A informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados (GOHN, 20016, p. 29).

A pesquisadora Lucy Green tem desenvolvido estudos acerca da aprendizagem musical de músicos populares. Para tal, ela utiliza a expressão “práticas e aprendizagens informais” de música e sugere, nesse processo educativo, a seguinte definição de informalidade:

Paralelamente à educação formal, existem em todas as sociedades, outros métodos de transmissão e aquisição de competências e conhecimentos musicais. A isto eu chamo práticas de aprendizagem musical informal as quais, no extremo e em contraste com a educação formal, não recorrem a instituições de ensino, nem *curriculum* escrito, programas ou metodologias específicas, nem professores qualificados, nem mecanismos de avaliação ou certificados, diplomas e pouca ou mesmo nenhuma notação ou bibliografia (GREEN, p. 65, 2000 in FERREIRA e VIEIRA, S/D)

Ainda de acordo com Green (2012), as práticas e aprendizagens informais de música distanciam-se dos processos formais de ensino de acordo com as características: a escolha do repertório é feita pelos próprios alunos conforme a sua familiaridade com o conteúdo; muitas músicas são “tiradas de ouvido”, não recorrendo a leitura ou notação musical.; a aprendizagem ocorre também em grupos, de forma autodidata; a assimilação dos conteúdos ocorre de maneira pessoal; e ainda “... existe uma integração entre apreciação, execução, improvisação e composição, com ênfase na criatividade” (GREEN, 2012, p. 67 – 68).

Nota-se, portanto, que as práticas e aprendizagens informais de música diferenciam-se do contexto da educação formal, em diversos aspectos, entre os quais essa ênfase na criatividade, que é típica da informalidade, ao passo que há uma ênfase na reprodução, no âmbito formal.

É bastante tênue a fronteira entre os termos formal, não-formal e informal, pois mesmo em um ambiente concebido para a educação não formal há certas formalizações e critérios a serem preenchidos.

Corroborando a pesquisadora Green, foi adotada nesta pesquisa a expressão “práticas e aprendizagens informais” já que os processos educativos musicais narrados pelas participantes em seus relatos apontam com maior direção para a informalidade dentro do contexto religioso, local onde a aprendizagem e a prática ocorrem concomitantemente.

Todo o material coletado, a partir dos conceitos apresentados, mostrou-se significativamente revelador tanto dos fatores que influenciam a atuação das professoras, como também dos que não influenciam.

Se bem que a pesquisa se destinava ao exame subjetivo das relações de causa e efeito no exercício profissional das professoras – portanto, com caráter preponderantemente qualitativo –, observaram-se, nos relatos de vida, relevantes dados objetivos que, em sua totalidade, permitiriam a elaboração de um exame estatístico daquelas relações.

Uma vez que os relatos de vida não foram direcionados por perguntas objetivas, disso decorreu que os dados coletados se demonstraram incompletos para que pudessem ser usados no referido exame quantitativo, dado que algumas professoras citavam determinadas informações numéricas, enquanto outras se detinham em outro grupo de informações.

Verificado que tais dados poderiam ser relevantes para corroborar o entendimento da presente pesquisa, aplicou-se um questionário com o grupo de referência, com vistas a suprir as lacunas de dados numéricos que constavam parcialmente dos relatos das professoras.

As respostas dadas às perguntas feitas permitiram, assim, a elaboração de tabelas e gráficos que apresentam conclusões significativas que vêm ao encontro dos resultados qualitativos verificados na presente pesquisa. Daí por que a análise qualitativa vem, ainda, instruída com a análise quantitativa, igualmente segregada, em razão dos mesmos critérios com que se classificaram os conteúdos dos relatos de vida vinculados à música. Optou-se, para tanto, selecionar dos relatos, os trechos ou as informações que se demonstravam mais relevantes para os objetivos perseguidos.

A partir dos conceitos abordados, buscou-se a compreensão de como as experiências musicais, nas histórias de vida das professoras de Rede Adventista de Educação, repercutem em suas práticas em sala de aula, bem como em suas concepções a respeito de música e formação, como expostos a seguir.

6.2. Experiências com a música na qualidade de aluna (educação formal e não formal)

O exame dos relatos demonstra uma diversidade de casos relativos à educação formal e não formal de música, assim entendidos, aqueles processos educacionais direcionados e não espontâneos que envolvem algum estudo teórico, de canto ou de algum instrumento musical.

Os resultados são diversos e, entre eles sobressaem os seguintes:

A professora **A** estudou *música na escola, que era mais uma aula de canto*, e começou *a aprender a tocar violão*. A professora **D** informa que *Quando eu tinha 12 anos, ela [minha mãe] me colocou em um grupo de flautas na igreja e foi lá que alavancou meu interesse pelo instrumento*. A professora **E** afirma que *não toca nenhum instrumento, mas eu estudei música, até para dar apoio ao projeto [da igreja] e ao meu cunhado, eu fazia todas as aulas*. A **F** relata: *Na minha adolescência iniciei aulas de teclado, mas não finalizei. Também fiz aulas de canto e comecei a cantar pelas igrejas*.

G narra que *No curso [Normal] de Formação de Professores no Instituto Governador Roberto Silveira, os professores envolviam os alunos em aulas práticas e teóricas*. A professora **I** limita seu conhecimento de música *Apenas como parte do conteúdo de uma das disciplinas da faculdade*. **J** teve exatamente a mesma experiência de **I**.

K informa que, *Na adolescência fiz uns três meses de teoria musical*. **L** declara que *Aos oito anos comecei a aprender piano... Mas não pude continuar as aulas...* **O**, assim como **J**, teve exatamente a mesma experiência de **I**.

P revela que recebeu *aulas de piano ...na adolescência, [por] dois anos* e que teve *orientações de canto com uma pianista da igreja*. **Q** afirma teve algumas aulas de piano, mas teve *que parar por falta de recursos, mas me lembro alguma coisa ainda*.

T narra que *Observando que a música envolvia os meus alunos e os ajudava na aprendizagem decidi no ano de 2016 entrar no Conservatório Estadual de Música*. **U** relata que, em seu curso de pedagogia, teve *uma matéria de música, [que] chamava-se Música e Expressão Corporal*. **V** aos 14 anos de idade, estudou *no conservatório estadual de música na minha cidade*. *Cursou, ainda, por dois anos piano, flauta e jazz*. Já casada, retornou duas vezes ao estudo de piano, aos 32 e aos 45 anos de idade. **W**, por fim, afirma ter cursado, *em uma das matérias na faculdade, um pouco sobre música*

Verificou-se, ainda, que nenhuma das oito demais professoras participantes teve qualquer estudo de música formal ou não formal. Vale a pena reforçar que as circunstâncias de vida revelam que esse estudo não adveio de qualquer obrigação ou necessidade, mas decorreu de decisão das professoras.

Das dezesseis que, de algum modo, estudaram música (ensino formal ou não formal), têm-se que: nove estudaram música na infância ou adolescência por iniciativa própria ou dos

pais (**A, D, E, F, K, L, P, Q e V**); cinco estudaram no curso de Pedagogia (**I, J, O, U e W**); uma estudou na escola normal (**G**) e outra após concluir o curso superior (**T**).

Diante desse quadro, duas descobertas mostram-se relevantes para efeito desta pesquisa: primeira, das nove que estudaram música quando crianças ou adolescentes, oito nasceram em lares adventistas (**A, D, F, K, L, e V**), ou seus pais tornaram-se adventistas durante a infância das respectivas professoras (**P e Q**); somente **E** não tem origem adventista.

A segunda descoberta foi que, das que estudaram música após a adolescência, todas (exceto **G**) o fizeram em seus estudos acadêmicos (**G, I, J, O, U e W**), ao passo que **T** estudou por iniciativa própria aos 18 anos de idade, após tornar-se adventista.

6.3. Experiências com a música nas vivências pessoais e sociais (práticas e aprendizagens informais)

Ao passo que, das 24 professoras, somente nove revelaram experiência com a educação formal e não formal de música, evidencia-se relevante que todas elas discorrem fartamente sobre suas vivências informais com a música, e, dentro desses relatos, sobressaem-se os que se referem à música na IASD, na família de origem (com seus pais) e no curso de pedagogia.

Nessa parcela da pesquisa, procurou-se então abordar as experiências e interações com a música, observando cada professora, primeiramente, como ser social, em segundo lugar, nas relações pessoais e sociais, e, em terceiro, em diversos contextos como o familiar, escolar (práticas e aprendizagens informais), religioso (ou não), e/ou quaisquer outros.

6.3.1. Experiências como membro de sua família de origem

Dos relatos extraem-se os seguintes fragmentos sobre as experiências musicais com a família:

A: *Nasci em um lar adventista. Desde a infância tive influência da música em minha casa e falando em música tenho que falar da minha querida mãe, (...) na verdade, minha mãe cantava muito em casa enquanto costurava, fazia as atividades da casa e cuidava dos filhos e*

do esposo. O culto de pôr do sol também era especial: podíamos convidar amigos, sempre tinha muito louvor e um lanche especial, que tempo inesquecível! ...

M: *Quanto ao meu contato com a música, posso dizer que é até e hilário, pois foi através do meu tio Jorge que fazia parte de uma dupla sertaneja, onde se apresentava oficialmente nos eventos da cidade de Matipó, interior de Minas Gerais, e muitas vezes em casa, no tempo livre, meu tio tocava o violão e cantávamos até tarde as modas de viola.*

N: *Sempre fui apaixonada por música e desde criança, as minhas brincadeiras eram sempre influenciadas pela mesma, sendo que eu viajava em meus pensamentos e imaginação...*

U: *A música sempre foi importante em minha vida pessoal. Ela está presente em todos os momentos em que estou em casa realizando diferentes atividades. Porém sou um pouco criteriosa, pois as músicas que mais me encantam são aquelas que possuem uma boa letra e também uma orquestra (violinos, violoncelos, etc.).*

V: *Tanto o meu pai quanto a minha mãe, são muito musicais. Lembro-me das brincadeiras e dos encontros de família para os cultos familiares, especialmente do pôr do sol... Meu pai, com o seu violão e com a sua linda voz entoava cânticos inspiradores. Ficávamos horas adorando ao Senhor. Eu cresci na esfera de um lar em que a música era a base fundamental das nossas relações. Minha família não tinha muitos recursos para que fizéssemos aulas especializadas de música ou para tocar algum instrumento, mas tínhamos acesso ao violão do meu pai, acordeons dos meus tios e até a flautas doces como brinquedos. Embora não tenhamos tido oportunidade de nos desenvolver melhor, me sinto realizada musicalmente falando, pois, a música rege a minha vida profissional e pessoal. As experiências visuais e o manuseio dos instrumentos musicais possibilitaram o desenvolvimento da autoaprendizagem de poder produzir alguns sons de ouvido.*

6.3.2. Experiências como aluna e suas práticas e aprendizagens informais

As experiências musicais informais escolares são relatadas a seguir:

A: *Cantava muito (...) nas aulas de capela da Escola Adventista.*

B: *... um certo dia na escola que eu estudava chegou uma aluna nova. Ela era uma menina diferente, como eu era a líder da sala, logo fiz amizade com essa menina. Nos*

momentos de aulas vagas, ficávamos no refeitório da escola conversando, cantando. Até que essa nova colega pediu para cantar um louvor. Eu nunca havia escutado uma música tão bonita, cantata por uma pessoa comum. Quando ela terminou, ficamos encantados.

E: *... adorava ir para a escola pois era lá que (...) tive contato com várias músicas que trabalhavam a rotina. Foi uma época inesquecível.*

Me lembro que o professor se chamava Antonio,(...) Ele sempre iniciava as aulas com um violão, onde tocava várias músicas. As crianças amavam, faziam gestos e imitavam vários sons, mas muitos pais reclamavam que as crianças vinham para escola para estudar e não para ficar cantando.

Eu lembro que quando eu comecei a ir para a escola eu tinha quatro anos, e o meu professor, ele recebia a gente na porta da sala com um violão na mão, tocando e cantando. Todas as atividades que ele ia fazer, ele sempre tocava e cantava uma música. (...) O nome dele era Tio Antônio e eu amava. E quando eu comecei a lecionar, eu o encontrei e ele me reconheceu e ficou surpreso em saber que eu era professora. E sabe o que ele tinha embaixo do braço dele? O violão. Isso é algo que eu vou levar pro resto da minha vida.

G: *No ano de 2017, cursando o sexto período do curso de Letras/ Literatura, percebi a música em algumas apresentações de trabalhos, pois um colega de turma sempre ensinava um determinado conteúdo com base numa melodia. Isso era bem legal, pois a turma participava mais e as apresentações dos trabalhos se tornavam dinâmicas.*

H: *Estudei desde o antigo CA até o 3º ano do Ensino Médio em um colégio tradicional católico (de freiras), não tinha aula de música ou algum momento musical sem ser as segundas, cantando o hino nacional.*

K: *Não me lembro se tinha música na grade curricular mas tinha coral, participava dos encontros de corais das escolas adventistas.*

Q: *Quando criança, amava ouvir as músicas de Richard Clayderman, dançava com a vassoura, inventando muitas coreografias. Na escola, em quase todos os recreios, dançava as músicas que nós mesmos cantávamos. Gostava muito de participar das danças de quadrilha, me realizava. Me lembro que eu e uma amiga queríamos ser cantoras de músicas sertanejas.*

6.3.3. Experiências como membro da IASD

Sobre as experiências musicais na igreja, são relatadas:

A: *Cantava muito na igreja (...); cantava solo, em duplas, trios, coral, conjunto, quarteto...*

A música está presente no meu dia a dia até os dias de hoje; (...) sinto que isso me prepara para enfrentar os desafios do dia. Hoje em dia, canto com menos frequência na igreja. Às vezes participo do momento de louvor, mas, sem dúvida, o louvor congregacional é muito especial pra mim e, pela influência de minha mãe, sei quase todos os hinos do hinário.

B: *Infelizmente nunca trabalhei no departamento da música [da igreja que frequenta]. Sempre fui [do departamento] dos jovens e departamento infantil. Na igreja que frequento não tenho um cargo efetivo, procuro ajudar onde sou convidada.*

C: *Nunca fui uma pessoa muito participativa nas questões musicais da igreja. Infelizmente cantar e tocar foi um dom que Deus não me deu. Eu sou uma pessoa que não canta e nem ouve música. Mas quando eu fico muito alegre, e eu acho isso muito lindo na igreja adventista, tem músicas que falam sobre alegria e que te colocam mais pra cima. Quando você está triste, tem músicas que também te inspiram a ficar melhor, que falam do amor de Deus. Quando você precisa de um conselho, tem músicas também. Então, pra todos os momentos de nossa vida, a igreja adventista tem música que te desperta a alma. Eu, quando estou triste, tem uma música que eu ouço, a lágrima vem na alma e passo, fico renovada, que é a “Renova-me”. A música, na minha opinião, é uma oração cantada, porque você fala com Deus o tempo todo através dela.*

D: *Na igreja eu canto tanto solo como em grupos, corais, e toco flauta também, amo a música e tudo o que faço precisa ter música. A música da igreja influencia minha vida de uma maneira que me faz lembrar sempre do que aprendi, e fica memorizado através da música.*

F: *Na igreja, eu participava do grupo de louvor, meu esposo dirige o espaço Novo Tempo do Recreio. Mas eu tive um problema na voz, como você está ouvindo e isso me deixa muito triste porque não consigo mais cantar com o grupo.*

(...)

Com certeza! [a música da igreja tem sua influência na prática escolar] Tanto, ao ponto de me permitir desconstruir para abrir as possibilidades de cantigas populares fazerem parte também do desenvolvimento acadêmico. Principalmente nos cultos da turma.

H: *... no início da minha adolescência, meus pais se batizaram na igreja e eu comecei a participar das atividades musicais como coral e equipe de louvor de forma mais ativa.*

Em todos os momentos, a música me acompanha. Seja em forma de força, ânimo, agradecimento ou oração. Cozinho e organizo minha casa escutando música, ao acordar, ao tomar banho e ao dormir, cantamos louvores com meu filho. E desde o ventre coloco música para ele escutar e o mais interessante é que as músicas que ele escutava no ventre são exatamente as que ele mais gosta de ouvir hoje.

I: *Bom, na igreja não canto nada, só acompanho o louvor sentada no banco mesmo, (...), mas com minhas crianças em sala de aula sou uma cantora nata ... Desde que... [aceitei o chamado de] Deus, trabalho no Depto Infantil na Igreja Central de Ipatinga, há mais de 12 anos, tenho aprendido muito, e é uma troca constante de aprendizado, tanto na igreja quanto na escola Adventista. Amo demais o meu trabalho e até mesmo meu cansaço.*

(...) Sou professora do Depto Infantil [na igreja que frequento]; já passei por todas as turminhas! Mas hoje estou com a Classe dos Juvenis.

Mesmo que a minha participação na música da igreja não seja nada especial, somente cantando nos bancos mesmo, mas por eu ser da igreja desde criança, eu consigo trazer, eu tenho essa referência da música da igreja para a escola. Então as músicas que a gente cantava há um tempo, eu gosto de trazer porque são músicas de conteúdo, sabe. Mesmo a gente não atuando dentro da instituição como eu era antes de vir trabalhar aqui, as professoras com quem trabalhava ficavam maravilhadas com as músicas que eu levava, ficavam perguntando e queriam todas elas também, porque eram legais e diferentes; trabalhavam valores.

J: *Na igreja gosto de ouvir as músicas, mas eu não canto e não sou envolvida no departamento de música. Quando mais nova, na minha cidade natal [São Luís], fazia muita paródia para as programações da igreja, era muito bom.*

K: *Não fiz nenhuma matéria de música em minha formação. O contato musical que tenho foi através da igreja.*

Minha relação com a música, podemos dizer que é praticamente religiosa. Nascida na igreja desde pequena, a música faz parte da minha formação espiritual: nos cultos, nas rodas jovem, nos acampamentos, nos corais infantis e adultos, grupos [musicais], grupos de louvor, como momento de recreação, no clube de desbravadores, como forma de ensinar e louvar. (...) Quando tive minhas pequenas, a música entrou como uma forma de ensinar a palavra de Deus em casa. E também na escola sabatina, tanto para crianças, juvenis e adolescentes.

L: *Quando criança eu cantava num coral infantil da igreja, era muito legal... Cantávamos em várias igrejas... Tínhamos até uniformes. Na adolescência quase nada... Cantei algumas vezes solo mas no mais era louvor na igreja...*

Amo música, e ela faz parte da minha vida em tudo o que faço, até mesmo arrumação da casa. Por isso, decidi inserir minhas filhas em aulas de piano e futuramente em outros instrumentos.

M: *Ao passar dos anos, meu tio [Jorge, que a iniciou em música, no ambiente de casa] converteu-se e hoje ele toca para louvar a Deus; eu e meu irmão já cantamos muito na igreja onde ele tocava violão, seguindo o exemplo do meu tio e eu emprestava a minha voz para aquelas lindas melodias. ... Na igreja na qual congrego [atualmente], faço parte da equipe de louvor.*

N: *Desde criança canto na igreja e agradeço muito a Deus pelo dom de poder louvar Seu Nome.*

Em minha trajetória, tive a honra de fazer parte de um grupo, chamado Oásis, no qual tive a oportunidade de gravar alguns CDs, e, após alguns anos, pude gravar o meu primeiro CD solo, intitulado “Deixe eu dizer”.

O: *Quanto à música, ela sempre esteve presente em minha vida, principalmente na igreja. Na adolescência participei de alguns grupos musicais. Atualmente atuo na igreja como professora dos adolescentes [escola bíblica aos sábados].*

P: *Desde muito cedo estive envolvida nas atividades da igreja, em especial na área musical. Cantei em vários grupos musicais e fui diretora de música de minha antiga igreja. Meu primeiro solo foi aos oito anos, quando ensaiei para a apresentação do 13º sábado, mas como era a única a estar preparada para cantar, a professora da escola sabatina me pediu para cantar sozinha; e, daí em diante, uma pianista me ouviu cantar e, de acordo com ela, decidiu começar a ensaiar um grupo musical infantil com as crianças de minha faixa etária.*

Cantei em várias igrejas e em vários eventos. Neste período também, um pianista e amigo de um dos grupos que cantava, convidou-me para fazer parte de um grupo musical jovem e com as meninas deste grupo, fundou um quarteto feminino que veio a tornar-se um quinteto mais tarde, do qual fiz parte até minha ida para o UNASP.

Nos momentos mais desafiadores e conflituosos de minha vida, lembrava-me das canções que havia aprendido na igreja e elas me fortaleciam para enfrentá-los e davam-me ânimo, pois aprendia muito com as mesmas.

Q: *Aos nove anos, comecei a frequentar a Igreja Adventista, me apaixonei pelos hinos e as musiquinhas que cantávamos na Escola Sabatina, era lindo, enchia minha alma!*

Nas tardes de sábado, sempre acompanhava o ancião [conselheiro] da igreja e sua filha para fazer a Escola Sabatina filial nas fazendas. A história e as músicas que eu cantava de manhã [na igreja], as ensinava à tarde para as crianças, isto aconteceu por quatro anos.

Aos 15 anos tive meu primeiro contato com um coral na igreja de São José do Rio Preto e era você, Ester, a regente e pianista.

R: *Reconheço também que não tenho tanta habilidade musical, ajudo na igreja, por estar presente e ter boa vontade, mas no fundinho é esforço e não um dom inato, como gostaria.*

S: *Eu era apaixonada pelos estudos [bíblicos] e esperava ansiosa pelo dia da visita semanal. Fazia parte de um “pequeno grupo” infantil, que se reunia na minha tia, onde as músicas eram cantadas à capela e as historinhas eram apresentadas por slides no retroprojeter.*

[enquanto criança] Ficava horas ouvindo uma fita cassete do grupo [musical] “Turminha Ká entre nós” e uma fita de playbacks da Alessandra Samadello, onde cantava umas duas músicas que sabia e ficava ouvindo só a melodia das outras.

Quando estava com 16 anos decidi que iria para a igreja e que nada iria me atrapalhar. Durante um apelo feito através de uma música, decidi que iria me batizar. Comecei então a cantar no conjunto musical chamado “Shekinah” e era apaixonada pelas as músicas. Foi então que decidi pelo batismo e neste dia, cantei pela primeira vez no conjunto! Foi emocionante demais para mim. Vejo que a música sempre mexeu muito comigo e tem um papel importante na minha vida e decisão ao lado do Senhor.

O Senhor usa as mensagens musicais para me converter a cada dia. Ele me inspira através da música e fala comigo através dela.

A música adventista mudou minha vida. Influenciou de forma positiva minhas escolhas para vida terrena e para a eternidade. E hoje, desejo trabalhar com meus alunos para que eles tenham as mesmas possibilidades de escolha que eu tive, que eles sejam também influenciados e sobretudo possam aprender com a música.

T: *Embora eu fosse muito resistente aos ensinamentos bíblicos que eram passados, as músicas da igreja me tocavam profundamente e foram quebrantando o meu coração. Chegava à igreja e era chamada pelo pastor para ajudar no louvor. Realmente a música fez parte da minha conversão e entrega a Cristo.*

...meu irmão fez um curso de piano e se formou. Decidiu então criar um grupo na igreja para louvar a Deus. Cheguei a fazer parte do grupo como contralto e em casa eu tinha o prazer de ver o meu irmão tocar. Algumas vezes eu tentava dedilhar no piano, mas não tinha habilidade.

V: *Conforme fomos crescendo, começamos a participar da música oficial da igreja em corais, grupos musicais, solo, duetos...Atualmente, participo do coral e faço parte da equipe de louvor da minha igreja, bem como de algumas apresentações em outras igrejas na cidade onde eu moro.*

W: *Na igreja, quando criança, eu cantava com o coral infantil da igreja e dirigia os momentos de louvor. Na adolescência cantei no coral jovem da FADMINAS. Hoje, somente treino as equipes de louvor da igreja e ainda participo da equipe de louvor, ministrando e motivando a igreja a cantar.*

6.3.4. Um olhar analítico das experiências musicais no contexto pessoal e social das participantes

Esse conjunto de relatos demonstra-se rico em expressões que revelam o significado e o efeito da música na vida das participantes. Merece, inicialmente, destaque o fato de que tais relatos advieram de um pedido em aberto, destinado exclusivamente a que as professoras contassem suas histórias de vida e a relação delas com a música.

A memória então, tornou-se elemento fundamental na produção dos relatos em narrativas, já que lembranças e recordações dos diversos períodos da existência delas foram

evocadas. Abrahão (2004) ressalta o poder decisivo que a memória tem nesse processo pois é a partir dela que as ocorrências são ressignificadas no presente com vistas a ressoar no futuro. A música, por sua vez, “é elemento frequente na construção de memórias sociais” (GARBOSA e WEBER, 2017, p. 44), de forma que determinados grupos de convivência se organizam a partir de seus repertórios reconhecidos pelas comunidades.

O canto, assim como qualquer performance instrumental, existe em um contexto marcado por condições temporais, socioculturais, estéticas, potencializando uma pluralidade de elaborações memorialísticas que envolvem gestos, linguagem, significados, emoções, reações coletivas, evocando experiências passadas em que cantamos/tocamos ou ouvimos outros. Em vista disso, todo o fazer musical, abrangendo a performance, a escuta ativa ou os processos de criação na área, implicam a mobilização de memórias individuais armazenadas ao longo de nossa trajetória, as quais se encontram inseridas em um tempo-espaço coletivo (GARBOSA e WEBER, 2017, p. 45).

Foram segregados, então, os textos que apontam para as experiências musicais na qualidade de aluna (que compuseram a seção 6.3.1), para as experiências musicais como indivíduo em suas principais relações sociais: no lar, na escola e na igreja (6.3.2) e na qualidade de professora (6.3.3).

O primeiro resultado que sobressai é o fato de que apenas cinco (**A, M, N, U e V**) das 24, narraram experiências em seus lares (6.3.1). Enquanto isso, somente **A, B, E, G, K, Q**, (ou seja, 25%) revelaram o papel de suas escolas em sua construção musical (6.3.2).

Por sua vez, 20 das 24 (ou seja, excetuadas apenas **E, G, U e X**) expuseram fartamente suas experiências musicais na IASD (6.3.3). Observa-se, porém, que essas únicas quatro tornaram-se adventistas, respectivamente, aos 23, 24, 17 e 26 anos, o que explica por que não narraram vivências musicais na igreja em suas histórias de vida. Provavelmente, se fossem adventistas de berço, o total de relatos sobre suas experiências musicais na igreja alcançaria 100% das 24.

Esse conjunto de respostas, por si só, já demonstra a relevância que a experiências musicais vivenciadas na igreja tiveram em suas vidas. Mas não apenas os números falam: a qualidade dos relatos revela um conjunto de papéis da música na vida das participantes, que se diferenciam de ambiente para ambiente.

No âmbito familiar (6.3.1), **A, B e V** falam de lembranças de sua mãe ou outros parentes cantando em casa e dos cultos familiares em que elas também cantavam. **N, U e V** revelam a influência e a importância da música em suas atividades.

A esse respeito, as pesquisadoras Garbosa e Weber (2017) declaram que

as melodias que acompanharam a infância e os processos formativos ao longo de nossa trajetória ficam guardadas nas lembranças, constituindo elementos potentes para reavivar as experiências e despertar recordações cotidianas (GARBOSA e WEBER, 2017, p. 48).

No âmbito das práticas e aprendizagens informais (6.3.2), a música se apresenta com significados mais aprofundados, como se verifica a seguir.

A participante **A** relata que a escola oferecia oportunidades de se cantar bastante, demonstrando-se, assim, a instituição como instrumento de indução à prática musical. **B** relata seu encantamento ao ouvir uma colega cantar uma música espiritual, o que denota o desenvolvimento do aspecto apreciativo da participante, em relação à música. **E** fala de suas lembranças da empatia produzida por um professor que conquistou a turma utilizando a música; esse poder de atração que a música tinha marcou-a para “o resto da vida” como forma de conquistar alunos.

G relata o poder da música como forma de condução de informações que precisavam ser apreendidas e como forma de dinamizar as aulas. **K** e **Q** participavam de corais (**K**) e quadrilhas (**Q**) em suas escolas e, nesse sentido, revelam sua visão de seu senso de pertencimento a um grupo que se destinava – no todo – a um mesmo objetivo, no caso a música.

No âmbito da IASD, é rico o conjunto de visões e de efeitos da música na vida das participantes. Aquele conceito de pertencimento a um conjunto provocado pela participação em grupos na Igreja revela-se bem mais forte nos relatos sobre o papel da IASD na vida das participantes.

Nesse sentido, **A, F, H, L, M, N, O, S, T, V** e **W** narram suas experiências em corais, trios, quartetos, conjuntos musicais e nos grupos que dirigem os louvores congregacionais, como participações marcantes, evidenciando o papel agregador da música.

A participante **A** revela, também, o papel estimulador (e, em certo sentido, até terapêutico) da música experimentada na igreja, tendo-a como algo que *prepara para enfrentar os desafios do dia*. Nesse mesmo sentido, **P** declara que *Nos momentos mais desafiadores e conflituosos de minha vida, lembrava-me das canções que havia aprendido na igreja e elas me fortaleciam para enfrentá-los e davam-me ânimo, pois aprendia muito com as mesmas* (sic).

B e **C** expressam nítida insatisfação de não terem trabalhado com música na IASD, tendo-se limitado ao canto congregacional, em razão de suas habilidades em áreas específicas das quais a Igreja necessitava. **J** também expressou não cantar, mas aprecia claramente a música da Igreja.

C e **P** afirmam, também, sua opinião sobre os efeitos das músicas da IASD, por falarem “sobre alegria” e promoverem ânimo. Nesse mesmo sentido, **H** vê a música adventista como sua companhia, como também disseram **L** e **O**, que a música a acompanha em tudo o que faz.

C também observa a música adventista como forma de obtenção de conselhos, de despertamento da alma, e oração a Deus. Esse poder sobre a alma (entendido o ser) é também narrado por **Q**. Assim também, **H** a tem como produtora de força, ânimo, agradecimento ou oração. Tanto é assim que **R** reconhece que suas atividades musicais decorrem de sua boa vontade e não de um dom inato, como gostaria.

Para **I**, a música na igreja adventista produz uma troca constante de aprendizado, servindo de referência para a música que utiliza na escola; **I** entende, ainda, que a música da igreja tem significativo conteúdo e que trabalha com valores.

K revela que todo o conteúdo musical que tem procede da IASD, acentuando o papel didático, como instrumento de práticas e aprendizagens informais da música. Afirma, ainda, que a música na igreja tem um papel relevante em sua formação espiritual.

Outro ponto abordado por **K** e **Q** é o papel da música como ferramenta de ensino da Bíblia para as crianças da Igreja. **L**, **M** e **N** relatam o papel da música como forma de louvor. **S** e **T** salientam que a música da IASD teve papel preponderante em sua decisão de servir a Deus; **S** afirma, ainda, que Deus utiliza tal música, e, por meio dela Ele a inspira e fala com ele. Essa é a mesma experiência.

6.4. Experiências com a música na qualidade de professora unidocente e não especialista

Como professor unidocente, entende-se aquele atuante da educação infantil às series iniciais do ensino fundamental, que convive com seus alunos a maior parte do tempo de sua

escolarização. De acordo com as DCN, esse professor “com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar” (BRASIL, 2010), é o professor de referência da turma.

Deste modo, ser professor de referência envolve a compreensão de um docente que mantém o elo entre a vida escolar e a possibilidade de o aluno que chega na escola ter alguém que o conhecerá, de modo mais intenso, no processo de escolarização dos primeiros anos do ensino fundamental (BELLOCHIO e SOUZA, 2017, p. 14).

Portanto, ser professor nos primeiros anos de escolarização significa comprometer-se com os pequenos seres, com seu desenvolvimento humano, ser referência para os seus alunos, modelo de conduta a ser imitado. Estas particularidades do professor de referência, unidocente, “encaminham para a compreensão de um processo de escolarização que considere que a pluralidade e a diferença sejam valorizadas e incentivadas” (BELLOCHIO e SOUZA, 2017, p. 15), como alguns dos fundamentos para o desenvolvimento dos alunos.

A professora **A** relembra que *em sala de aula também gosto de cantar com meus alunos. Tenho uma caixinha de som e, pelo aplicativo do meu celular, os alunos escolhem a música e a gente canta; (...) pelo menos, um hino gosto de cantar com eles por dia. (...) Quando percebo que os alunos estão muito agitados, coloco uma música suave tocando. (...) e já vão se acalmando.*

B usa a música em sala para *ensaiar para as apresentações. (...) a aula de música era o momento mais emocionante, porque eu voltava com a história de forma cantada e as crianças podiam se expressar de forma natural dentro da música.*

D utiliza a música *em sala de aula não só na rotina, mas para brincar, relaxar, e claro o objetivo principal de usar a música é ensinar de uma forma que fique gravado na memória sem que a criança ache chato, mas pelo contrário fica muito divertido e prazeroso e significativo o aprendizado.*

E gosta *de trabalhar com músicas durante algumas aulas, principalmente na educação infantil, pois o conteúdo aplicado acaba sendo fixado de uma maneira lúdica.*

F afirma que, na utilização da música em sala de aula, *Ela mexe com o emocional, com o corpo, ajuda a memorizar conteúdo. E sempre inicio as aulas com músicas, quando tenho que apresentar um conteúdo novo. A música é uma ferramenta poderosa quando utilizada de forma adequada. Pra mim é muitas vezes soluções de problemas como: raiva, ansiedade, inquietação. A música acalma, anima, ensina, nos faz refletir. Em minhas aulas sempre inicio com músicas, para silenciar uso música, para lanchar, para lavar as mãos.*

Com a música iniciamos um quadro de rotina para os alunos entenderem de forma lúdica que existe momento para tudo nessa vida. Afirma, ainda, que usa a música para ter a atenção dos alunos. Por fim, revela que o com despertar para a música e a valorização do silêncio, eu consigo a disciplina para o momento certo (...) para qualquer conteúdo que vou introduzir pra eles, eu busco uma música. (...) Eu canto música com movimento e barulho. (...) Tenho trabalhado gestos e sons com as músicas.

G afirma que a música motiva os alunos a cantar, a realizar as tarefas e proporcionava um ambiente prazeroso e aconchegante para eles. Informa, ainda, que utiliza músicas instrumentais na sala de aula como estratégia para inspirar meus alunos a escreverem poesias. Foi gratificante o resultado! A música tem o poder de elevar os pensamentos e de inspirar ideias... [costumo] trabalhar a criatividade dos pequenos através de instrumentos musicais criados por eles e mediados pelo professor.

H relata que Em sala de aula, além da música que prepara o coração dos alunos para a oração,... acredito que a música (...) precisa ser mais explorada (...) nas práticas pedagógicas (...) durante todo o ano. (...)... quando [os alunos] estão agitados, eu faço [música] (...) e assim eu consigo a atenção deles. (...)a música que eu faço é a partir de brincadeiras mesmo.

I narra que inclui no repertório musical musiquinhas que falam sobre os dias da semana, partes do corpo, músicas que expressem gestos (coordenação motora), vozes, sentimentos e seus gostos e preferências. [com a] a música] (...) acredito que eles fixam mais a história e o mais importante aprendem a louvar a Deus! Só posso te dizer que eles amam! (...) Eu trabalho todos os dias com música com eles. (...) ... além da cadência da música (...) está a leitura da música também. (...) A música é uma grande aliada no processo de alfabetização

J gosta de dar aula cantando. (...) pois penso que a música auxilia no aprendizado, costumo sempre pesquisar músicas sobre os assuntos estudados, (...) eu crio muitas músicas, letras. (...) Tenho alunos que não têm expressão, que não se comunicam, são bem pequenos. Mas quando trabalho com música, eles se transformam e se expressam diferente e muito bem.

K aponta a importância da música na fixação de histórias e conteúdos, na forma de afastar o medo, de aliviar o stress, de recreação ou de expressar sentimentos. Dessa mesma forma, gosto de usar a música em sala de aula, no auxílio do aprender brincando, trazendo leveza e alegria ao ato de aprender e ensinar. **L** declara que, Dentro de sala é possível notar

que ao inserir a música, o aprendizado se torna, muitas vezes, facilitado e prazeroso para nós professores e também para os alunos.

M trabalha com a música *como recurso didático. (...) Trabalho como apoio às atividades mesmo. (...) Passei a incluir a música para introduzir os conteúdos das disciplinas escolares e os resultados foram fantásticos, percebi que os alunos aprendiam com muito mais facilidade e passaram a se expressar cada vez melhor, sem contar que os alunos se sentiam muito mais motivados a participar e o nível de aprendizagem melhorou significativamente.*

N afirma que *... canto e gosto muito de cantar. (...) eu canto muito em sala de aula. Música é sentimento, é emoção, é memória que se resgata. O usa a música a muito tempo em sala de aula, mas normalmente de uma forma lúdica, sem cobrança pedagógica do conteúdo aos alunos, salvo algumas exceções de interpretação. Os alunos amam cantar nas capelas. (...) Início e término das aulas, antes de histórias, antes das refeições e depois de atividade física para acalmá-los.*

P relata: *Em sala de aula, sempre busco incutir na mente e no coração dos alunos os benefícios e a importância da música na vida deles; como também a utilizo para memorização de conteúdos pedagógicos e de princípios e valores, e como terapia de relaxamento quando estão agitados. (...) eu acredito no poder inspirador e transformador que somente a música pode alcançar.*

Q declara que *a música sempre esteve presente em minhas aulas. Usava-a para ensinar os conteúdos, inventar letras para fazer rimas, para orar, fazer filas etc. A forma que usei para as crianças se reconhecerem como indivíduos e terem uma boa autoestima foi através da música. (...) A música foi a ponte para eu conquistar o respeito, carinho, disciplina (...) das crianças. (...) Atualmente uso a música também para ensinar outro idioma [espanhol] aos meus alunos, para terem mais contato com Deus e para ensinar os conteúdos.*

R afirma ter uma *experiência com a música (...) superficial, atualmente canto com os alunos em sala, músicas com mensagens bíblicas e poucas para decorar, mentalizar e aplicar algum conteúdo (rápido e devagar, grosso e fino). Também é ensaiado músicas para as datas especiais. Sempre tento incluir alguns gestos para melhorarem a coordenação. Aponta, ainda, que a música em sala de aula tem um papel crucial para o desenvolvimento e aprendizagem, principalmente na educação infantil. Ela tem um grande poder de interação e desde muito cedo adquire grande relevância despertando sensações diversas, tornando-se uma das*

formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem e instigar a memória das pessoas. Então como aplicar?

S narra que Sempre que possível, incluo a música para ensinar conteúdos e percebo que eles aprendem com mais facilidade. T lembra de como ensinar com a música tinha auxiliado minhas filhas. (...) entendi que é possível cantar para ensinar. (...) Amo compor letras em cima dos conteúdos escolares.

U tem uma relação harmoniosa com a música e a vê como uma forma universal de expressão, comunicação e também de adoração. V recheia seu ministério como professora [com] muitas músicas, por entender pelas próprias experiências, que a música é um instrumento poderoso e facilitador no processo do desenvolvimento cognitivo das crianças

W utiliza a música como uma maneira de [os alunos] decorarem regras e entenderem os conteúdos. (...) A música fez parte (...) nos momentos que precisei de maior atenção dos alunos.

X entende que a música inspira amor, alegria e conhecimento para os nossos pequenos, (...) temos músicas para trabalhar as diferenças, para abusos sexuais, para falar das criações de Deus e assim por diante. As nossas músicas sempre são a introdução para todos os assuntos que quero tratar com eles.

Os relatos acima são fartos na expressão de efeitos e finalidades do uso da música em sala de aula, que ultrapassam em muito o olhar para a música como um fim em si mesma. Tais efeitos e finalidades podem ser segregados, para melhor entendimento, em cinco grupos: sobre o desenvolvimento humano e psíquico dos alunos, sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos, sobre o processo pedagógico, sobre o crescimento espiritual dos alunos e sobre os próprios professores em suas tarefas.

6.4.1 Efeitos e finalidades sobre o desenvolvimento humano e psíquico dos alunos

Conforme os relatos destacam, verifica-se um forte conjunto de efeitos e finalidades do uso da música como instrumento que colabora no papel de formação do caráter e da personalidade dos alunos, o que reflete em uma visão transcendental da música.

Nesse sentido, **F** aponta para o efeito sobre o desenvolvimento emocional dos alunos, ao passo que **X** faz alusão à música como fonte de inspiração ao amor e à alegria. **X**, também, vê a música como forma de inculcar valores.

N aponta a capacidade da música de promover um resgate de memória, enquanto **F** crê no poder da música de animar os alunos, e de inspirar neles o ânimo, o estímulo à reflexão e à disciplina.

Para **G**, a música tem poder de elevar os pensamentos e inspirar ideias e como instrumento de desenvolvimento da criatividade.

K detém-se a verificar a capacidade que tem a música de afastar o medo e de aliviar o estresse. Esse efeito calmante é, também, observado por **A** e por **D**. Em sentido semelhante, tanto **F**, como **O** e **P** visualizam a capacidade que ela tem de produzir soluções de problemas como: raiva, ansiedade e inquietação. **R** resume esses efeitos, observando o poder que a música tem de despertar sensações.

Destaca-se, nesse quadro, o que relatam **F** e **X**, visualizando o poder que a música tem na formação de hábitos e rotinas.

6.4.2 Efeitos e finalidades sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos

Ao passo que as diversas participantes visualizam individualmente um conjunto de efeitos sobre o desenvolvimento da personalidade, quando se trabalha com o desenvolvimento cognitivo, observa-se que as participantes apresentam maior convergência de opiniões.

De modo geral, como que resumindo o ponto de vista da maioria das participantes do GR, **V** observa a música, literalmente, como instrumento poderoso e facilitador no processo do desenvolvimento cognitivo das crianças.

De modo específico, **G** reconhece a música como estratégia para inspirar os alunos a escreverem, enquanto **Q** a utiliza como meio de ensinar outro idioma e de desenvolver a criatividade. **I** e **U** atentam para o poder da música de estimular a expressão corporal e a coordenação motora.

A citada convergência vem, primeiramente, de **B, J, K e M**, que defendem que a música tem papel relevante como instrumento de estímulo à expressão dos alunos, contribuindo, assim, para sua desinibição.

A maior convergência verificada trata-se da visualização da música como ferramenta útil à fixação ou memorização de conteúdos pedagógicos que se querem transmitir. Nesse sentido discorreram **B, F, I, J, K, M, O, P, Q, R, S, T, V e X**, ou seja, 14 das 24 participantes enfatizaram esse efeito da música.

6.4.3 Efeitos e finalidades sobre o processo pedagógico

É convergente o pensamento de praticamente todas as participantes sobre o benefício da música no processo pedagógico, como instrumento que vai além da memorização do conteúdo que se pretende transmitir.

Ressaltam-se, nesse sentido, expressões utilizadas, por exemplo, **E** remete à obtenção de atenção e sossego dos alunos por meio da música: *você não vai colocar uma música com o ritmo acelerado porque as crianças vão ficar mais agitadas ainda do que elas já são.*

Já **A** fala de sua própria paz necessária à ministração da aula: *Na sala de aula, nos dias que não estou bem, já levo minha caixinha e já peço para os alunos escolherem a música e eles escolhem.*

Já **H** salienta que, *Além da percepção musical em tudo ao nosso redor, tem usado a música abordando atividades dirigidas que trabalhem a concentração, atenção, lateralidade além de autoconhecimento.*

Revelador, ainda, é a percepção que **K** faz da música no processo pedagógico destinado a alunos com doenças emocionais: *Eu tenho alguns alunos emocionalmente doentes e eu entendi ainda mais que a música pode ajudá-los a aliviarem os sentimentos e abri-los para o aprendizado. Além do desenvolvimento motor também.*

6.4.4 Efeitos e finalidades sobre o crescimento espiritual dos alunos

H relata que utiliza a música como forma de preparar o coração dos alunos para a oração, enquanto **R** usa para transmitir e ensinar mensagens bíblicas.

I, **Q** e **X** têm a música, também, como instrumento de louvor a Deus, como forma de oração e como um convite para que os alunos atentem para as obras criadas por Deus.

6.4.5 Efeitos e finalidades da música sobre as próprias professoras em suas tarefas

Além dos efeitos sobre o aluno, algumas das participantes visualizaram, ainda, efeitos sobre elas próprias – na qualidade de professoras.

Esses efeitos são assim descritos: **M** vê a música como forma de apoio às suas atividades, enquanto **L** salienta o prazer que a música produz em seu trabalho em sala de aula.

Q observa que a música ajuda a conquistar o respeito, o carinho e a disciplina das crianças, e, em sentido semelhante, **H** e **W** relatam o papel da música como instrumento de atrair a atenção dos alunos.

6.5. Exame estatístico dos dados colhidos

Conforme já mencionado, foi necessário, para alcançarem-se os objetivos desta pesquisa, suprir, com um conjunto de perguntas por meio de um questionário, as lacunas sobre as informações objetivas expostas em diversas narrativas e que não vieram em outras.

Os dados coletados permitem uma compreensão mais aprofundada das relações de causa e efeito entre as histórias de vida e a utilização da música em sala de aula. Por exemplo,

foi examinada a correlação⁵¹ entre o tempo em que a professora viveu sua menoridade em lar adventista, comparando com a relevância da IASD em suas habilidades profissionais.

O Coeficiente de correlação calculado para essas duas variáveis (entendendo os anos como a variável independente) apresenta grau negativo, de -0,43, o que significa, que, na média, quanto maior o tempo em que passou sua menoridade em lar adventista, menor o efeito da vida em lar adventista para a professora ter considerado mais relevante a influência da IASD em suas habilidades para efeito de uso da música como instrumento pedagógico.

A tabela 10 apresenta os resultados da pesquisa entre as professoras relativas às duas variáveis em exame.

Tabela 10 – Relação entre os anos de menoridade das professoras e o percentual de suas habilidades musicais que atribui a sua vivência musical na Igreja Adventista.

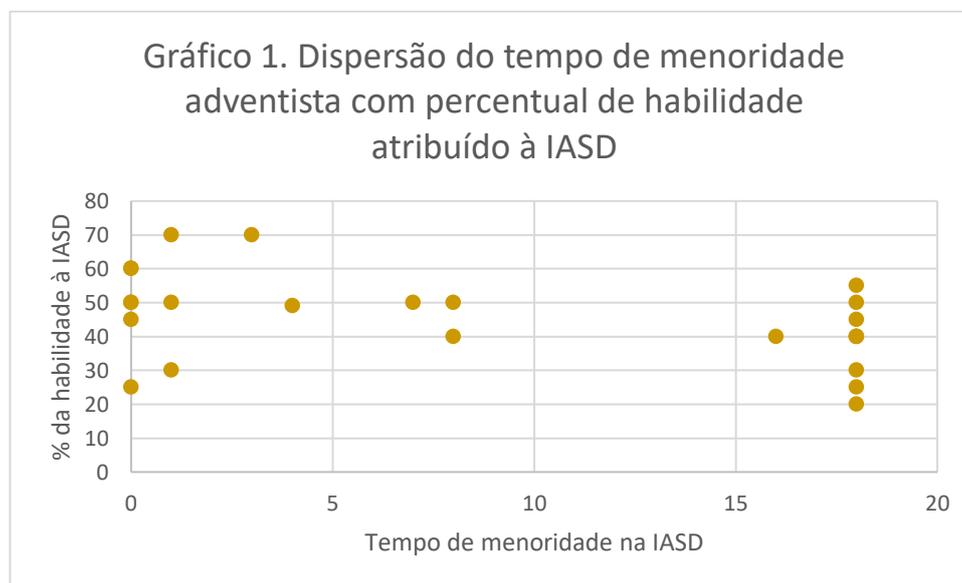
Professora	Anos de menoridade adventista	% de habilidade musical pela IASD	Professora	Anos de menoridade adventista	% de habilidade musical pela IASD
E	0	60	J	8	40
G	0	50	Q	8	50
I	0	25	F	16	40
N	0	45	A	18	30
T	0	60	D	18	20
X	0	50	H	18	55
C	1	30	K	18	40
S	1	70	L	18	45
U	1	50	O	18	50
M	3	70	R	18	40
B	4	49	V	18	40
P	7	50	W	18	25

⁵¹ A correlação é a relação entre as variáveis, quando uma é examinada como causa da outra. O exame da correlação é feito por meio do cálculo do coeficiente de correlação, disponível como função do aplicativo de planilha Excel. O resultado do cálculo pode apresentar três tipos de correlação: positiva, negativa e nula. 1. Correlação positiva: quando há uma aglomeração dos pontos em tendência crescente, significa que conforme uma variável aumenta, a outra variável também aumenta. Por exemplo, no caso da relação entre temperatura e número de sorvetes vendidos, temos uma relação positiva. 2. Correlação negativa: quando os pontos se concentram em uma linha que decresce, significa que conforme uma variável aumenta, a outra variável diminui, ou seja, quanto maior for a ocorrência de um dos dados, menor será a ocorrência do outro dado. Por exemplo, se correlacionarmos a taxa de natalidade com a riqueza de um país, veremos que quanto mais rico um país, menor é a taxa de natalidade. 3. Correlação nula: quando há uma grande dispersão entre os pontos ou eles não seguem tendência positiva nem negativa, significa que não há nenhuma correlação aparente entre as variáveis.

Fonte - elaborada pela autora da pesquisa

Daí por que o gráfico de dispersão⁵² entre as duas grandezas apresenta-se tão descontínuo, e sem direcionamento significativo.

O fato de que o grau de correlação é negativo, mas maior que -0,5, demonstra que, na verdade, é baixa a correlação entre essas duas variáveis.



Fonte - elaborado pela autora da pesquisa

Buscou-se, também, a correlação que poderia existir entre duas variáveis obtidas nas pesquisas: O grau de satisfação com o estudo de música como recurso didático no curso de Pedagogia e o grau de satisfação com a utilização que faz da música em sala de aula.

Para medir o grau de satisfação com o estudo de música como recurso didático no curso de Pedagogia foram utilizadas três possíveis respostas: 1. Não estudou; 2. Estudou, porém, considera insuficiente; 3. Estudou e considera satisfatório.

Já o grau de satisfação com a utilização que faz da música em sala de aula foi respondido como: 1. Não utiliza; 2. Utiliza, mas insuficientemente; 3. Utiliza satisfatoriamente.

⁵² Diagrama de Dispersão (também conhecido como Gráfico de Dispersão, Gráfico de correlação ou Gráfico XY), é uma representação gráfica da possível relação entre duas variáveis e, dessa forma, mostra de forma gráfica os pares de dados numéricos e sua relação. Geralmente, a relação vem de uma variável que é independente e outra variável que é dependente da primeira, ou seja, a variável independente é a causa que provoca ou não o efeito e a dependente é o efeito (a consequência gerada ou não pela causa).

Os resultados obtidos estão expostos na tabela 11.

Tabela 11. Relação entre grau de satisfação com o estudo de música como recurso didático no curso de Pedagogia e o grau de satisfação com a utilização que faz da música em sala de aula.

Professora	1.Não 2.Insuf. 3.satisf.	1.Não 2.Insat. 3.satisf.		Professora	1.Não 2.Insuf. 3.satisf.	1.Não 2.Insat. 3.satisf.
A	1	3		F	2	2
B	1	3		H	2	2
D	1	3		J	2	3
G	1	3		L	2	3
K	1	2		R	2	2
M	1	2		S	2	2
N	1	3		U	2	2
O	1	2		V	2	2
Q	1	2		X	2	3
T	1	3		W	2	3
C	2	1		I	2	3
E	2	2		P	3	3

Fonte - elaborada pela autora da pesquisa

Dela se extraem os seguintes números para a composição da tabela 12:

Tabela 12. Quantitativos e percentuais de satisfação com o uso da música em sala de aula, combinado com o estudo de música no curso de pedagogia.

	Não usa		Insatisfatório		Satisfatório		TOTAL
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	
1. Não Estudou	0	0	4	40	7	60	11
2. Insuficiente	1	8	7	59	4	33	12
3. Satisfatório	0		0		1	100	1

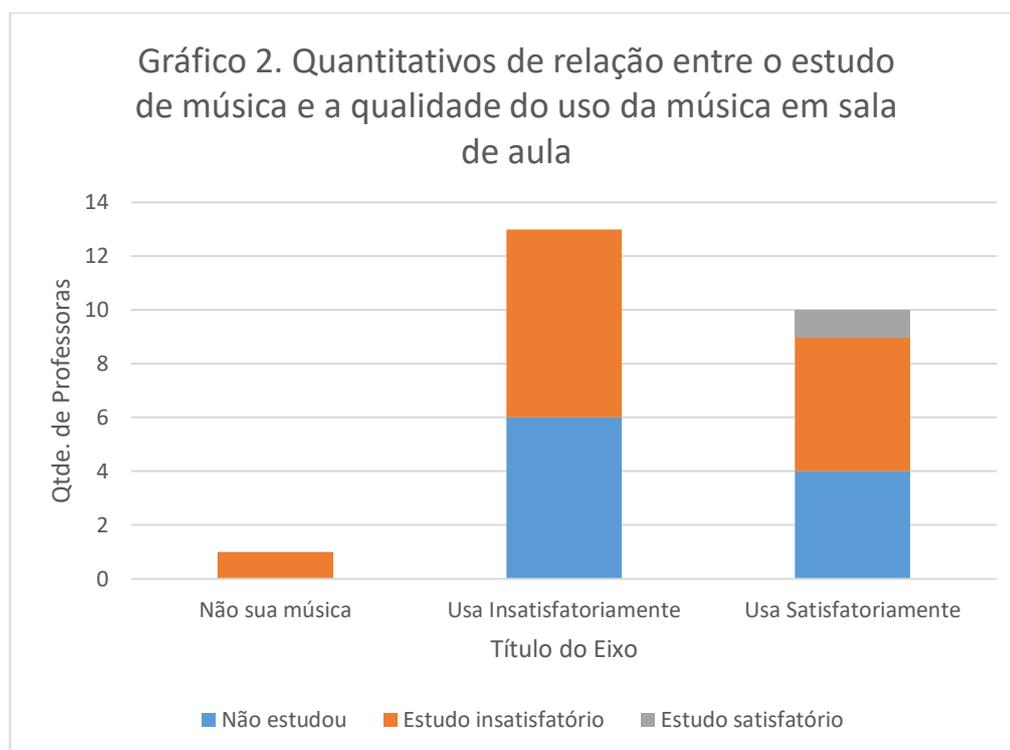
Fonte - elaborada pela autora da pesquisa

Entre aquelas que não estudaram música no curso de pedagogia encontra-se maior percentual do uso satisfatório da música em sala de aula (60%) do que entre as que estudaram insuficientemente (entre as quais, somente 33% utilizam satisfatoriamente a música em seu trabalho).

O coeficiente de correlação entre essas duas variáveis encontrado foi de $-0,04$, o que pode ser considerado praticamente zero, ou seja, de que a qualidade do estudo de música no curso de pedagogia não determinou a qualidade de uso da música em sala de aula.

Tal resultado revela, na verdade, a presença de características pessoais que levaram as professoras – inclusive as que não tiveram boa formação musical no curso de Pedagogia – a desempenharem bem o trabalho com música, conforme por elas expressado.

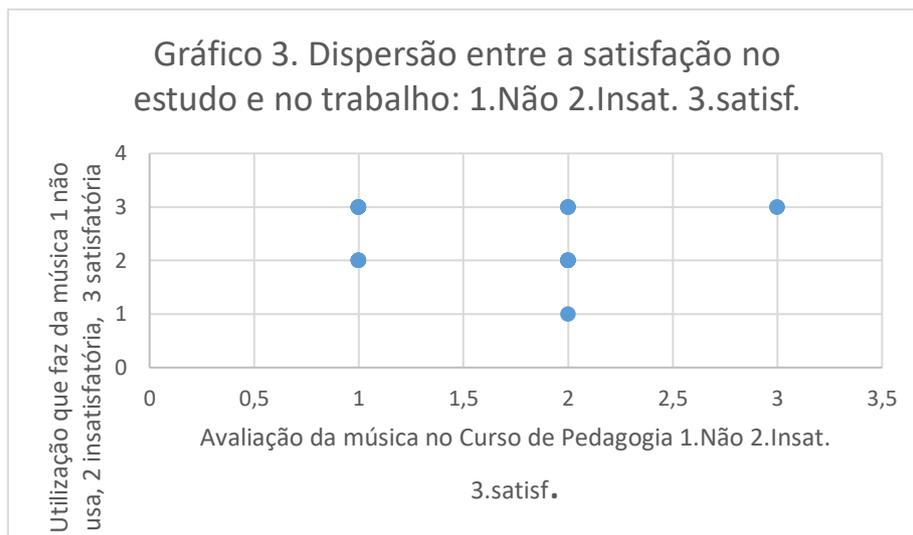
O gráfico a seguir demonstra a inexistência da correlação.



Fonte - elaborado pela autora da pesquisa

Chega-se à mesma conclusão quando se observa o gráfico de dispersão entre essas duas variáveis (gráfico 3).

Outro resultado advindo das pesquisas é a relação entre o tempo de estudo no ensino básico em escola adventista (em anos) e o percentual de atribuição à IASD das habilidades musicais, como descrito na Tabela 13.



Fonte - elaborado pela autora da pesquisa

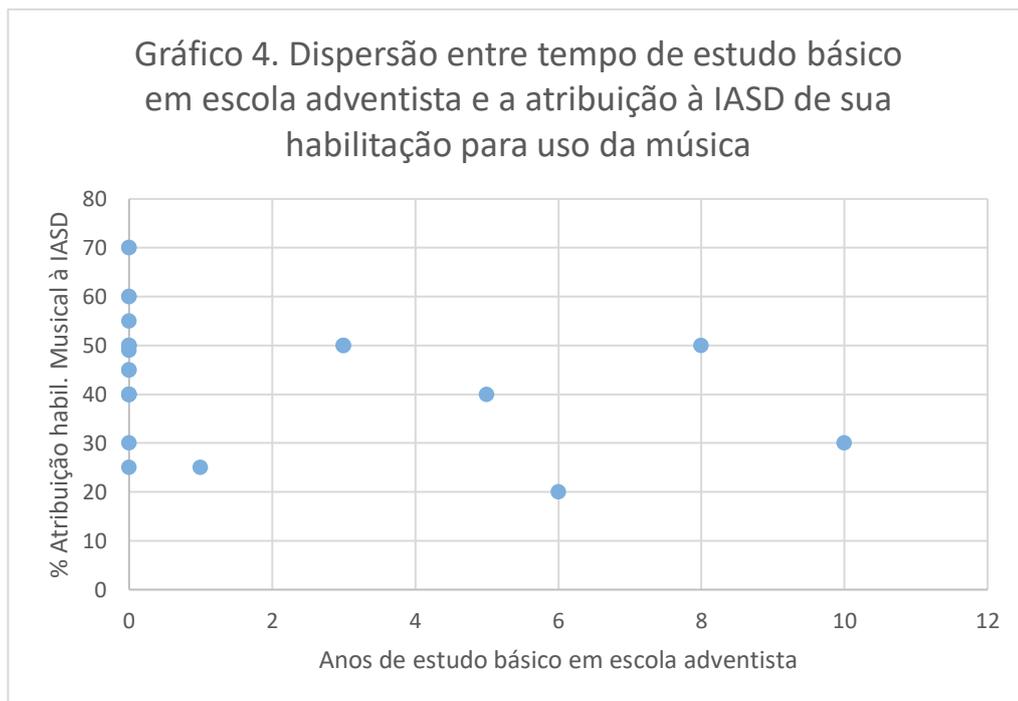
Tabela 13 - Resultados das pesquisas relativos ao tempo de estudo e o percentual de atribuição das habilidades musicais remetidas à IASD

Professora	Anos	%
B	0	49
C	0	30
E	0	60
F	0	40
G	0	50
H	0	55
I	0	25
J	0	40
L	0	45
M	0	70
N	0	45
R	0	40

Professora	Anos	%
S	0	70
T	0	60
U	0	50
V	0	40
X	0	50
W	1	25
O	3	50
Q	3	50
K	5	40
D	6	20
P	8	50
A	10	30

Fonte - elaborada pela autora da pesquisa

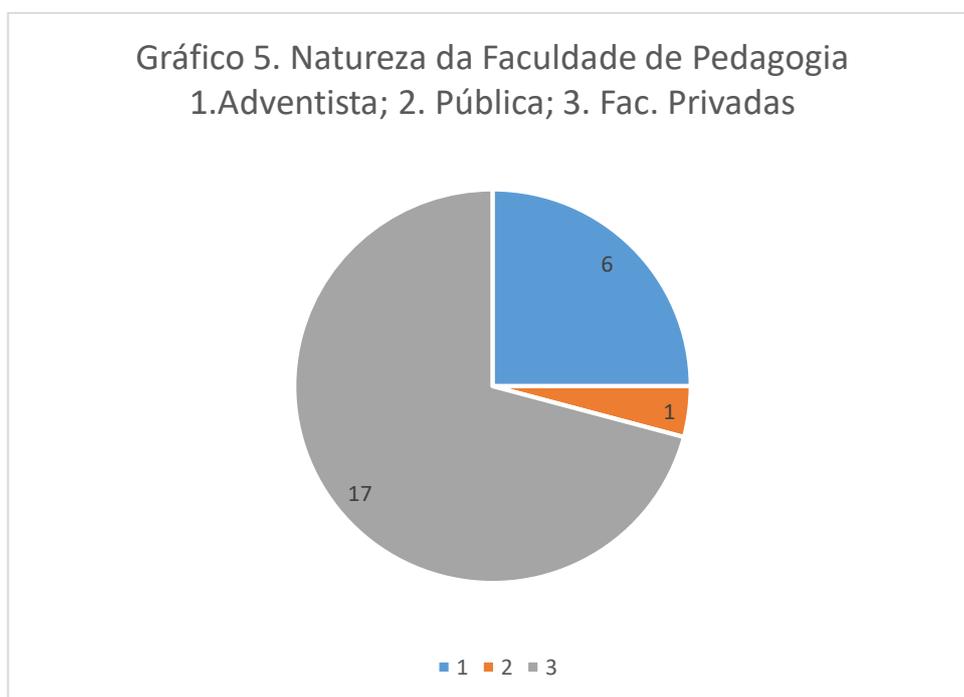
A partir dela construiu-se o gráfico 4, destinado a expor o nível de dispersão entre as duas variáveis, indicado, ainda, pelo grau de correlação calculado, de 0,32.



Fonte - elaborado pela autora da pesquisa

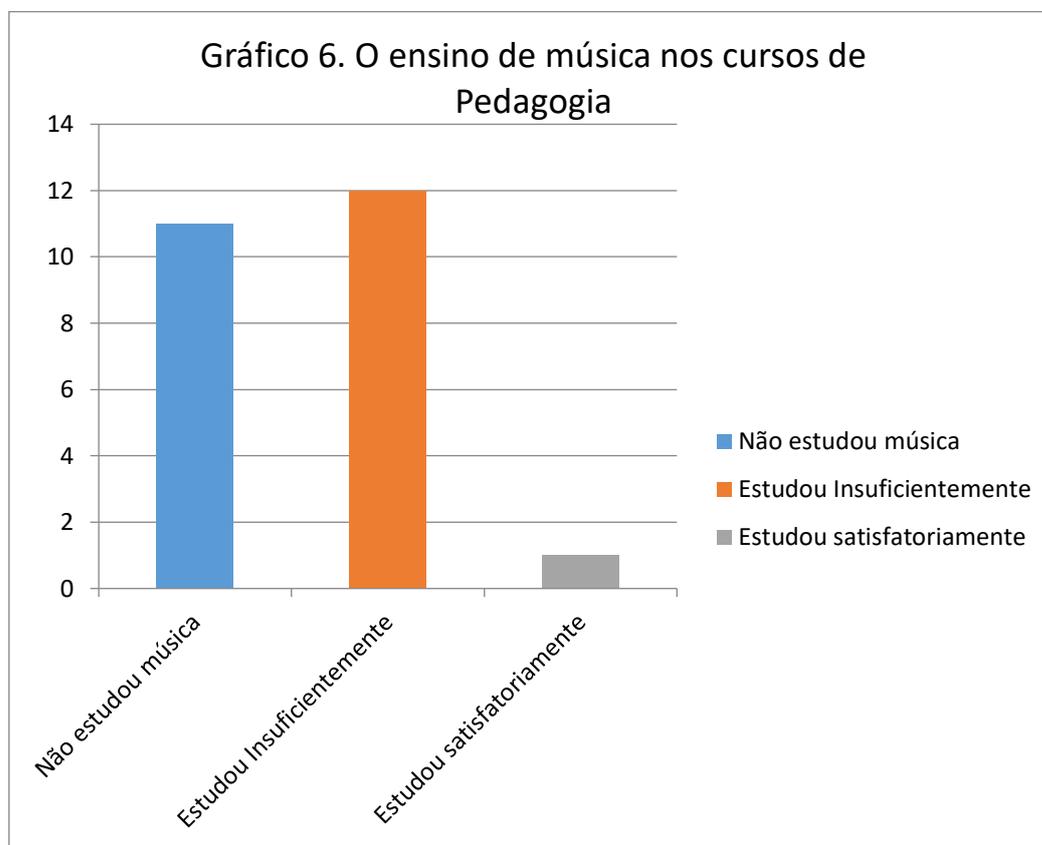
Outro ponto a ser considerado, ainda, é a natureza das instituições em que as professoras cursaram pedagogia: se adventistas, públicas ou particulares não adventistas.

O gráfico 5 apresenta esses números:



Fonte - elaborado pela autora da pesquisa

Esse dado pode ser examinado em comparação com o ensino de música em suas faculdades, como demonstrado no Gráfico 6.



Fonte - elaborado pela autora da pesquisa

Os dados constantes desse gráfico corroboram a pesquisa realizada nos sítios das universidades públicas na internet, que revelam conteúdo musical insuficiente ou, até mesmo, inexistente em seus currículos.

Esses dois dados estão totalizados na Tabela 14 e expressos na íntegra na tabela 6.

Tabela 14. Totalizações da Relação entre natureza da faculdade de Pedagogia e o nível de satisfação das professoras com seu grau de estudo de música

	1. Não estudou	2. Estudou insatisf.	3. Estudou satisf.
Adventista	0	5	1
Pública	0	1	0
Particulares	9	8	0

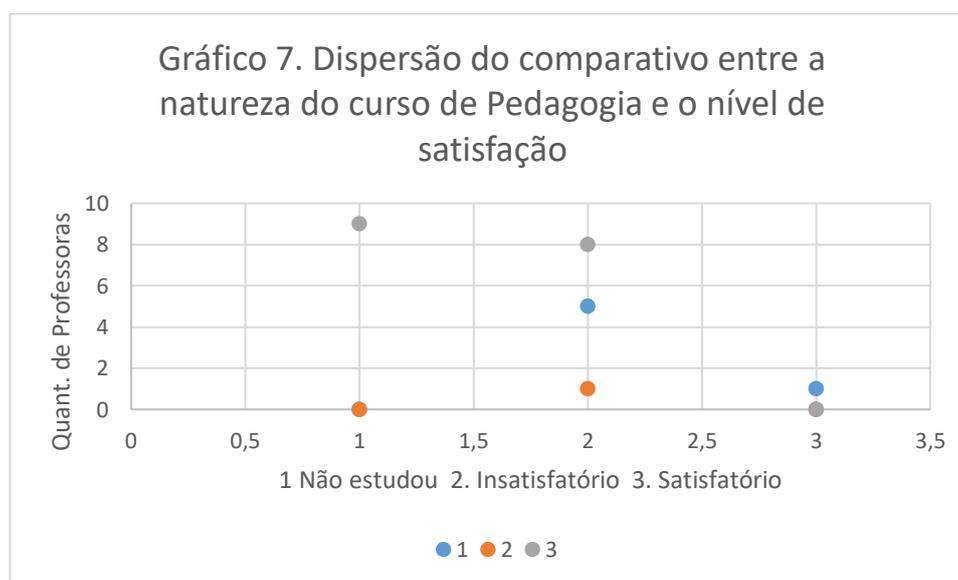
Fonte - elaborada pela autora da pesquisa

Tabela 15. Relação entre natureza da faculdade de Pedagogia e o nível de satisfação das professoras com seu grau de estudo de música.

Professora	1. Adv. Púb. 2. 3. Out	1.Não 2.Insuf. 3.satisf.	Professora	1. Adv. Púb. 2. 3. Out	1.Não 2.Insuf. 3.satisf.
F	Adventista	2. Estudou insatisf.	H	Particulares	2. Estudou insatisf.
P	Adventista	3. Estudou satisf.	I	Particulares	2. Estudou insatisf.
Q	Adventista	2. Estudou insatisf.	J	Particulares	2. Estudou insatisf.
S	Adventista	2. Estudou insatisf.	K	Particulares	1. Não estudou
U	Adventista	2. Estudou insatisf.	L	Particulares	2. Estudou insatisf.
W	Adventista	2. Estudou insatisf.	M	Particulares	1. Não estudou
R	Pública	2. Estudou insatisf.	N	Particulares	1. Não estudou
B	Particulares	1. Não estudou	O	Particulares	1. Não estudou
C	Particulares	2. Estudou insatisf.	T	Particulares	1. Não estudou
D	Particulares	1. Não estudou	V	Particulares	2. Estudou insatisf.
E	Particulares	2. Estudou insatisf.	X	Particulares	2. Estudou insatisf.
G	Particulares	1. Não estudou	A	Particulares	1. Não estudou

Fonte - elaborada pela autora da pesquisa

De posse desses dois conjuntos de dados, pôde-se fazer uma verificação do nível de correlação entre eles, o que levou ao resultado apresentado no gráfico 7.

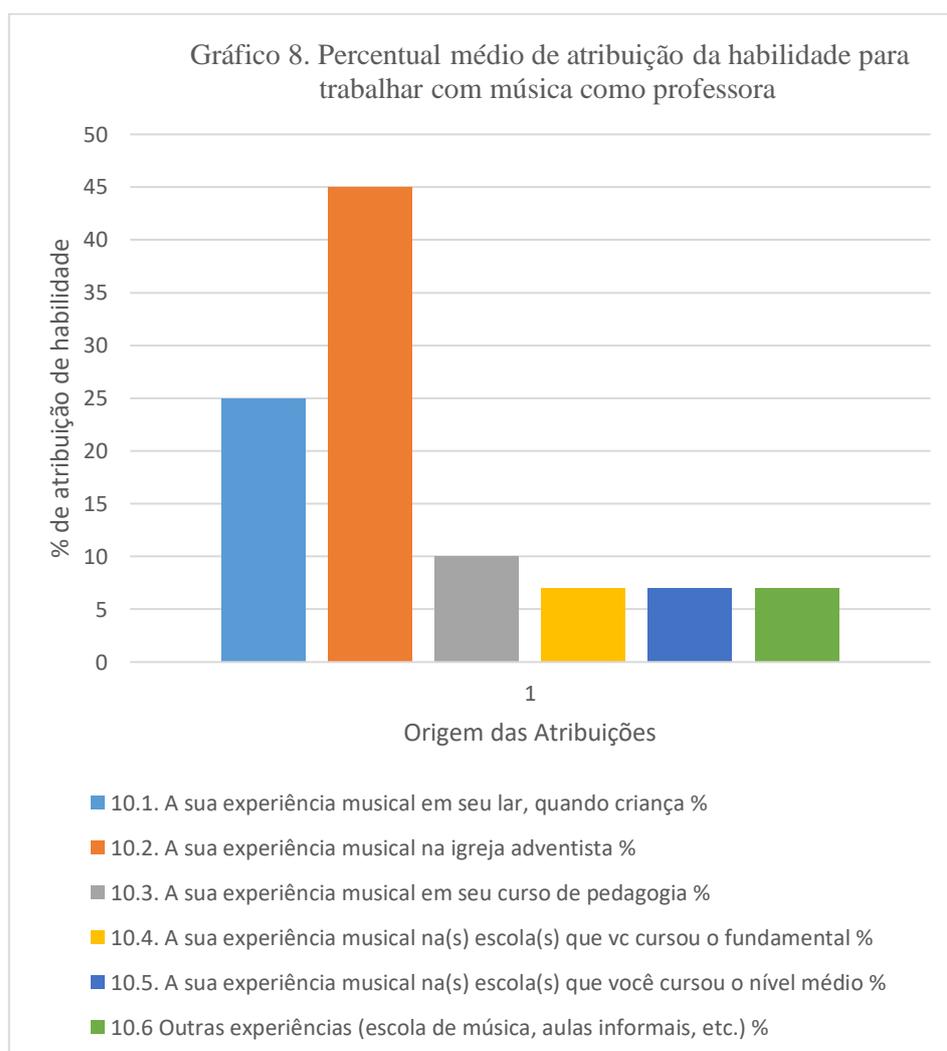


Fonte - elaborado pela autora da pesquisa

Por meio do questionário foi possível confirmar quantitativamente o que as experiências vividas e narradas, pedagógicas e/ou formativas, profissionais ou pessoais, declaravam.

A principal indagação feita no questionário foi sobre o percentual de influência sobre a utilização que faz da música como instrumento de trabalho, que decorrem dos seguintes fatores: o lar de origem, a Igreja Adventista, o curso de Pedagogia, a escola em que cursou o nível fundamental e o nível médio, e, por fim, outros fatores, como o estudo de música de natureza formal, não formal ou informal.

O gráfico 8 apresenta esses montantes percentuais.



Fonte - elaborado pela autora da pesquisa

A análise desse apanhado revela que, na média, a experiência musical na Igreja Adventista constitui 45%, ou seja, quase a metade de toda a origem das habilidades musicais

que as professoras adquiriram para aplicar a música em sala de aula, bem à frente de todas as demais possibilidades.

Em segundo lugar, vem a experiência musical no lar, quando criança, com 25%, o que também aponta para uma forte influência do lar adventista no contexto da construção da habilidade para a utilização da música no trabalho pedagógico.

É significativo que, em média, a faculdade de pedagogia somente participa com 10% da origem de sua habilitação musical para uso didático, o que faz retornar à conclusão a que se chegou no segundo capítulo desta pesquisa, de que há uma significativa deficiência da formação musical nos cursos de pedagogia, fato que não se limita às instituições públicas, como mencionado.

6.6. Conclusão

O objetivo central de investigação dessa pesquisa é o trabalho com a música dos professores unidocentes da Rede Adventista de Educação, no âmbito da educação infantil e séries iniciais, em sala de aula.

Conforme já mencionado, buscou-se compreender, a partir de um Grupo de Referência, primeiramente, como as diferentes experiências e relações com a música incidem na prática profissional desses professores não especialistas na educação básica; procurou-se, também, verificar se o trabalho musical desses professores poderia (ou não) ser mais consistente e eficaz em razão do envolvimento religioso-musical com a organização adventista.

Para tanto, utilizou-se das narrativas, de cujas conclusões pôde-se verificar, ainda, a forma de influência da igreja sobre a utilização da música no trabalho das professoras unidocentes da Rede Adventista de Ensino na região sudeste do Brasil. Extraiu-se, então, da pesquisa, um conjunto de experiências com a música, como enriquecedora da consciência pedagógica-musical no trabalho realizado e de seus efeitos e eficácia.

A busca desses objetivos concentrou-se na coleta de informações obtidas nas narrativas de vida e nas declarações proferidas nas reuniões dos subgrupos de referência, a

partir das quais foi possível entender e analisar as relações de causa e efeito sobre o trabalho das participantes, com base em fatores descritos.

Metodologicamente, com vistas à organização das informações, foi aplicada a visão tridimensional das narrativas, de modo a possibilitar o conhecimento segregado dos fatores de influência sobre o trabalho das professoras em sala de aula, a partir do que foi possível chegar-se às conclusões detalhadamente expostas na análise apresentada neste capítulo.

Tais conclusões tomam maior relevância diante da constatação de que, apesar de todo o conjunto normativo que impõe o ensino de música como instrumento indispensável à didática no ensino básico, o ensino de música e do uso da música como recurso pedagógico nos cursos de pedagogia do Brasil demonstra-se significativamente deficitário, o que pode ser constatado, no caso das faculdades públicas, por meio das escassas referências à música nas ementas das matérias das instituições públicas. Nas instituições privadas, essa deficiência é constatada a partir das declarações de 23 das 24 componentes do GR total.

Destaca-se, nesse quadro, que, quando se pediu para que elas avaliassem o estudo de música em seu curso de Pedagogia, dez informaram que não estudaram música na academia, doze consideraram insuficiente o estudo no Curso de Pedagogia, e apenas duas classificaram como satisfatório o ensino.

Apesar dessas deficiências, diversas das professoras relatam ter estudado música de maneira formal e/ou não formal, por conta própria, ou seja, independentemente do curso de pedagogia. Nesse sentido, verifica-se significativa influência da Igreja Adventista, na medida em que se observa nas narrativas e inferências expostas no subcapítulo 5.2 (“Experiências com a música na qualidade de aluna”) que todas as professoras que estudaram música em sua educação formal e/ou não formal provieram de lares adventistas, ou somente cursaram tais estudos após tornarem-se adventistas.

Esse dado revela, por um lado, a importância que a música tem na vida da família adventista, demonstrando ser parte integrante de seus costumes e suas vivências; por outro lado, a relevância que a música assume no trabalho especialmente dessas que tiveram a educação formal revela a importância da formação continuada para o professor, que deve se renovar dia a dia, na busca de acompanhar as mudanças de seu ambiente e o acréscimo de recursos didáticos que a evolução da Pedagogia como ciência e da tecnologia ofertam como forma de aperfeiçoamento do trabalho.

Ressalta-se, nesse contexto, que, mesmo deficiente na educação formal ou não formal, a professora adventista – e aqui não se está buscando fazer paralelo com qualquer outra religião, pois a isso não se propõe a presente pesquisa – utiliza a música de modo significativo e frequente, como instrumento pedagógico.

Essa utilização da música como recurso didático revela, por um lado, uma postura proativa das professoras, em não se intimidar por sua insatisfatória formação musical, rompendo as barreiras da formação deficiente, e buscando, por sua própria iniciativa, enriquecer-se de conhecimentos mínimos que as tornem aptas à aplicação de técnicas musicais como recurso pedagógico.

Por outro lado, a pesquisa revelou que essa deficiência de formação que as professoras têm na área da música é, em grande parte, suprida por meio da educação informal no lar, na escola e na igreja.

Merece destaque, aqui, que a IASD aparece, nesse sentido, como o maior de todos os fatores de influência na qualidade e eficiência da utilização da música pelas professoras em sala de aula, a despeito das deficiências em sua formação musical.

Essa qualidade de uso da música é observada não apenas nos aspectos técnicos ou teóricos, mas, antes de tudo, na utilização da música como instrumento para a obtenção de diversos objetivos que permeiam o trabalho dos pedagogos.

Assim, as narrativas demonstram que as professoras usam a música não apenas como um fim em si mesma, mas, também, como instrumento de auxílio à fixação dos conhecimentos, bem como de suporte ao desenvolvimento do caráter, da moral e do espírito dos alunos.

Nesse sentido, observa-se, ainda, aplicação da música como forma de indução ao relaxamento, à reflexão, ao entusiasmo, ao trabalho em grupo, ao respeito ao próximo, à expressão oral e corporal, e à confiança em Deus, servindo, nesse caso, como instrumento apto a conferir paz e sossego aos pequenos.

Merecem destaque, ainda, as repetidas alusões à música como forma lúdica e agradável de memorização de conteúdos, sem especificação de qualquer matéria, o que induz à conclusão de que ela pode ser útil no âmbito da interdisciplinaridade.

Um ponto muito importante, a ser relatado e realçado, foi a descoberta, pelas professoras, da amplitude que o trabalho com a música pode proporcionar. Pelo estímulo que

receberam, nos encontros presenciais do GR, essa questão foi demonstrada com clareza pelas professoras participantes desta pesquisa. A partir da compreensão que elas têm a respeito do seu trabalho unidocente, ao serem sensibilizadas às diversas possibilidades musicais em sala de aula, a descoberta foi inevitável e até de certa forma, euforicamente, a respeito do trabalho inter e transdisciplinar com a música.

O conjunto de relatos leva à conclusão, ainda, de que a ampla utilização da música nos mais diversos sentidos produz uma sinergia, onde a soma de seus resultados ultrapassa a soma dos fatores, ao que pode-se chamar de transdisciplinaridade, que contribui para uma formação integral do ser humano.

A conclusão final a que se chega com a presente pesquisa é que as professoras que dela participaram fazem, em média, um uso razoável da música, mesmo não tendo recebido ensino musical em sua formação acadêmica em Pedagogia, e, ao que tudo indica, há um forte componente religioso a valorizar especialmente a música e a impulsionar e entusiasmar as professoras a dela fazerem uso, às vezes, além das possibilidades que as limitações humanas impõem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa está concluída, a matéria, todavia, não se exaure ao que fora trabalhado. As próprias conclusões revelam que há muito por onde se caminhar no sentido do objetivo maior da Pedagogia: fazer o aluno crescer em todas as dimensões que a natureza humana lhe oferece: física, mental, intelectual, estética, espiritual, etc.

Nesse sentido, a utilização da música em sala de aula realizada pelas participantes revelou a grandeza do poder da música de contribuir profundamente em praticamente todas as dimensões do ser.

Consoante o relatado na introdução, em termos instrumentais, principal objetivo desta pesquisa consistiu em “investigar a trajetória do professor unidocente da Rede Adventista de Educação, da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, com a música, e como as experiências musicais em suas histórias de vida repercutem (ou não) em sua atuação”.

Para tanto, como já fartamente explicitado, foi montado um Grupo de Referência, com 24 professoras da rede educacional adventista, e, de cada participante, foram colhidas narrativas espontâneas de suas histórias de vida relativas à música e à igreja; elas também participaram de reuniões presenciais para debates e experiências musicais, e delas foi pedido, por fim, que respondessem a um questionário, (fundamentalmente de natureza quantitativa), sobre informações que, pontualmente, estavam presentes em alguns relatos e em outros não. Nesse sentido, entende-se que o objetivo instrumental e metodológico foi alcançado.

Também na introdução, foi descrito como objetivo central finalístico da investigação compreender: como as diferentes experiências e relações com a música incidem na prática profissional desses professores não especialistas na educação básica? Poderia o trabalho musical desses professores ser (ou não) mais consistente devido ao envolvimento religioso-musical com a organização adventista?

Para tanto, elaborou-se uma exaustiva análise dos relatos obtidos, na busca pormenorizada de tudo o que cada fragmento de narrativa pudesse responder às perguntas que constituíam o objetivo finalístico. Igualmente nesse aspecto, a pesquisa foi terminada, culminando-se com as conclusões que finalizam o capítulo 6, que, em certo sentido, se traduzem nas seguintes palavras da Participante G, quando afirmou que *A música tem o poder*

de (...) inspirar os educandos (...) ela me traz paz e motivação para criar aulas significativas, etc.

Merece ser salientado, ainda, o efeito que os encontros do Grupo de Referência – em que foram vivenciadas diversas experiências musicais – produziram no sentido de estimulá-las e sensibilizá-las à maior utilização da música, levando-as à reflexões a respeito da amplitude do trabalho musical inter e transdisciplinar.

Nesse sentido, cabe transcrever algumas das narrativas das participantes:

Participante C - *Eu não fazia ideia da grandiosidade que a música tem de abrir esse leque de possibilidades em diversas áreas. (...) eu nunca utilizei [a música] porque eu tenho muito conteúdo e achava que a música era só cantar, tinha uma letra, uma melodia e você canta e acabou. Eu não imaginava que tinha esse tanto de coisa e o quanto que ela pode ajudar nas práticas pedagógicas na sala de aula. Hoje, com certeza, foi muito proveitoso aqui: a gente aprendeu muito e eu, principalmente, porque tinha uma visão completamente diferente do que a música representava. .*

Participante F - *Sempre gostei de usar músicas em minhas aulas ... No entanto, não tenho nenhum curso especializado nessa área e sei que através desse grupo teremos experiências extraordinárias para aplicarmos em sala de aula para obtermos sucesso no processo de ensino-aprendizagem.*

(...) Meu olhar será mais crítico em relação às atividades e a inclusão da música..

Participante H - *A partir do encontro na ARS me senti desafiada a colocar pelo menos 1 vez na semana uma atividade de música direcionada. Confesso que fiquei receosa pela quantidade de alunos (são 35 alunos), porém motivada. (...) Já tenho algumas ideias para o segundo semestre e tudo isso certamente marcará não só o trabalho com a turma, mas deixará marcas gostosas nos corações de cada um, principalmente no meu.*

(...) além da percepção musical em tudo ao nosso redor, trabalharei em sala com a música de maneira intencional, não só em forma de reprodução vocal, mas, [também] a percepção do som, ritmo, abordando atividades dirigidas que trabalhem a concentração, atenção, lateralidade além de autoconhecimento. A partir do nosso encontro, tenho colocado um tempo semanal e trabalhado com a minha turma de forma direcionada à música e tenho recebido uma resposta positiva e bem participativa, ampliando assim o contato com a música.

Como pode se observar, após as reuniões em que foram realizadas as vivências e experiências musicais, as participantes verificaram como e quanto há para se aprender e inovar na utilização da música em sala de aula. Nas narrativas apresentadas, é perceptível a função utilitarista dada à música, seja como ferramenta e/ou recurso, mas também a pesquisa, criação e expressão musicais – tensão essa que existe e faz parte do cotidiano escolar. Perceptível também é a confirmação de que ainda há muito para se aprender e aplicar...

Digno de destaque é o fato de que as professoras participantes desta pesquisa tiveram iniciativa, atitude essa que as levou em busca de aprendizado em música, o que se demonstra significativo em sua formação, assim como os estímulos que elas recebem na Igreja Adventista. A lição que se extrai de todo esse trabalho é que as práticas musicais na vida profissional do grupo estudado decorrem, por um lado, de atitude, e, por outro, de uma influência produzida pela forte apreciação e utilização da música por parte da Igreja Adventista, convidando, permanentemente, seus membros a ampliarem seus horizontes musicais, seguindo o conselho várias vezes repetido pelo salmista Davi de cantar “um cântico novo”, portanto, inovar sempre na música.

Espera-se que, por meio de todos os dados e conclusões aqui relatados, esta pesquisa possa contribuir efetivamente, em diferentes aspectos, para avanços nos estudos acerca da educação musical no Brasil.

Como possíveis desdobramentos para a presente pesquisa, sugere-se: a) análise e aprofundamento dos currículos e ementas das IES apresentadas, juntamente com a bibliografia dos cursos e a quantidade de disciplinas e horas/aula destinados ao conteúdo musical; b) realização de capacitações para professores e criação de cursos de extensão; c) ampliação da pesquisa para outras escolas públicas e particulares, confessionais e/ou não para comparação de dados e maior conscientização da necessidade de formação musical; e d) comparação dos dados colhidos nesta pesquisa com os trabalhos realizados acerca da música nas escolas da rede pública.

Essa pesquisa encerra-se aqui, porém, o contato com as professoras continua, já que foi aberto um canal direto de comunicação entre a pesquisadora e as participantes, e muitas delas continuam à procura de ajuda, apoio, materiais e direcionamentos musicais – o que leva a crer que valeu a pena cada momento investido neste trabalho.

Há muito por fazer, o trabalho está apenas começando...

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. *História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AMATO, Rita de Cássia F. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista Opus*, v. 12, p. 144 -166, 2006.

ANDRÉ, Marli. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. *Educação & Linguagem*. Ano 10, n. 15, p. 43 – 59. jan./jul. 2007.

AQUINO, Thaís L. *A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia na região Centro-Oeste*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

ARAGÃO, José Euzébio de O. S.; GUEDES, Maria Denise; MURANAKA, Maria Aparecida. O modelo de competências como fundamento dos currículos dos cursos de graduação no Brasil: contradições e implicações para a formação do pedagogo. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, SP, v. 28, n.57, p. 131-147, jan-abril, 2018.

ARAÚJO, Laura Filomena S. De *et al.* Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. *Revista Brasileira Pesquisa Saúde*, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

AZEVEDO, R. *Projeto Brasil*. São Paulo: Gráfica União Sul Brasileira, 1973.

BARBOSA, Vivian Dell' A.. *Análise de livros didáticos de música para o ensino fundamental I*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BELLOCHIO, Cláudia R. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese de Doutorado em Educação. 2000. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. O espaço da música nos cursos de Pedagogia: demandas na formação do educador. In: IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL e I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria, 2001. p. 13-25.

_____. Formação musical de professores na Pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS, 2004, Rio de Janeiro. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM. *Anais...* Rio de Janeiro, 2004.

_____. Educação básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Cláudia R. Bellochio, Luciane W. F. Garbosa (organizadoras). Campinas: Mercado das Letras, 2014.

_____; MACHADO, Daniela D. A presença da música nos anos iniciais do ensino fundamental: uma pesquisa a partir das narrativas de professores unidocentes. In: *Educação musical e unidocência: Pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. Org. Claudia Bellochio. Porto Alegre: Sulina 2017.

_____ ; SOUZA, Zelmielen A. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. *Educação musical e unidocência: Pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. Org. Claudia Bellochio. Porto Alegre: Sulina 2017

_____ ; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen A. Música e unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. *Revista da FAAEBA*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 205-221, jan./abr. 2017.

BRAGANÇA, I. F. S. Iniciando o diálogo: um olhar dirigido à literatura educacional. In: *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, pg. 59-93.

BRASIL. *Decreto Lei 1.190* de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: 1939. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em 08/03/2019.

BRASIL, *Lei 4.024/1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 08/05/2019.

BRASIL, *Parecer CFE n. 251*. 1962. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf Acesso em 08/05/2019.

BRASIL. *Parecer CFE n. 252*. 1969. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf Acesso em 08/05/2019.

BRASIL. *Lei 5.692*. 1971. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 08/05/2019.

BRASIL. *Parecer 540*. 1977. <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704> Acesso em 08/05/2019.

BRASIL. *Lei n. 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 08/05/2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf> Acesso em 04/07/2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1* de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em 11/12/2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2* de 19 de fevereiro 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. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em 11/11/2018

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1* de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em 08/01/2019.

BRASIL. *Lei n. 11.769* de 19 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. MEC, 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em 08/01/2019.

BRASIL. *Resolução n. 07 de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf . Acesso em 08/01/2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília:

CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em 09/05/2019

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. 2015a Estabelece as 20 metas para o decênio.

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em 09/05/2019.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n.12 de 2013*. Homologado em 6 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para orientação do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: CNE/CBE, 2016. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10/01/2017.

BRASIL. *Lei n. 13.278* de 02 de maio de 2016. Altera o parágrafo 6 do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasília: 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm . Acesso em 08/01/2019.

BRASIL. *Lei 13.415* de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de

1996. Brasília: 2017a. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em 04/07/2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 04/07/2019.

BRITO, Teca A. *Música na educação infantil*. São Paulo, SP: Editora Petrópolis, 4ª edição, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. *RBPAE*, Rio Grande do Sul, v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.
- CARVALHO, Anna Maria P. de (Org.). *Formação continuada de professores*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2003.
- CARVALHO, Anderson C. de. *A música na formação em pedagogia: uma perspectiva a partir das graduações no estado do Rio de Janeiro*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael R. P.; RIBEIRO, Elisa A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.
- CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, Michael F. *Teachers professional knowledge landscapes*. New York, NY: Teachers College Press, 1995.
- _____. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995a.
- _____. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2ª edição. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CONFEDERAÇÃO DAS UNIÕES BRASILEIRAS DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA. *Pedagogia Adventista*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2004.
- CORREA, Aruna N. A educação musical: entre o curso de Pedagogia e a sala de aula. In: XIX Congresso Nacional da ABEM, 2010, Goiânia, GO. *Anais...* 2010.
- CRUZ, Giseli B. *O curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- DALLABRIDA, Iara C. *Sentidos da Educação Musical na formação acadêmico profissional de pedagogos*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2015.
- _____.; BELLOCHIO, Cláudia R. A Música no curso de Pedagogia: necessidades e motivos. In: XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015, Natal, RN. *Anais...* Natal, 2015.
- DEWEY, John. A arte como experiência. In: DEWEY, John. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. 317 p. pp. 87-105
- DINIZ, Lélia N.; DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 27-38, set. 2006.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio E.. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação & Linguagem*, Minas Gerais, ano 10, n.15, pgs 82-98, 2007.
- DOURADO, Luiz F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, vol. 36, n. 131. Campinas, abril - junho, 2015.

FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. Professores e suas histórias de vida: o particular e o universal na formação docente. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 16, n. 1, Passo Fundo, p. 58-70, jan./jun. 2009

_____. *Educar o educador: reflexões sobre formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FELDENS, Maria das Graças F. *et al.* Professores têm problemas? *Caderno de Pesquisa São Paulo* n. 45. P. 79-80, maio 1983.

FERNANDES, José N. Aceitação ou rejeição: educação musical na escola pública. *Linhas Críticas*, v. 6, n. 10. Rio de Janeiro: 2000.

FERREIRA, Hélio S. *A influência da música sacra na educação adventista*. 2018. Disponível em: <https://musicaeadoracao.com.br/28875/a-influencia-da-musica-sacra-na-educacao-adventista/> Acesso em 29 de maio de 2019.

FERREIRA, Naura S. C. *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003

FERREIRA, Sonia R.; VIEIRA, M. Helena. Práticas Formais e Informais no Ensino da Música: Questionando a Dicotomia. *Revista Portuguesa de Educação Artística*. P. 85 – 96. S/D.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz F. de. Professores generalistas e a educação musical. In: IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL e I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria, 2001. p. 26-37.

_____. A formação musical nos cursos de Pedagogia. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM e I COLÓQUIO DO NEM, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2003. CD-ROM.

_____. Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2004a.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.11, p.55-61, set. 2004b.

_____. Educação Musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.12, p.21-29, mar. 2005.

_____. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v.18. n.31, p. 31-50, jan./jun. 2007.

_____. A música e as artes da formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Revista da FAAEBA*, Salvador, v.26, n.48, p. 79-96, jan./abr. 2017.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Unesp, 2003.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FURQUIM, Alexandra S. dos S.; BELLOCHIO, Cláudia. R. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 54-63. Set. 2010.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. In: *Institut international des droits de l'enfant (IDE)*. Sion (Suisse). 2005.

GARBOSA, Luciana W.; WEBER, Vanessa. Narrativas, docência e música: os sons da memória como possibilidade para a pesquisa em Educação. In: *Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. Org. Cláudia R. Bellochio. Porto Alegre: Sulina, 2017.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Ensaio*: Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006

GONÇALVES, Sérgio. *Desafios de uma instituição confessional: centro universitário adventista – UNASP*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

GONÇALVES, Suzane da R. V.; CARVALHO, Isis A. da S. Os desafios da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil. *Revista eletrônica do mestrado em educação ambiental*. FURG, edição especial XIX, p. 126-141, junho, 2017.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*. Londrina, v.20, n.28, 61-80, 2012.

HENRIQUES, Wast S. C. *A educação musical em cursos de Pedagogia do estado de São Paulo*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HUBERMAN, M. On teachers careers: once over light, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, v. 13, n. 4, p. 347-362, 1989.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Experiência de Vida e Educação. *Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010

KNIGHT, George R. Myths in Adventism: in interpretative study of Ellen White. Washington, D.C.: *Review and Herald*, 1985.

_____. Oberlin College e as Reformas Educacionais Adventistas. In: *A Educação Adventista no Brasil: uma história de aventuras e milagres*, v. 3, 2004, São Paulo: *Anais...* São Paulo: UNASPRESS, 2004. p.1-8 e 23-30

_____. *Mitos na educação adventista*. Engenheiro Coelho, SP: Unaspress, 2010.

KROBOT, Liara R.; SANTOS, Regina M. Música na formação de professores generalistas: professor reflexivo e competências para uma prática de educação rizomática. In: XIV Encontro Anual da ABEM, 2005, Belo Horizonte, MG. *Anais...* Belo Horizonte, 2005.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20 - 28, jan – abril, 2002.

LINHARES, Célia F. *Formação continuada de professores: comunidade científica e poética*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

LORENZETTI, Michelle A. G. Ensino e aprendizagem de música na igreja: estado do conhecimento na literatura brasileira. XVI Encontro Regional Sul da ABEM. *Anais...* Blumenau, 2014.

LOUREIRO, Alícia M. A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papyrus, 2003.

MACEDO, Roberto S. *Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação*. Brasília: LiberLivro, 2010.

MENDONÇA Joêzer de S. A mensagem na música: estudos da teomusicologia sobre os cânticos dos adventistas do sétimo dia. 2014. *Tese* (Doutorado em Música). Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

MENSLIN, Douglas. Educação Adventista: realidade em expansão. *Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor.*, Curitiba, v. 9, n. 3, 666-683, set./dez. 2017

NOGUEIRA, E. S. Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002). 2003. *Tese* (Doutorado em Educação). Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2ª Edição, 1995.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*, Lisboa: 2009.

OLIVEIRA, Valeska F. de *et al.* Dispositivo de formação: vivências no espaço grupal. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 3, n.1, p. 134-147, jan. - jun. 2010.

OSORIO, Luiz C. *Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

PASSEGI, Maria da C. A experiência em formação. *Revista Educação*, v. 34, n. 2, p. 147-156. Porto Alegre, maio/ago, 2011.

PERES, José R. P. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. *Revista*, p. 24 – 36, 2017.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

QUEIROZ, Luis R. S. *Performance Musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros*. 2005. Tese (Doutorado em Música), área de concentração Etnomusicologia. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

REQUIÃO, Luciana. Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 30, p. 91-102, jan – jun 2013.

_____. Apenas a Lei não basta: o processo de implementação da Educação Musical em um curso de pedagogia do litoral sul fluminense. CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22.; 2015, Natal/RN. *Anais...* Londrina, PR: Abem, 2015.

_____. Educação Musical, conteúdo e método: pressupostos de experiências iniciais com uma turma de pedagogia. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 10, Rio de Janeiro, 2016.

_____. Educação musical a distância: experiências iniciais com professores unidocentes. *Música em contexto*, Brasília nº. 1 p. 135-158, jan. 2016^a.

_____; SANSEVERINO, Adriana. Música na educação básica e a formação do pedagogo: um estudo a partir de materiais didáticos. XVII SEMPEM. *Anais...*, Goiânia, p. 228-236, set. 2017.

SANTOS, Lucíola L. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 72, n. 172, p. 318-334, 1991.

_____. Formação de professores e qualidade do ensino. In: *Escola básica*. Campinas: Papirus, p. 137-146, 1992.

SANTOS, Cibele M. C. dos. *O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SANTOS, Regina M. S. Aprendizagem musical não formal em grupos culturais diversos. In: *Cadernos de estudos*. Educação Musical, n. 2, p. 1-14, São Paulo: Atravez, 1991.

_____. (Org.) *Música, cultura e educação*. Porto Alegre: Sulina, 2012, 2^a ed.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa* v. 37, n. 130. P. 43-62, jan. – abr. 2007.

SCHAFER, Raymond Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa T. O. Fonterrada, Magda R. G. Silva e Maria Lúcia Pascoal, São Paulo: Editora UNESP, 1991

SCHUNEMANN, Haller E. S. A Educação Confessional Fundamentalista no Brasil Atual: uma análise do sistema escolar da IASD. *Rever*, ano 9, set. 2009.

SILVA, Mara P.; ABREU, Delmary V. A igreja como espaço constituinte da experiência musical: narrativas de jovens indígenas do IFPA. *XXII Congresso da ABEM*. Natal, Out. 2015.

SILVA, Marcos. *A penetração do adventismo no Brasil*. 2001. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Marcos_Silva_Artigo.pdf Acesso em 29 de maio de 2019.

SILVA, Evellyn L. da; GIORDANI, Estela M. Aprendizagens de professores e alunos com materiais didáticos nos anos iniciais do ensino fundamental. *IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, Curitiba, 2008.

SOUZA, Cassia V. C. Educação Musical à distância e formação de professores. *Revista educação*. UFSM. Vol. 28, n. 2, jul./dez. 2003. UFSM.

SOUZA, Elizeu C. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. Tese (Doutorado em Educação. Instituto de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SOUZA, Zelmielen A. A formação de professores em cursos de Pedagogia vinculados à Universidade Aberta do Brasil: unidocência e música. In: *Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. Org. Claudia Bellochio. Porto Alegre, Sulina: 2017.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan. - abr. 2006.

_____. (Auto) biografia, práticas de vida e histórias de formação. NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, TM. (Orgs). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

SPANAVELLO, Caroline S.; BELLOCHIO, Claudia R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 89-97, mar. 2005.

STENCEL, Renato. *História da Educação Superior Adventista: 1969-1999*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) Universidade metodista de Piracicaba, Piracicaba.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto alegre, n. 4, 1991.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, Ruy C. de C. *Primórdios criacionistas da educação adventista no Brasil: destacando a contribuição de um pioneiro*. Brasília: Sociedade Criacionista Brasileira, 2011.

VILELA, Mariana L. *Pedagogia, licenciatura e as novas DCN: concepções de docência inconciliáveis?* Revista ALEPH. Ano XIV, número especial, nov. 2017.

WEBER, Vanessa; BELLOCHIO, Claudia R. Pedagogos e educação musical no Brasil: um tema mapeado na Revista da ABEM (2009-2014). In: XXII Congresso Nacional da ABEM. Natal, 2015.

WERLE, Kelly. A Música no estágio curricular da pedagogia. In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. (organizadoras). *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Claudia R. A produção científica focalizada na relação professores não especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 29-39, set. 2009.

WHITE, Ellen G. *Patriarcas e Profetas*. 16ª edição. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2003.

_____. *Educação*. 9ª edição. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2010.

Sites consultados:

<http://emec.mec.gov.br/>

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/>

<https://www.adventist.org>

<https://www.educacaoadventista.org.br/>

<http://www.adventisteducation.org/>

www.referenciais.educacaoadventista.org.br

APÊNDICE

Grupo Reflexivo – Questionário

Nome: _____

1. Nasceu em família adventista? () Sim () Não
 - 1.1. Se não, com que idade se tornou adventista? _____
2. Em que ano nasceu? _____
3. Você estudou em escola adventista no nível fundamental?
 - () Sim () Não
 - 3.1. Se sim, por quantos anos? _____
4. Você estudou em escola adventista no nível médio? () Sim () Não
 - 4.1. Se sim, por quantos anos? _____
5. Você teve alguma formação musical? () Sim () Não
 - 5.1. Se sim, o que estudou e em que anos? _____
6. Você cursou pedagogia em faculdade de natureza:
 - () adventista () pública () privada não adventista
 - Qual o nome da faculdade? _____
7. No curso de pedagogia, a Música fez parte do currículo?
 - () Sim () Não
 - 7.1. Se sim, em qual disciplina? _____
 - 7.2. E qual o conteúdo? _____
8. Como avalia a formação musical oferecida no seu curso de pedagogia?
 - () Não havia formação musical () insuficiente () satisfatória
9. Como avalia a utilização que você faz da música em seu trabalho como professora? () não utilizo; () utilizo, mas sinto que é insatisfatório; () utilizo de modo que creio ser satisfatório.
10. Quanto de sua habilidade musical em sala de aula atualmente como professora você atribui... (escolha um percentual para cada um dos cinco itens, de modo a que a soma dos cinco percentuais seja 100%):
 - 10.1. A sua experiência musical em seu lar, quando criança ____%
 - 10.2. A sua experiência musical na igreja adventista ____%
 - 10.3. A sua experiência musical em seu curso de pedagogia ____%
 - 10.4. A sua experiência musical na(s) escola(s) que você cursou o nível fundamental ____%
 - 10.5. A sua experiência musical na(s) escola(s) que você cursou o nível médio ____%
 - 10.6. Outra experiência (escolas de música, aulas informais, etc): ____% Qual?

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____
portador do RG _____ e CPF _____ aceito
participar da pesquisa de doutorado intitulada A MÚSICA NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR UNIDOCENTE E NÃO ESPECIALISTA: UM ESTUDO COM
PROFESSORAS DA REDE ADVENTISTA DE EDUCAÇÃO desenvolvida pela
pesquisadora Ester Rodrigues Fernandes Leal e permito que os dados obtidos
através de entrevista pessoal ou coletiva, narrativa oral ou escrita e/ou
fotografia, filmagem ou gravação de minha voz ou pessoa sejam utilizados para
fins de pesquisa científica. O material coletado bem como as fotografias,
filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador. A
divulgação dos dados se dará anonimamente, ou seja, não serei identificado
por nome em quaisquer vias de publicação ou utilização desse material.

Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos e
autorizo a utilização do material e informações obtidas para que possam ser
publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos
científicos.

Minas Gerais, 11 de abril de 2019.

Assinatura