

MUSICA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
MUSICAIS NO CRIARTE EM
RESENDE: INTERSEÇÕES ENTRE
AS MODALIDADES DE
EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-
FORMAL E INFORMAL**

GUSTAVO RAPOZEIRO FRANÇA

TESE DE DOUTORADO

OUTUBRO DE 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM
MUSICA

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

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MUSICAIS NO CRIARTE EM RESENDE:
INTERSEÇÕES ENTRE AS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-
FORMAL E INFORMAL

GUSTAVO RAPOZEIRO FRANÇA

RIO DE JANEIRO, 2021

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MUSICAIS NO CRIARTE EM RESENDE:
INTERSEÇÕES ENTRE AS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-
FORMAL E INFORMAL**

Por

GUSTAVO RAPOZEIRO FRANÇA

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música, na Linha Ensino e Aprendizagem, sob a orientação da Prof^a. D^{ra}. Inês de Almeida Rocha.

Rio de Janeiro, 2021

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

F814 França, Gustavo Rapozeiro
Práticas pedagógicas musicais no Criarte em
Resende: interseções entre as modalidades de educação
formal, não-formal e informal / Gustavo Rapozeiro
França. -- Rio de Janeiro, 2021.
239 f.

Orientadora: Inês de Almeida Rocha.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Música, 2021.

1. Educação Formal. 2. Educação Não-formal. 3.
Educação Informal. 4. Criarte. 5. Educação Musical em
Resende. I. Rocha, Inês de Almeida, orient. II.
Título.



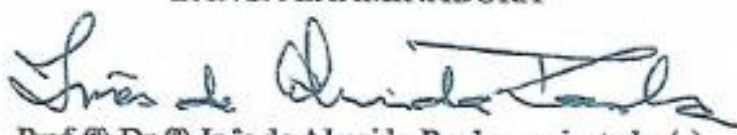
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Letras e Artes – CLA
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM
Mestrado e Doutorado

**Práticas pedagógicas musicais no Criarte em Resende: interseções entre as modalidades
de educação Formal, Não-formal e Informal**

por

Gustavo Rapozeiro França

BANCA EXAMINADORA




Prof.ª Dr.ª Inês de Almeida Rocha – orientador(a)



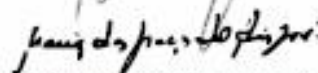
Prof.ª Dr.ª Luciana Pires de Sá Requião



Prof.ª Dr.ª Silvia Garcia Sobreira



Prof.ª Dr.ª Fernando Stanzione Galizia



Prof.ª Dr.ª Maria das Graças dos Reis José

Conceito: APROVADO

AGOSTO, 2021

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, assumo que sou devedor de incontáveis agradecimentos a inúmeros amigos, conhecidos, professores e profissionais que passaram pela minha vida deixando marcas e exemplos que se somaram e contribuíram para que eu chegasse a esse momento tão importante. Sem cada um de vocês, nada disso seria possível.

Aos meus pais, Neide e Ronaldo, por me darem a oportunidade dessa linda passagem pela terra.

Aos meus irmãos, Guilherme e Glauber, por serem verdadeiros parceiros, desde a mais tenra infância aos dias de hoje.

Aos meus queridos avós (*in memoriam*) Haraldo e Lucy, e Yvette e José pelo exemplo de força e determinação para lutar pela vida diante das inúmeras dificuldades.

À minha amada companheira, Bárbara, por ser tão doce e contribuir para que a árdua caminhada de um doutorando fosse mais leve. Amo muito você.

À minha mais que orientadora, minha eterna professora Inês de Almeida Rocha, por conduzir brilhantemente meu caminhar acadêmico diante das minhas limitações.

Aos professores que aceitaram compor as bancas de ensaios, qualificação e defesa, Salomea Gandelman, José Alberto Salgado, Fernando Galizia, Luciana Requião, Marcus Medeiros, Andréa Fetzner, Graça Alan e Silvia Sobreira, por caminharem ao meu lado trazendo reflexões e contribuindo tão generosamente com apontamentos valiosos para a elaboração desse trabalho, bem como aos professores Eduardo Lakschevitz e João Miguel Bellard Freire por se disporem a compor a banca de defesa desta tese como membros suplentes.

Ao coordenador do Criarte, Rafael Procaci, pelas inúmeras vezes em que forneceu informações sobre o funcionamento do programa.

Às diretoras Renildes e Adriane, Raquel e Luciene, e Maria Luiza, e às orientadoras pedagógicas Roberta, Ivelise e Poliane pelo total apoio ao trabalho de música nas escolas.

Por fim, agradeço e dedico este trabalho aos professores de música do Criarte, Bruna, Cláudio, Carla, Daniele, Edwin, Oriel, Gabriel, Gleice e Antônio, por toda boa vontade em cederem seus depoimentos, o que enriqueceu grandiosamente o conteúdo deste estudo.

Muito obrigado!

FRANÇA, Gustavo Rapozeiro. *Práticas pedagógicas musicais no Criarte em Resende: interseções entre as modalidades de educação formal, não-formal e informal*. 2021. 239 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta pesquisa consiste na investigação sobre as práticas pedagógicas musicais ministradas no Criarte, um programa responsável pela promoção das aulas de música, dança e artes no município de Resende - RJ, sob o enfoque teórico das modalidades de educação formal, não-formal e informal. A partir dos estudos de Trilla (2006;1993), Sirvent *et al.* (2008), Uruguay (2006), Gohn (2014), Marandino (2017), Libâneo (2010), Gadotti (2005), Coombs e Ahmed (1974), UNESCO (2020), Green (2000; 2008), Mok (2011; 2017;2018), Feichas (2010), Wille (2005), Conde e Neves (1984-1985) e Price (2002), buscou-se compreender como elementos e procedimentos das distintas modalidades interagem nas práticas dos professores do programa. A realização da pesquisa seguiu os pressupostos do estudo de caso, segundo Chizzotti (2006), indicando um caminho predominantemente voltado à abordagem qualitativa, com coleta e análise de dados relacionados à visão crítica dos professores de música quanto às suas práticas, além de uma pesquisa documental acerca das legislações municipais específicas que regulamentam o ensino de música em Resende. Por meio de entrevistas semiestruturadas foram entrevistados dez professores. Para a pesquisa documental foram analisados três documentos: a Lei nº 2647 de 15 de julho de 2008, que regulamenta a criação do Criarte; a lei orgânica do município, analisada com o intuito de investigarmos como o ensino de música é abordado na esfera municipal e; por fim, o regulamento interno do Criarte, um documento cuja análise permitiu um entendimento aprofundando acerca dos objetivos e do funcionamento do programa no município em sua estrutura organizacional. Compreende-se que a relevância da pesquisa se encontra, primordialmente, no ineditismo do trabalho devido à ausência de estudos acadêmicos até o presente momento sobre a educação musical em Resende. Sendo assim, foi demonstrado como elementos e procedimentos das modalidades de educação formal, não-formal e informal interagem nas práticas dos professores intensamente, evidenciando delimitações fluidas entre as três modalidades. Conclui-se que, embora o programa passe por um processo de formalização na oferta de suas atividades, a partir de um concurso público para professores de música realizado no ano de 2012, as ações pedagógicas docentes são alimentadas por elementos e procedimentos das três modalidades, indicando um caminho reflexivo para o campo da educação musical no sentido de integrar e explorar tal diversidade de elementos para o enriquecimento das atividades musicais ministradas em Resende.

Palavras-Chave: Educação Formal, Educação Não-formal, Educação Informal, Criarte, Educação Musical em Resende.

França, Gustavo Rapozeiro. *Musical pedagogical practices at Criarte in Resende: intersections between forms of Formal, Non-Formal And Informal education*. 2021. 239 f. Doctoral thesis (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This research consists of an investigation into the musical pedagogical practices taught in Criarte, a program responsible for promoting music, dance and arts classes in the municipality of Resende - RJ, under the theoretical focus of formal, non-formal and informal education modalities. Based on the studies by Trilla (2006;1993), Sirvent *et al.* (2008), Uruguay (2006), Gohn (2014), Marandino (2017), Libâneo (2010), Gadotti (2005), Coombs e Ahmed (1974), UNESCO (2020), Green (2000; 2008), Mok (2011; 2017;2018), Feichas (2010), Wille (2005), Conde e Neves (1984-1985) e Price (2002), we sought to understand how elements and procedures of the different modalities interact in the practices of the program's teachers. The research followed the assumptions of the case study, according to Chizzotti (2006), indicating a path predominantly focused on a qualitative approach, with data collection and analysis related to the critical view of music teachers regarding their practices, in addition to a documentary research about the specific municipal laws that regulate the teaching of music in Resende. Through semi-structured description, ten teachers were interviewed. For the documentary research there were three documents. Law nº 2647 of July 15, 2008, which regulates the creation of Criarte, an organic law of the municipality, analyzed with the aim of investigating how music education is approached at the municipal level and, finally, the internal regulation of Criarte, a document whose analysis had a deepening understanding of the objectives and functioning of the program in the municipality in its organizational structure. It is understood that a research research is found, primarily, in the originality of the work due to the lack of academic studies so far on music education in Resende. Thus, it was added how elements and procedures of formal, non-formal and informal education modalities interact intensely in teachers' practices, showing fluid boundaries between the three modalities. It is concluded that, although the program goes through a process of formalization in the offer of its activities, after an application for the position of music teacher in the year 2012, as pedagogical actions for teachers are fed by elements and procedures of the three modalities, indicate a reflective path for the field of music education in order to integrate and explore such diversity of elements to enrich the musical activities taught in Resende.

Keywords: Formal Education, Non-Formal Education, Informal Education, Music Education, Criarte; Music Education in Resende.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB – Associação Atlética Banco do Brasil

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical.

AMAN – Academia Militar das Agulhas Negras.

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

BDTD – Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações.

CEDEAR – Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado a Deficientes Auditivos de Resende.

CEDEVIR – Centro Educacional Municipal de Atendimento a Deficientes Visuais de Resende.

CEMAE – Centro Municipal de Atendimento ao Educando.

CEMEAR – Centro Municipal de Atendimento ao Autista de Resende.

CEP UNIRIO – Conselho de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CEPERJ – Fundação Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro.

EDUCAR – Instituto da Educação do Município de Resende.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

FEVRE – Fundação Educacional de Volta Redonda.

FIRJAN – Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro.

GEPEAMUS – Grupo de Pesquisa, Práticas de Ensino, Aprendizagem e Música

IBEC - Instituto Brasileiro de Formação Continuada

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

MEB – Revista Música na Educação Básica.

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PROEMUS – Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais.

PPGM – Programa de Pós-Graduação em Música

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SESC – Serviço Social do Comércio

SIMPOM – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

UCAM – Universidade Cândido Mendes

UFPA – Universidade Federal do Pará

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de divisão a partir da perspectiva administrativa.....	47
Figura 2 – Esquema de divisão a partir de critérios de intencionalidade.....	48
Figura 3 – Esquema de divisão a partir do <i>continuum</i>	49
Figura 4 – Esquema de divisão por graus de formalização.....	50
Figura 5 – Localização de Resende no Estado do Rio de Janeiro.....	68
Figura 6 – Mapa das Regiões de Governo do Estado do Rio de Janeiro.....	69
Figura 7 – Meta para os anos iniciais e finais do ensino fundamental.....	77
Figura 8 – Meta para os anos iniciais do ensino fundamental, no estado do Rio de Janeiro....	78
Figura 9 – Meta para os anos finais do ensino fundamental, no estado do Rio de Janeiro.....	78
Figura 10 – Localização geográfica das escolas do município.....	83
Figura 11 – Fachada do prédio Cidade da Música.....	113
Figura 12 – Sala de ensaios do prédio Cidade da Música.....	114
Figura 13 – Sala de ensaios do Projeto Música nas Escolas.....	115
Figura 14 – Sala de estudos com tratamento acústico.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem das escolas municipais por Região de Governo.....	71
Gráfico 2 – Formação musical e docente.....	185
Gráfico 3 – Modelos de contratação.....	187
Gráfico 4 – Local e horário onde ocorrem as práticas.....	189
Gráfico 5 – Objetivos de ensino.....	191
Gráfico 6 – Metodologia de construção do conhecimento musical.....	194
Gráfico 7 – Conteúdos musicais que considera primordiais.....	196
Gráfico 8 – Uso de materiais didáticos.....	199
Gráfico 9 – Elaboração conjunta do plano educativo.....	202
Gráfico 10 – Sistemas de avaliação.....	205

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos e procedimentos das modalidades de educação.....	51
Quadro 2 – Elementos e procedimentos das modalidades na educação musical.....	63
Quadro 3 – Relação entre número de municípios e escolas municipais por região.....	70
Quadro 4 – Número de escolas municipais por município da Região do Médio Paraíba.....	71
Quadro 5 – Relação de escolas/ professores de música/ escolas com aulas de música.....	111
Quadro 6 – Formação musical e docente.....	183
Quadro 7 – Modelos de contratação do professor.....	186
Quadro 8 – Locais e horários nos quais ocorrem as práticas.....	187
Quadro 9 – Objetivos de ensino.....	189
Quadro 10 – Metodologia de construção do conhecimento musical.....	191
Quadro 11 – Conteúdos musicais considerados primordiais a serem ensinados na escola....	194
Quadro 12 – Uso de materiais didáticos.....	197
Quadro 13 – Participação do aluno na elaboração do plano educativo.....	199
Quadro 14 – Sistemas de avaliação.....	202

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
2.1	Educação, ensino e aprendizagem.....	26
2.2	Educação formal, não-formal e informal.....	27
2.2.1	O surgimento dos conceitos de educação formal, não-formal e informal.....	29
2.2.2	A educação formal.....	32
2.2.3	A educação não-formal.....	34
2.2.4	A educação informal.....	38
2.3	O debate acerca da divisão tripartite.....	40
2.3.1	A educação ao longo da vida.....	42
2.3.2	A educação permanente.....	43
2.3.3	Graus de formalização: a educação inicial, a educação de jovens e adultos e as aprendizagens sociais.....	44
2.3.4	A interação entre as três modalidades: em busca de alternativas para o modelo educacional vigente.....	47
2.4	Elementos e procedimentos de educação oriundos das modalidades formal, não-formal e informal.....	51
2.5	A educação musical: um campo de interação entre a educação formal, não-formal e Informal.....	53
2.6	Elementos e procedimentos de educação oriundos das modalidades formal, não-formal e informal na educação musical.....	63
3	RESENDE: REDE EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO MUSICAL NO MUNICÍPIO.....	66
3.1	O Município de Resende e o sistema de escolas públicas da Região do Médio Paraíba.....	66
3.2	A Educação pública municipal em Resende.....	72
3.3	Criarte: um programa de fomento às artes.....	79
3.3.1	Aulas de música, concurso público e formação da equipe de professores.....	80
3.3.2	A localização das escolas onde ocorrem as aulas de música.....	82
3.3.3	Análise documental.....	84
3.3.3.1	Lei nº 2647 de 15 de julho de 2008.....	86
3.3.3.2	Lei orgânica do município de Resende.....	87
3.3.3.3	Regulamento interno do Criarte.....	89
3.4	A educação musical: o eixo central da região e a formação de uma concepção sobre o ensino de música.....	111
4	OS PROFESSORES DE MÚSICA: FORMAÇÃO, PRÁTICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	119
4.1	As entrevistas.....	119
4.2	Ensino de música nas fanfarras.....	122
4.2.1	Professora Bruna.....	122
4.2.2	Professor Claudio.....	129
4.3	Ensino de música na orquestra de cordas.....	136
4.3.1	Professora Carla.....	137
4.3.2	Professora Daniele.....	142

4.3.3 Professor Edwin.....	149
4.4 Educação Musical.....	157
4.4.1 Professor Oriel.....	158
4.4.2 Professor Gabriel.....	163
4.4.3 Professora Gleice.....	170
4.5 Professor concursado em artes que atua como professor de música.....	175
4.5.1 Professor Antônio.....	175
4.6 Análise comparativa.....	182
4.6.1 Formação musical e docente.....	183
4.6.2 Modelo de contratação do professor.....	185
4.6.3 Local e horário nos quais ocorrem as práticas.....	187
4.6.4 Objetivos de ensino.....	189
4.6.5 Metodologia de construção do conhecimento musical.....	191
4.6.6 Conteúdos musicais considerados primordiais a serem ensinados na escola.....	194
4.6.7 Uso de materiais didáticos.....	197
4.6.8 Participação do aluno no processo de elaboração do plano educativo.....	199
4.6.9 Sistemas de avaliação.....	202
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
REFERÊNCIAS.....	213
APÊNDICES.....	222
ANEXOS.....	224

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa consiste na investigação sobre as práticas pedagógicas musicais ministradas no Criarte, em Resende – RJ, sob o enfoque das modalidades de educação formal, não-formal e informal.

Resende é um município situado no interior do Estado do Rio de Janeiro e é nesta localidade que iniciei meu trajeto como professor na educação básica pública, no ano de 2014, por meio de um concurso público para o cargo de professor de música.

O Criarte é um programa promovido pela prefeitura municipal, regulamentado por lei e vem sendo desenvolvido desde 1993. Atualmente, é responsável pela promoção das aulas de música, dança e artes para estudantes do ensino fundamental I e II.

A proposta metodológica do programa é flexível para as aulas de música permitindo que exista uma diversidade de habilitações e áreas de atuação dos professores, bem como a concessão de liberdade e autonomia para que cada um componha seu método de trabalho, selecione os conteúdos, escolha se deseja trabalhar no turno, em turmas regulares ou em contraturno, em turmas específicas e, conseqüentemente, execute distintas práticas pedagógicas. O corpo docente de música do Criarte é formado por doze professores, em sua maioria, profissionais com licenciatura na área, mas também conta com três profissionais sem formação superior em música. Portanto, atuam no programa uma professora de contrabaixo, uma de violoncelo, um professor de violino, quatro professores de música com atuações variadas, sendo que um deles é o pesquisador. Ainda há um professor de artes trabalhando especificamente com aulas de música e três instrutores de fanfarra. O atual coordenador do Criarte é professor de música, mas não atua na função. Com exceção dos três professores sem formação em nível superior, os demais são concursados e atuam com carga horária de vinte horas semanais, sendo quinze tempos em sala de aula e cinco tempos para planejamento cumpridos em local de livre escolha.

O programa está submetido às normas da Secretaria Municipal de Educação do município de Resende em parceria com um órgão denominado EDUCAR¹. A organização administrativa do Criarte, por sua vez, é formada por uma estrutura hierárquica que se inicia

¹ O EDUCAR é um órgão de personalidade jurídica que, em parceria com a SME de Resende, é responsável pela gestão da educação no município. Ao órgão é estabelecida a finalidade de participar do planejamento, promover, coordenar, fiscalizar, executar e fazer cumprir a Política Municipal de Educação, bem como exercer as atribuições estabelecidas pela Lei Orgânica do Município, participar da formulação e implementar, acompanhar e avaliar as políticas públicas educacionais.

com a secretária de educação, passa por um superintendente pedagógico, pelo coordenador do programa até chegar aos professores de música.

A diversidade de formações e práticas observadas no Criarte, geraram as inquietações que motivaram esta pesquisa. Particularmente, os desafios que encontrei em minha prática profissional e que me impulsionaram ainda no primeiro ano de atuação na escola pública a iniciar uma caminhada acadêmica em busca de subsídios teóricos continuam me impulsionando, agora, a procurar por respostas sobre como os educadores musicais do Criarte lidam com as características encontradas em seus ambientes de trabalho.

Como já anunciado, as motivações iniciais para esta pesquisa originaram-se das questões que diariamente permearam meu trabalho como professor de música entre os anos de 2014 e 2020, período anterior à minha entrada na coordenação do programa, no qual apenas lecionei e, particularmente, de uma inquietação acerca da relação entre minha formação continuada como professor e a maneira como essa formação se reflete em ações educativas em sala de aula. De uma perspectiva teórica, tais questões se relacionam com a maneira como procedimentos das modalidades de educação formal, não-formal e informal interagem nas práticas pedagógicas dos professores de música do Criarte.

A partir das dificuldades encontradas em minha prática, tais como lidar com a diversidade nas aulas de música representadas pelas distintas culturas, credos e gostos musicais, bem como as diferenças de níveis de desenvolvimento e os desafios da inclusão, além do fato de determinados alunos possuírem instrumentos e outros não, me vi diante de um dilema imposto a alguns professores que iniciam suas práticas nas escolas públicas de educação básica: desistir da carreira ou me capacitar para aprender a lidar com as questões que surgiam a cada novo dia de trabalho. Com a busca por soluções em cursos ministrados por instituições regidas pelos pressupostos da educação formal, chegava às resoluções de problemas revisitando lembranças e estratégias que utilizei quando atuava na educação musical não-formal, bem como em vivências informais dos primeiros contatos com a música ainda na infância, o que é um paradoxo sobre o qual ainda deparo-me com questionamentos. O que posso afirmar é minha percepção de que à medida em que recorro ao estudo formal, mais permito que práticas não-formais e informais interajam em meu fazer docente. Com os anos de atuação e os inúmeros desafios enfrentados, criei uma consciência a respeito da importância das relações estabelecidas entre professor e estudantes, algo que foi amadurecendo ao longo do tempo. Dar voz aos alunos, ouvir essas vozes e criar espaços nas aulas para tomada de decisões, abrindo mão do meu próprio espaço como professor foi um

passo fundamental para minha sobrevivência no ambiente da escola pública. Seria então um paradoxo? Talvez.

Quando atuava somente no ensino livre de música, um ambiente de educação não-formal, com a formação de bacharel em violão e licenciatura em música, dava aulas de violão e guitarra privilegiando parâmetros isolados como o estudo técnico do instrumento, e a leitura e a escrita musical em cifras ou partituras, em detrimento da experiência musical prática, do fazer música propriamente. Esse modelo de ensino pressupõe uma hierarquia, onde o professor, detentor do conhecimento, sabe o que é o melhor para o seu aluno e, portanto, estabelece um cronograma de estudos com conteúdos a serem aprendidos, o que exige dos alunos muito tempo e dedicação, além de uma cobrança por desenvolvimento técnico que, em determinadas ocasiões, gera frustrações, tanto no aluno, quanto no professor, quando metas e resultados não são devidamente alcançados.

Ao iniciar o trabalho como professor de música na educação básica, um ambiente formal de educação, seria impossível diante das condições de trabalho, continuar com o aquele modelo de ensino utilizado na educação não-formal. Diante das inúmeras variáveis encontradas no modelo de ensino de música proposto pelo Criarte, ainda que em um espaço formal, métodos formalmente delimitados com normas e regras não dariam conta de atender à diversidade encontrada nas salas de aula. A busca por formação continuada me levou ao mestrado profissional, onde foi desenvolvida uma oficina que compartilha práticas pedagógicas que consideram ferramentas fundamentais as práticas não-formais e informais para serem aplicadas em ambientes formais de educação musical.

Após vinte anos entre bacharelado, licenciatura, pós-graduação e mestrado, além das incontáveis experiências em sala de aula, ainda nesse ciclo de busca incessante por conhecimentos na área da educação musical, encontro-me no doutorado, uma instância acadêmica com alto grau de formalidade, construindo um pensamento que parte do pressuposto de que a educação musical em Resende, ainda que ministrada nas escolas, um espaço formal, é um campo de interação de forças onde há obrigatoriamente interseções entre as três modalidades de educação, e que cada professor permite que essas forças interajam em maior ou menor grau em suas práticas pedagógicas. Esta pesquisa parte, portanto, dessa motivação para investigar como os professores de música exercem seu trabalho pedagógico diante das particularidades de cada uma das modalidades.

O problema da pesquisa

O debate acerca das modalidades de educação surgido ainda na década de 1960, na Conferência Internacional sobre a Crise Mundial da Educação, ainda oportuniza ao campo da educação uma discussão sobre os possíveis entendimentos acerca da temática. Autores como Trilla (2006;1993), Sirvent *et al.* (2008), Uruguay (2006), Gohn (2014), Marandino (2017), Libâneo (2010), Feichas (2010), Gadotti (2005), Coombs e Ahmed (1974), UNESCO (2020) e Rogers (2004) apresentam seus questionamentos e pensamentos acerca das diferenças e singularidades entre as distintas modalidades, que possam contribuir para a resolução dos problemas e desenvolvimento do sistema educacional, uma vez que distintos fatores geram demandas e propostas pedagógicas que as atendam.

No campo da educação musical, Green (2000; 2008), Mok (2011; 2017;2018), Feichas (2010), Wille (2005), Conde e Neves (1984-1985) e Price (2002) argumentam sobre as contribuições que a inserção de procedimentos não-formais e informais nas práticas pedagógicas trazem ao ensino de música, tornando-o menos excludente e mais acessível a uma parcela significativa da população.

Embora tais discussões sejam amplamente exploradas pelos autores citados, as modalidades de educação são abordadas de forma estanque, com separações claras, sejam elas por dimensões administrativas ou por critérios de intencionalidade. Nesse sentido, o problema da pesquisa se apresenta diante de uma perspectiva que não pretende separar, mas investigar uma possível interseção entre procedimentos das três modalidades encontrados nas práticas pedagógicas dos professores de música do Criarte, em Resende.

A partir das inquietações oriundas de experiências próprias e também observadas no programa, apresenta-se o seguinte questionamento norteador da presente pesquisa: como os professores de música do Criarte articulam os procedimentos de educação formal, não-formal e informal em suas práticas pedagógicas? Diante dessa questão, desvela-se um caminho teórico-metodológico para obter respostas para o problema da pesquisa composto pelas seguintes questões:

- Coexistindo no município o ensino de cordas friccionadas, violões, teclado, canto coral, flauta doce, formação de fanfarras e musicalização, e considerando as diferentes formações e áreas de atuação dos professores, como os professores dessas escolas lidam com os desafios de ministrar suas aulas de música nos diversos ambientes escolares?

- Como os professores articulam em suas práticas pedagógicas saberes musicais de dentro e de fora da escola?

- Como os professores de música e os gestores escolares compreendem o ensino de música no município?

- Quais são as condições de trabalho e as dificuldades que professores encontram?

Objetivos

Para responder as perguntas mencionadas acima, a pesquisa se desenvolve a partir de um objetivo principal e três objetivos específicos:

Investigar como elementos e procedimentos das modalidades de educação formal, não-formal e informal interagem nas práticas pedagógicas dos professores de música do Criarte, em Resende.

Objetivos específicos

- Compreender o contexto educacional regional no qual Resende está inserida, por meio da identificação de especificidades e potencialidades do Programa, a fim de considerar aspectos locais na análise do problema da pesquisa;
- Analisar documentação específica sobre a legislação municipal educacional (leis, decretos e pareceres) e documentos que versem sobre a implantação e implementação do ensino de música no município, a fim de identificar as diferentes mudanças no Programa, desde sua criação;
- Analisar as práticas pedagógicas musicais e formações profissionais dos professores de música que atuam nas escolas municipais de Resende.

Justificativa

A temática que envolve a implementação do ensino de música e as práticas pedagógicas em municípios do estado do Rio de Janeiro, em diferentes regiões administrativas e áreas periféricas vem sendo abordada em distintas pesquisas nos cinco últimos anos. Um exemplo são trabalhos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa, Práticas de Ensino, Aprendizagem e Música (GEPEAMUS), do qual faço parte, em que dois autores concluíram recentemente estudos acerca deste tema. Paulo Roberto de Oliveira Coutinho defendeu tese de doutorado em julho de 2019 sobre a educação musical na Escola de Música de Manginhos, na cidade do Rio de Janeiro. Embora sua tese não esteja centrada na implementação do ensino de música na escola e sim nas relações entre o ensino e a aprendizagem em música e seus aspectos culturais, nossos estudos se aproximam ao tratar da diversidade encontrada em ambientes de ensino de música em localidades onde há estudantes em situação de vulnerabilidade. Já a dissertação de mestrado defendida por Eduardo Teixeira,

também em 2019, versa sobre o impacto do projeto de ensino de música extraclasse denominado Ciart na educação musical do município de Duque de Caxias, temática significativamente próxima à desenvolvida por nosso estudo em Resende.

Outros autores consultados que abordaram tais assuntos foram Peres (2015) e Vieira (2016). Enquanto Peres (2015) aborda as práticas pedagógicas de seis docentes de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, a partir de um referencial teórico embasado no pensamento de Keith Swanwick, Vieira (2016) relata como está sendo feita a implementação do ensino de música no município de Seropédica, tratando também das práticas pedagógicas docentes.

Acerca das modalidades de educação, acreditamos que o debate iniciado nos anos 1960, ainda suscita diversas questões a serem investigadas, especificamente na área da educação musical. Os estudos não apresentam respostas exatas sobre a melhor forma de abordagem nas aulas, mas nota-se que as fronteiras entre os espaços formais, não-formais e informais estão cada vez mais instáveis. Mok (2017) aponta que há um esforço dos representantes das instituições formais em inserir práticas não-formais e informais em seus currículos, como demonstrado nos estudos de Willians (2014) na *University of South Florida*, de Davis and Blair (2011), também nos Estados Unidos, de Narita (2015) no Brasil, de Wriugh & Kanellopoulos (2010) em universidades gregas, além de seu próprio estudo realizado em Hong Kong (MOK, 2017, p. 3). Segundo a autora, esses estudos são importantes, pois fortalecem o entendimento sobre como formar e dar subsídios aos novos professores de música, a partir das práticas informais de ensino musical. O que Mok (2017) afirma, entretanto, é que tais subsídios são encontrados, majoritariamente, em cursos e experiências fora dos programas universitários de formação de professores em música (MOK, 2017, p. 3).

Verifica-se que os estudos desvelaram formas diferentes de transmissão de conhecimentos musicais, pautados na vivência e na experiência repleta de significados ligados a tradições e rituais. Essa forma de vivenciar a música fornece pistas aos educadores musicais atuantes em espaços formais, que buscam, nos últimos anos, destituir as barreiras culturais que separavam o interior e o exterior das escolas.

Posto isso, compreende-se que a relevância da pesquisa realizada no Criarte em Resende encontra-se, em primeiro lugar, no ineditismo do trabalho devido à ausência de estudos acadêmicos existentes até o presente momento sobre a educação musical no programa. Além disso, a pesquisa contribui para o fortalecimento dos sentidos atribuídos ao fazer musical, desconstruindo a ideia de um currículo pautado em conteúdos por vezes desconexos.

Destaca-se, por um lado, as possíveis contribuições para ampliar a perspectiva que vem se formando sobre a educação musical no estado do Rio de Janeiro, a partir dos estudos de autores como os supracitados. Verificou-se nos trabalhos consultados, pesquisas sobre a educação musical em distintos municípios e a importância da existência deles para a formação de concepções sobre o desenvolvimento das ações de promoção da educação municipal pública no estado. Por outro lado, as investigações sobre as interseções existentes entre as modalidades de educação formal, não-formal e informal nas práticas pedagógicas dos professores de música apresentam um olhar que objetiva mais aproximar e diminuir as barreiras existentes entre as modalidades do que as dividir em compartimentos estanques, contribuindo para o fortalecimento das ações pedagógicas no campo da educação musical.

Revisão Bibliográfica e inserção da temática na produção acadêmica

Ao traçar estratégias de busca para realizar a consulta de trabalhos que tratassem da educação musical na região do Médio Paraíba, já esperava ter dificuldades em encontrar material escrito sobre o município de Resende, mas considerava certo encontrar estudos sobre os projetos Volta Redonda Cidade da Música² e Música nas Escolas³, de Barra Mansa, por serem ações com significativa importância na região, e que estão em vigor há anos, ou há décadas, como é o caso de Volta Redonda.

Foi idealizada uma busca nos meios eletrônicos, em diversos portais disponíveis, utilizando as palavras-chave “Criarte”, “Resende”, “Música nas Escolas”, “Barra Mansa”, “Cidade da Música” e “Volta Redonda”, sempre que possível, em combinação com a palavra-chave “Educação Musical”.

A metodologia adotada foi a de buscar por palavras-chave em portais que assim o permitissem, ou fazer a leitura dos sumários quando disponibilizados, como no caso das revistas e Anais de congressos dispostos em meios eletrônicas ou em formato PDF. Alguns arquivos nesse formato não dispõem de sumário, apresentam textos em sequência, totalizando, em alguns casos, mais de mil páginas. Nesses arquivos, foi realizada a busca pelos termos pré-estabelecidos utilizando a ferramenta de busca de termos do *software* utilizado para a leitura de arquivos PDF⁴.

Em relação à temporalidade, o plano inicial definido foi de procurar por publicações dos últimos cinco anos. No entanto, ao iniciar a busca, as dificuldades de encontrar estudos

² Projeto de educação musical realizado na cidade de Volta Redonda a ser abordado na seção 3 desta tese.

³ Projeto de educação musical realizado na cidade de Barra Mansa a ser abordado na seção 3 desta tese.

⁴ O *software Acrobat Reader*, leitor de arquivos em formato PDF, disponibiliza uma ferramenta de busca de termos.

sobre o tema fizeram com que a temporalidade fosse ampliada para os últimos dez anos. Sem sucesso, a procura tornou-se ainda mais minuciosa e ampliou-se o escopo para o ano de 1971, ano de fundação do projeto Cidade da Música, o mais antigo entre os três pesquisados.

Os locais pesquisados foram os seguintes: portal de periódicos da CAPES e portal Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD); revistas *Opus*, *Hodie* e *Música na Educação Básica (MEB)*; *Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, da *Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)* e do *Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música da Unirio (SIMPOM)* e, ainda, no Google acadêmico. Foram encontrados apenas três registros sobre os projetos de educação musical na região do Médio Paraíba. Trata-se de uma tese de doutorado (2010) e um artigo (2011), ambos de autoria de Lélío Eduardo Alves da Silva, e um artigo (2018) escrito por Paula Martins.

Silva (2010; 2011) faz um estudo acerca dos mestres de banda associando suas atuações com o desenvolvimento musical dos estudantes. O autor desenvolve uma parte de sua pesquisa no projeto Volta Redonda Cidade da Música e traz algumas informações acerca da história e caráter do projeto. Martins (2018) traça o perfil de algumas ações sociais, nas quais se ensina flauta transversa no Estado do Rio de Janeiro. Embora o projeto de Barra Mansa não seja o único objeto de estudo de seu artigo, o que possibilitou uma quantidade restrita de informações, a autora apresenta dados relevantes sobre o Música nas Escolas, que serão trabalhados oportunamente.

A ausência de informações sobre a educação musical no município de Resende também é expressiva. Durante o mestrado profissional, cursado entre 2016 e 2017, já havíamos feito uma busca, sem sucesso, por informações publicadas sobre a educação musical no Criarte, em Resende. A partir da pesquisa empreendida naquele curso, publiquei dois textos (FRANÇA, 2016) e (ROCHA; FRANÇA, 2016), nos quais foram relatadas experiências nas aulas em Resende. Além destes, que se saiba, não há outros estudos acadêmicos, e todas as informações obtidas até o momento foram conseguidas por meio de conversas informais, em pesquisa exploratória, com o coordenador do programa, com professores e profissionais que lá trabalham e que relatam desconhecer textos acadêmicos sobre a educação musical no município.

Acerca da temática das modalidades de educação musical formal, não-formal e informal, a busca nos mesmos repositórios apresentou resultados mais satisfatórios. Foram encontrados inúmeros textos entre teses, dissertações e artigos que versam sobre as práticas educacionais musicais vinculadas a uma ou duas das três modalidades. Fizemos, então, um

refinamento na busca que se centralizou nas teses e dissertações na área da educação musical, que possuíssem em seu título um dos três termos das modalidades de educação e que tivesse sido defendida nos últimos cinco anos. Foram encontradas duas teses de doutorado, defendidas por Alan Caldas Simões (2019) e Fernando Macedo Rodrigues (2018), e quatro dissertações de mestrado, defendidas por Jussara Aparecida de Paula Justino (2017), Leonardo Limongi de Souza (2017), Thiago Lúcio Coelho (2016) e Rodrigo Heringer Costa (2015).

Simões (2019) realiza uma pesquisa na Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais e busca compreender por meio de análise de dados e de um modelo teórico fundamentado no processo de conscientização descrito por Paulo Freire, como se caracterizam as atitudes e os comportamentos dos alunos e professores inseridos em práticas informais de aprendizagem musical no contexto dessa escola. O autor conclui com seus estudos que as práticas informais de aprendizagem musical na escola são promissoras, mas que ainda há no Brasil marcas da chamada Educação Bancária (FREIRE, 1970) que, antes de tudo, precisam ser superadas.

Em sua tese, Rodrigues (2018) discute os processos de aprendizagem não-formal e as práticas informais de aprendizagem musical na oficina de música do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/Escola de Música da Universidade Estadual de Minas Gerais (PIBID/UEMG1) em uma escola pública de ensino médio de Belo Horizonte. Comprova em seus estudos a viabilidade e a possibilidade de uma proximidade entre as abordagens não-formal e informal no contexto escolar, bem como uma atualização das características das práticas informais a partir da utilização de recursos tecnológicos.

A pesquisa de Justino (2017) tem como objetivo identificar possibilidades no desenvolvimento de processos educativos e musicais com crianças em uma perspectiva da educação não-formal. Seu estudo se desenvolve no Programa Curumim, ofertado pelo SESC⁵ na unidade de Araraquara/SP e se ancora em um diálogo teórico entre autores que estudam a educação não-formal, a educação musical, e, principalmente, no pensamento de Paulo Freire no sentido de se esclarecer sobre a troca de saberes e a práxis dialógica. As contribuições da autora se fundamentam na construção de um diálogo entre educando e educador para a construção de uma leitura de mundo autônoma nos processos educativos musicais.

Souza (2017) busca compreender como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência no contexto de um espaço não-formal de educação

⁵ SESC – Serviço Social do Comércio.

musical, a Escola Especial de Música Juarez Johnson, em João Pessoa/PB. O autor desenvolve sua pesquisa por meio de observações, entrevistas e análise de documentos para elucidar a proposta pedagógica da escola, as práticas docentes, o percurso de formação dos professores e como pais e educadores entendem as ações ocorridas nessa escola.

Coelho (2016) apresenta em sua dissertação uma investigação acerca das práticas informais de aprendizagem da música, em um estudo qualitativo realizado com quatro músicos populares atuantes nos gêneros musicais choro, moda de viola, samba e rock. O autor fundamenta sua pesquisa nos estudos de Green (2002) buscando demonstrar aspectos positivos da adoção de estratégias de ensino que incluam a experiência informal de aprendizagem na educação institucional e formal.

Os estudos de Costa (2015) colocam o ensino do vibrafone no centro de um diálogo entre as tradições e múltiplas experiências vivenciadas nas rodas de choro e os processos educacionais ocorridos nas instituições formais. Em sua pesquisa, o autor busca compreender a maneira como cada um desses processos, peculiares à educação formal, não-formal e informal, se relacionam no aprendizado do choro por vibrafonistas, apontando para possíveis contribuições extraídas de suas experiências às instituições formais de ensino em música.

Tais estudos apresentam em comum o debate acerca das modalidades de educação, suas características e procedimentos de ensino, demonstrando como a discussão iniciada na década de 1960 ainda carece de estudos e reflexões em busca de respostas para os inúmeros questionamentos direcionados à escola, enquanto marco referencial na formação humana para a construção e transformação da sociedade.

A escassez de estudos sobre a educação musical nas cidades de Volta Redonda e Barra Mansa, bem como sobre o Criarte em Resende, apresenta-se como uma lacuna a ser preenchida, em parte por este trabalho, em parte por possíveis pesquisas futuras. Embora os projetos estejam em vigor nas respectivas cidades há 13 anos no caso de Barra Mansa, 28 em Resende, e 49 em Volta Redonda, não foram encontrados estudos sobre o ensino de música nesta região do Estado do Rio de Janeiro.

Acreditamos que examinar o processo de implantação e implementação do Criarte em Resende, bem como compreender os enlaces internos que envolvem as práticas docentes, as conquistas, os conflitos, e as disputas ocorridas no âmbito do programa, a partir de 1993, data de sua criação, pode trazer contribuições à comunidade acadêmica, bem como reflexões importantes aos professores participantes da pesquisa sobre suas respectivas práticas.

Por fim, externalizo o anseio de que esta pesquisa, que envolveu os professores de música, impulse discussões sobre a importância das aulas de música no município e

fomente o debate acerca de uma possível continuidade e fortalecimento da implementação do ensino de música em Resende.

Metodologia

A realização da pesquisa se ancora nos pressupostos do estudo de caso, indicando um caminho predominantemente voltado à abordagem qualitativa, com coleta e análise de dados relacionados à visão crítica dos professores quanto às suas práticas, e da visão de coordenadores sobre a educação musical no município, além de uma pesquisa documental acerca das legislações municipais que possam vir a contribuir com o esclarecimento acerca do ensino de música em Resende. Concordamos, portanto, com Figueiredo (2010) que a pesquisa qualitativa, amplamente utilizada no contexto da educação musical brasileira, está vinculada ao paradigma interpretativo, que leva em consideração os produtos da mente humana, onde “não se busca a generalização de resultados ou verdades permanentes, como na pesquisa quantitativa” (FIGUEIREDO, 2010, p. 164). Goldenberg (2004) reforça essa perspectiva ao afirmar que

[...] na pesquisa qualitativa, a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc. (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

Segundo Penna (2017) o estudo de caso é, na abordagem de caráter qualitativo, a forma mais indicada para “conhecer uma realidade particular em profundidade” (PENNA, 2017, p. 37). Chizzotti (2006), afirma que o estudo de caso objetiva reunir dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores (CHIZZOTTI, 2006).

Para Penna (2017), o estudo de caso possui a especificidade de buscar compreensão e interpretação por meio do “uso de diversas fontes de dados, que são entrecruzadas num processo conhecido como triangulação [...] combinando metodologias diversas no estudo de um mesmo fenômeno” (PENNA, 2017, p. 38). Segundo Goldenberg (2004), a triangulação “tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo” (GOLDENBERG, 2004, p. 63).

Embora o aspecto qualitativo esteja relacionado ao paradigma interpretativo, onde foram analisadas as respostas dos profissionais envolvidos, esta pesquisa necessitou de uma perspectiva conjugada que envolveu também a pesquisa documental, referente a aspectos da

implantação e implementação do Criarte. Tal análise apresentou dados importantes, não apenas a partir de um marco histórico, mas também sobre os pressupostos filosóficos que norteiam os objetivos do programa. Nesse sentido, foram selecionados três documentos para análise. A lei nº 2647 de 15 de julho de 2008, que regulamenta a criação do Criarte, a lei orgânica do município, analisada com o intuito de investigarmos como o ensino de música é abordado na esfera municipal e, por fim, o regulamento interno do Criarte, um documento que possibilita um entendimento aprofundando acerca dos objetivos e do funcionamento do programa no município em sua estrutura organizacional.

A busca por uma compreensão dos fenômenos sociais que ocorrem nas aulas de música no âmbito do Criarte expressa nas questões colocadas nesta pesquisa, necessitam, portanto, da triangulação citada por Penna (2017) e definida por Goldenberg (2004). São indissociáveis as análises das práticas pedagógicas dos professores de música, verificando suas formações, seus modos de trabalho, suas intenções e pressupostos filosóficos, dos aspectos históricos da formação do Criarte, assim como os objetivos e filosofia expostos no regulamento interno do programa.

Em relação à coleta de dados, sua condução está organizada nas seguintes etapas:

- Realização de pesquisa documental nos registros da SME, que possibilitem o conhecimento do percurso de implementação da educação musical no âmbito do Criarte em Resende, além da análise da legislação municipal que aborda este tema;
- Realização de entrevista com o coordenador do Criarte, para obtenção de informações acerca do programa e para coletar dados acerca da educação musical no município;
- Realização de entrevista com gestores de unidades escolares onde há ensino de música para obter dados sobre o ensino de música nas respectivas escolas;
- Realização de entrevista com os professores de música para conhecer suas formações, suas visões acerca da educação musical no município, bem como conhecer suas práticas pedagógicas.

A coleta de dados por instrumentos destinados aos professores de música, diretores das escolas e coordenador do Criarte compõem parte fundamental para a construção de um entendimento acerca dos distintos fatores que constituem as práticas pedagógicas nas aulas de música no município de Resende. Ao longo da pesquisa, foram realizadas visitas à SME de Resende, conversas com funcionários, além da análise documental da legislação municipal que versa sobre a implantação e objetivos do Criarte, o que estabeleceu um corpo de conhecimento necessário para a compreensão aprofundada do funcionamento do programa.

Há relações entre pesquisador e pesquisados já existentes fora do *lócus* de pesquisa, já que atuamos juntos no município desde o ano de 2014. Este é um ponto a ser considerado e tomado com cautela, como alerta Goldenberg (2004). Segundo a autora, deve-se levar em conta que “lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar, e a imagem que quer projetar de si mesmo e dos outros” (GOLDENBERG, 2004, p. 85). Essa nos pareceu uma questão latente, pois mesmo abertos a contribuir com a pesquisa, como reagiriam os professores ao serem questionados sobre suas práticas pedagógicas por um colega de trabalho? Além disso, também houve a preocupação com a própria atuação de pesquisador entrevistador, já que “a personalidade e as atitudes do pesquisador também interferem no tipo de respostas que ele consegue dos entrevistados” (GOLDENBERG, 2004, p. 86). A respeito do envolvimento do pesquisador na pesquisa, Goldenberg (2004) afirma que sempre haverá um sujeito definindo os passos da pesquisa e que sua subjetividade estará presente “[...] na escolha do tema, dos entrevistados, no roteiro de perguntas, na bibliografia consultada e na análise do material coletado [...]” (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

Os instrumentos de coletas de dados estão dispostos em três modelos distintos: um para professores, um para diretores e um para o coordenador do Criarte. Foram elaboradas entrevistas semiestruturadas para todos os participantes da pesquisa. Triviños (1987) entende a entrevista semiestruturada como aquela que “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). A escolha pela utilização dessa técnica de coleta de dados ganha sustentação, uma vez que o autor a indica e aponta os bons resultados gerados em sua aplicação com grupos diferentes de pessoas para o esclarecimento de possíveis informações “conflitantes ou divergentes”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Devido às consequências advindas da pandemia do novo coronavírus, que no ano de 2020 provocou uma abertura maior à utilização de métodos de trabalho e modos de interação já existentes, mas ainda pouco ortodoxos, optamos pela realização de entrevistas virtuais por meio do aplicativo *Zoom*.

O instrumento de coleta de dados destinado aos diretores das escolas em que há ensino de música foi composto por seis perguntas abertas, que tiveram por objetivo conhecer a atuação profissional dos diretores, sua visão acerca do ensino de música no Criarte, bem como sobre os desafios e perspectivas para a implantação e implementação das aulas de música no município de Resende.

O instrumento de coleta de dados voltado ao coordenador do Criarte é composto por sete perguntas abertas organizadas com o intuito de se conhecer esse profissional, sua visão sobre o ensino de música no Criarte, bem como sua opinião acerca dos desafios e perspectivas da implantação e implementação do ensino de música em Resende.

O projeto de pesquisa foi submetido ao CEP UNIRIO – Comitê de Ética e Pesquisa da UNIRIO, que utiliza a Plataforma Brasil, inscrito sob o número CAAE 40715320.8.0000.5285, em dezembro de 2020, tendo sido aprovado em reunião ocorrida no mesmo mês.

Os participantes receberam esclarecimentos sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi espontaneamente assinado por todos.

Estrutura da tese

Para responder à pergunta que orienta o desenvolvimento da pesquisa elaborou-se uma narrativa estruturada em três seções, que nos permitirão compreender as relações entre as práticas pedagógicas dos professores de música no âmbito do Criarte, as modalidades de educação, bem como a maneira como tais práticas ocorrem na esfera regional onde Resende se localiza.

A seção I intitulada *Fundamentação teórica* dedica-se ao estudo dos subsídios teóricos necessários ao entendimento das diversas questões colocadas nesta tese. Divide-se em duas subseções teóricas, sendo a primeira destinada à compreensão das modalidades de educação formal, não-formal e informal. A partir do estudo dos autores já citados anteriormente, discute-se, o uso das terminologias educação, ensino e aprendizagem; apresenta-se as três modalidades de educação, desde o surgimento da nomenclatura ainda na década de 1960 até os dias de hoje; apresenta-se um questionamento acerca do uso da terminologia tripartite, bem como alternativas propostas por autores em substituição dos termos utilizados pela comunidade acadêmica. Verifica-se, no entanto, que, embora as três modalidades não abarquem todas as diversas nuances acerca da educação e que não devem ser utilizadas de forma estanque, ainda são possibilidades plausíveis para analisar os modelos de educação vigentes na sociedade atual.

A segunda subseção teórica dedica-se a abordar as três modalidades no campo específico da educação musical, dialogando com autores que tratam desta temática e propondo uma abordagem de educação musical que promova práticas pedagógicas em que se

observe mais as interseções existentes entre a educação formal, não-formal e informal do que uma tentativa de separar claramente os modelos. Constatou-se que o modelo denominado conservatorial de ensino de música, associado rigorosamente à modalidade formal e presente majoritariamente nos conservatórios e universidades tem se mostrado excludente e em algumas ocasiões, infrutífero. Além disso, os estudos mostram que as contribuições das modalidades não-formais e informais ao serem incorporadas nas práticas pedagógicas representam uma força significativa para o avanço de uma educação musical mais acessível a uma parcela maior da sociedade.

A seção II intitulado *Resende: rede educacional e educação musical no município*, divide-se em quatro subseções, que se iniciam com a apresentação do município de Resende, seus dados demográficos e sua localização geográfica no estado do Rio de Janeiro. Constatou-se que Resende pertence à região do Médio Paraíba e compõe um importante eixo socioeconômico em conjunto com as cidades de Volta Redonda e Barra Mansa. A partir dessa informação, estabelece-se uma conexão com a região, apresentando dados sobre o número de municípios e escolas municipais em cada um deles, com o objetivo de informar a dimensão do sistema público de ensino de Resende dentro do estado e de sua região de governo.

A segunda seção apresenta a educação pública de Resende em suas diversas ações ministradas pela união entre a SME e o EDUCAR, cada um com sua finalidade específica na gestão da educação municipal, que tem se empenhado em cumprir as metas do Plano Municipal de Educação em consonância com o Plano Nacional de Educação para o decênio 2015-2025. Apresentamos os programas especializados de acompanhamento, como o Centro Educacional Municipal de Atendimento a Deficientes Visuais de Resende (CEDEVIR), Centro Municipal de Atendimento ao Autista de Resende (CEMEAR), Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado a Deficientes Auditivos de Resende (CEDEAR), o Centro Municipal de Atendimento ao Educando (CEMAE), que presta atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais com psicólogos, fonoaudiólogos, psicomotrista, pedagoga e psicopedagoga, além de um programa chamado Gente Eficiente, que atende os portadores de deficiência do município, possibilitando-lhes o acesso a atividades culturais, educacionais, de lazer e esportivas. São apresentados, então, os números do sistema de ensino de Resende, que trazem esclarecimentos acerca da quantidade de unidades escolares e matrículas em cada um dos ciclos de aprendizagem, que vão da creche ao ensino fundamental II. A seguir, discute-se algumas das ações educacionais promovidas pelo município, como o programa de educação em tempo integral, que foi ampliado em quatro vezes nos últimos dois anos e pretende alcançar 50% da educação municipal até o ano de 2025, bem como as

possibilidades de incentivo ao ensino das linguagens artísticas, que em Resende, são promovidas pelas Secretarias de Educação e Cultura.

A terceira parte desta seção destina-se à apresentação do Criarte, como um programa de fomento às linguagens artísticas, que, embora esteja em vigor desde 1993, ainda está em fase de desenvolvimento. A partir de uma comparação com os documentos oficiais que regulamentam o sistema educacional brasileiro, é proposta nessa subseção uma análise do regulamento interno do programa, relacionando seus pressupostos filosóficos ao funcionamento das atividades práticas ofertadas no município. Constatou-se que, embora o regulamento interno do programa possua objetivos e orientações claras acerca do seu funcionamento, a execução prática do programa ocorre de distintas formas que variam ao longo do tempo, de acordo com a orientação política que assume a administração municipal.

A seção III com o nome *Os professores de música: formação, práticas, desafios e perspectivas*, apresenta as práticas pedagógicas existentes no Criarte a partir das entrevistas realizadas com professores de música, estabelecendo conexão com as informações obtidas a partir da análise documental do regulamento interno do Criarte, abordada na seção I desta tese.

A seção se inicia com explicações sobre a preparação da entrevista, os critérios de escolha dos participantes, bem como as escolhas que motivaram as questões colocadas nos instrumentos de coletas de dados. Após essa primeira parte, são apresentadas as entrevistas dos nove professores de música que aceitaram participar da pesquisa, uma vez que um dos entrevistados desistiu no decorrer do processo.

Para uma melhor organização das entrevistas e posterior avaliação dos dados, fez-se necessário subdividir o grupo de docentes nos seguintes núcleos: ensino de música nas fanfarras, que conta com dois entrevistados dos três que totalizam o núcleo; ensino de música na orquestra de cordas, com três professores; musicalização, com três docentes; professores concursados em artes, mas que atuam como professores de música, com apenas um docente.

Com a tarefa de conhecê-los e identificar suas formações, objetivos, práticas pedagógicas e desafios enfrentados, essa subseção se dedica cuidadosamente a descrever a maneira como esses professores fundamentaram seus percursos musicais e docentes, como chegaram até Resende e de que maneira pensam sobre o ensino de música no âmbito do Criarte, buscando constantemente dialogar com as modalidades de educação musical, de acordo com o referencial teórico que embasa a pesquisa.

Em uma terceira parte, desenvolveu-se uma categorização a partir de nove eixos que fundamentam a análise dos dados obtidos. Tais eixos foram assim denominados: Formação;

Modelo de contratação do professor; Local e horário nos quais ocorrem as práticas; Objetivos de ensino; Metodologia de construção do conhecimento musical; Conteúdos musicais considerados primordiais a serem ensinados na escola; Uso de materiais didáticos; Participação do aluno no processo de elaboração do plano educativo; Sistemas de avaliação.

A partir dos pressupostos estabelecidos pelo regulamento interno do Criarte, bem como dos dados obtidos das entrevistas, realizou-se uma análise comparativa fundamentada no referencial teórico ancorada no pensamento dos autores que pesquisam as modalidades de educação formal, não-formal e informal, tanto na área da educação, quanto na educação musical, para identificarmos como elementos e procedimentos das três modalidades interação nas práticas dos professores de música.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação, Ensino e Aprendizagem

De acordo com o dicionário da língua portuguesa Aurélio, o termo educação designa-se como “ato ou efeito de educar(se)” e, ainda, como “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano” (EDUCAÇÃO, 2008, p. 334). A definição do termo ensino, segundo o mesmo dicionário, é “transmissão de conhecimentos; instrução”, bem como, “os métodos empregados no ensino” (ENSINO, 2008, p. 352). Por aprendizagem, entende-se o “ato ou efeito de aprender” (APRENDIZAGEM, 2008, p. 132).

Segundo Libâneo (2010), a compreensão dos conceitos ligados ao fenômeno educativo pode ter múltiplos entendimentos, pois “[...] a investigação de sua natureza, de suas especificidades e de suas funções, pode ser feita sob vários enfoques: o antropológico, o sociológico, o econômico, o psicológico, o biológico, o histórico e o pedagógico” (LIBÂNEO, 2010, p. 69). A consequência desse fato é que tais concepções acerca da educação podem ser geradas a partir de cada uma das áreas específicas, o que incorreria em visões parciais em um tema em que, na perspectiva do autor, “[...] a própria Pedagogia não dispõe de uma estruturação clara e formal de conceitos [...]” (LIBÂNEO, 2010, p. 71).

Não é o objetivo desta pesquisa aprofundar a discussão sobre os conceitos ligados ao fenômeno educativo, mas firmar o compromisso de selecionar com a maior correção possível a terminologia adequada para tratar do nosso objeto de estudo, a educação musical no âmbito do Criarte, em Resende-RJ. Posto isso, adotaremos, para fins de estudo, o termo educação, por ser o consenso entre os autores consultados, ainda que possa surgir em algumas das bibliografias o uso de termos como ensino e aprendizagem. Além disso, entendemos que o termo educação é o mais adequado aos objetivos de nosso trabalho.

Segundo Libâneo (2010), as variadas definições de educação são quase unânimes ao associar o fenômeno educativo com o processo de desenvolvimento humano que resulta em uma adaptação do indivíduo ao meio social. Não obstante, a concepção de Freire (1967), com a qual concordamos, aponta que o fato educativo tem por pressuposto uma formação crítica do indivíduo, que o permita não simplesmente se adaptar ao meio social, mas se colocar em reflexão constante consigo e em diálogo com os outros. Freire defende, portanto,

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias (FREIRE, 1967, p. 89).

Libâneo (2010) esclarece que as definições sobre educação se diferenciam, ao menos, em dois aspectos: “1) se esse processo depende de disposições internas ou da influência do ambiente circundante ou da ação recíproca entre ambos. 2) qual a finalidade ou ideal que se busca” (LIBÂNEO, 2010, p. 74). Do aspecto etimológico, o termo teria origem em duas palavras: *educare* e *educere*. *Educare* está ligado ao sentido de alimentar, cuidar e criar, enquanto *educere* se refere a tirar para fora e modificar um estado. Em uma perspectiva histórico-social ou crítico-social, Libâneo afirma que,

[...] em sentido amplo a educação compreende o conjunto dos processos formativos que ocorrem no meio social, sejam eles intencionais ou não-intencionais, sistematizados ou não, institucionalizados ou não. [...] Em sentido estrito, a educação diz respeito a formas intencionais de promoção do desenvolvimento individual e de inserção social dos indivíduos, envolvendo especialmente a educação escolar e a extra-escolar (LIBÂNEO, 2010, p. 81).

Coombs e Ahmed (1974) afirmam, a partir de uma visão funcional da educação contrastante às abordagens estruturais e institucionais vigentes, que a concepção de educação não deve ser mais a de um processo confinado à escola e submisso às suas fronteiras temporais e espaciais. Para os autores, tal fator iguala os conceitos de educação e aprendizagem “independentemente de onde, como ou quando o aprendizado ocorre”⁶ (COOMBS; AHMED, 1974, p. 8, tradução nossa). Ao se referir à aprendizagem não-formal e à educação não-formal, Rogers (2004) considera que os conceitos são submetidos à mesma área de discussão (ROGERS, 2004). Mok (2011) aponta que o termo educação aparece frequentemente na literatura e considera adequado seu emprego (MOK, 2011, p. 12).

Apresentaremos a seguir conceitos e pensamentos acerca da formalidade, não-formalidade e informalidade na educação, que surgiram nos debates acadêmicos em fins dos anos 1960 e início dos anos 1970, e ao que nos parece, ainda não chegou ao fim, ainda que a discussão já tenha apresentado caminhos e possibilidades diversos para resolver os entraves que circundam o tema. Para tanto, utilizaremos dos estudos de Trilla (2008; 1993), Sirvent *et al.* (2008), Uruguay (2009), Gohn (2006), Marandino (2017), Libâneo (2010), Feichas (2010), Gadotti (2005), Coombs e Ahmed (1974) e Smith (2001).

2.2 Educação Formal, Não-formal e Informal

A identificação e classificação de distintas instâncias decorre da necessidade de se discutir e de se aprimorar os modelos vigentes em cada época, de acordo com o entendimento que se tem sobre determinada área do conhecimento. Ainda que os processos educacionais

⁶ Regardless of where, how or when the learning occurs.

sejam inerentes aos seres humanos e, portanto, de difícil localização e determinação cronológica quanto ao seu início, é natural que a escola seja vista como o local pontual onde ocorrem os processos de ensino e aprendizagem. E é a escola que, ao longo do tempo, protagonizará de modos distintos o debate acerca dos três modelos de educação: formal, não-formal e informal.

Segundo Trilla (2008), o discurso pedagógico passa a se centralizar mais na escola com a generalização da escolarização a partir do século XIX. Tal afirmação se explica na compreensão da escola como a principal fonte de desenvolvimento educacional, bem como detentora da solução para as necessidades sociais de formação e aprendizagem, o que a coloca como centro dos debates progressistas dos séculos XIX e XX. O autor afirma que “essa instituição foi alçada a paradigma da ação educativa a tal ponto que o objeto da reflexão pedagógica (tanto teórica quanto metodológica e instrumental) se foi limitando mais e mais a ela até produzir uma identificação entre “educação” e “escolarização”” (TRILLA, 2008, p. 17).

Trilla (2008) enumera, então, alguns fatores que ponderam a importância da escola como principal ou mesmo único agente educativo. Para o autor, a escola é uma instituição histórica, cujo início de sua existência data de um determinado período da humanidade não havendo certezas ou garantias de que acompanhará toda a evolução humana, pois em seu entendimento, há essencialidade na educação e não na instituição escolar; mesmo em sociedades escolarizadas, a escola é apenas um momento do universo educacional dos indivíduos, coexistindo com ela, diversos mecanismos educacionais; os efeitos produzidos pela escola não podem ser dissociados das intervenções educacionais não escolares, uma vez que todos esses processos interagem no contexto educacional do indivíduo, ora para reforçá-lo, ora para contradizê-lo (TRILLA, 2008, p. 17-18).

Além disso, há que se considerar o fato de a estrutura escolar não ser capaz de atender a todas as demandas e objetivos educacionais existentes e por vezes “[...] mostra-se imprópria para alguns deles” (TRILLA, 2008, p. 18).

A partir do exposto, o autor estabelece uma linha de pensamento acerca do surgimento da expressão não-formal, que derivaria da necessidade de se estimular formas e ambientes de ensino exteriores à escola, que não atuassem dissociados dela, mas em ação conjunta e complementar. Segundo Trilla (2008),

Do ponto de vista anterior, deriva a necessidade de criar, paralelamente à escola, outros meios e ambientes educacionais. Meios educacionais que, claro, não devem ser vistos necessariamente como opostos ou alternativos à escola, mas como funcionalmente complementares a ela. Esses recursos são, em grande medida,

justamente aqueles que a partir de certo momento passaram a ser chamados de “não-formais” (TRILLA, 2008, p. 18-19).

A escola, portanto, forma com os campos externos a ela uma interseção nas ações educativas que influenciam o indivíduo. Tais forças não devem ser entendidas como opostas umas às outras ou mesmo excludentes, mas como componentes que interagem no fato educativo. Há o costume de supervalorizar a educação escolar em detrimento das ações que recebemos no curso da vida. No entanto, ao equalizar essa distinção não se deve desestimar a educação escolar, mas sim aceitar e incorporar o que é eficiente e está nas fronteiras exteriores aos muros da escola.

2.2.1 O surgimento dos conceitos de educação formal, não-formal e informal

Em 1967, na Conferência Internacional sobre a Crise Mundial da Educação, foi apresentado pelo então Diretor Internacional de Planejamento da Educação da UNESCO, Philip. H. Coombs, o pensamento sobre possíveis alternativas aos meios educativos escolares convencionais (URUGUAY, 2009, p. 23). Surge, então, o conceito de educação não-formal, que seria posteriormente desenvolvido e ampliado pelo próprio autor em parceria com Manzoor Ahmed, que propõem na obra *Attack Rural Poverty: how nonformal education can help* (1974), a distinção conceitual entre educação formal, não-formal e informal.

De fato, os questionamentos acerca do sucesso da educação escolar não surgem espontaneamente, mas de fatores sociais, econômicos e tecnológicos, que por sua vez, geram demandas educacionais e consequentes propostas pedagógicas para atender a essas demandas. A ascensão de proposições educacionais alternativas emergem de necessidades da sociedade, tais como: ensino para setores sociais tradicionalmente excluídos do modelo educacional formal (adultos, idosos, minorias); capacitação profissional; necessidade de implantar ações educativas em áreas conflituosas; necessidade de arcar com responsabilidades educacionais antes sob cuidado da família; desenvolvimento de novas tecnologias e o consequente crescimento dos modelos educacionais fora da instituição escolar.

Segundo Trilla (2008), tais necessidades e mudanças de modelos anteriormente restritos ao espaço escolar exercem uma força sobre a orientação do discurso pedagógico que buscará integrar e legitimar os novos espaços educacionais (TRILLA, 2008, p. 21).

Se por um lado, as transformações da vida em sociedade pressionavam a instituição escolar a se reinventar para atender a todas as necessidades, por outro, formava-se um discurso teórico de intensidade ainda mais agressiva contra a escola em seu modelo tradicional. Um desses discursos é classificado como discurso reformista da crise na

educação. Com análises bem fundamentadas e amparadas por organismos internacionais e personalidades, tinham como lema “[...] reformar, readaptar, modernizar os sistemas educacionais vigentes (diagnosticados como obsoletos) para atender às expectativas que a sociedade colocava neles” (TRILLA, 2008, p. 22), sem, no entanto, propor qualquer crítica econômica, política ou social ao sistema que ocasionava tal atraso. São marcos históricos desse pensamento o livro *A crise mundial da educação* (1968), de Philip H. Coombs, o livro *Aprender a ser* (1972), produzido por Edgar Faure e apoiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, e o relatório intitulado *Educação – um tesouro a descobrir* (1996), produzido também pela UNESCO e dirigido por Jacques Delors.

O relatório da UNESCO propôs reflexões para a educação do século XXI apresentando uma leitura crítica das diversas transformações pelas quais passa a humanidade, reforçando o discurso vigente de uma educação permanente ou para a vida toda, termo que por vezes é substituído no texto por *continuum*, ou seja, que vai muito além do espaço escolar. Essa conexão entre construção do conhecimento e o curso da vida é expressa no relatório nas seguintes palavras:

É este continuum educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, no presente relatório, pela expressão “educação ao longo de toda a vida”. Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana (DELORS et al. 1998, p. 104).

Observa-se no texto a intenção de ampliar o conceito de educação não somente para além da escola, mas para além da fase escolar, tradicionalmente entendida como a formação entre a pré-escola e a educação superior, o que abre um caminho para a discussão de espaços e métodos distintos do modelo conhecido como formal. Intimamente ligado ao contexto mundial da década de 1990, o relatório apresenta preocupações com temas como a povoação do planeta, educação para fins econômicos, educação para o desenvolvimento humano, educação nas escolas de ensino básico e também o estímulo para que os professores trabalhem fora dela.

Em conjunto com o discurso reformista surgiram outros tão ou mais críticos às condições da escola e ao ensino no espaço escolar. Propuseram em alguns casos a “abolição da escola” ou a “desinstitucionalização da ação educativa” (TRILLA, 2008, p. 24), nutrindo o pensamento de que a ação educativa seria reabilitada a partir do afastamento dela.

O que vai sendo delineado ao longo do tempo é a noção cada vez mais amadurecida de que a escola não pode ser a única responsável pela ação educativa, ao mesmo tempo em que não deve e nem pode ser descartada como a principal fonte nutridora do processo de ensino e aprendizagem. Esses fatores desencadeiam o pensamento de que se deve, portanto, verificar quais são os distintos procedimentos de ensino, como e quando ocorrem, e de que maneira devem interagir para criarem um fato educativo em conexão com as condições sociais, políticas e tecnológicas da sociedade, de modo a proporcionarem ao indivíduo uma educação que o permita evoluir e buscar seu espaço no mundo. Deste modo, começa-se a se pensar em uma classificação dos distintos modelos e espaços de ensino.

A pedagogia buscaria, então, uma terminologia que pudesse atender à necessidade de conceituar os distintos âmbitos educacionais. Para Trilla (2008), o primeiro termo a ser utilizado foi “educação permanente”, que representaria, nas palavras do autor, “o primeiro recurso terminológico de que a linguagem pedagógica se valeu para, entre outras coisas, legitimar novas instituições, novos meios e recursos educacionais não escolares” (TRILLA, 2008, p. 25). Segundo Delors *et al.* (1998), o termo foi lançado pela equipe de Edgar Faure em 1972 no já citado relatório *Aprender a Ser* em um momento “em que os sistemas educativos tradicionais eram postos em questão” (DELORS *et al.*, 1998, p. 269).

O conceito emerge das necessidades da sociedade das décadas finais do século XX, momento em que o avanço tecnológico alertava para a possível crise no mundo do trabalho e as prováveis mudanças que estariam por vir. Tornava-se urgente uma educação que não se limitasse ao espaço e tempo escolar, mas que fosse mais flexível, diversa e acessível. Segundo Trilla (2008), o termo educação permanente foi um dos mais utilizados nas últimas décadas e em torno dele, surgiu uma significativa quantidade de novos termos “[...] afins ou derivados por concretização: formação contínua, educação de adultos, andragogia, educação ao longo da vida [...]”, bem como termos que dessem conta da questão espacial ou institucional da educação: “[...] educação aberta, formas não convencionais, educação extraescolar (e variantes para-, peri-, circum-, pós- ... escolar) ensino não regrado e, acima de tudo, os que nos ocupam aqui: educação não-formal e informal” (TRILLA, 2008, p. 26). Embora a educação permanente tenha surgido como um termo relacionado às novas necessidades do mundo do trabalho, Delors *et al.* (1998) esclarecem que

[...] ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS *et al.*, 1998, p. 18).

O que não pode ser desvinculado do pensamento dos autores supracitados é a dimensão da educação enquanto formadora de mão de obra, concepção distinta da que possuímos em concordância com o entendimento de Freire (1967) exposto anteriormente.

Em conjunto com essas percepções sobre as mudanças na sociedade, as quais já obrigariam o sistema educacional a se recriar para atender as novas demandas, surge uma mudança no paradigma da relação ensino e aprendizagem. A concepção básica enxergava essa relação como um campo onde apenas duas forças atuavam: o professor e o aluno. Libâneo (2010) afirma que o campo do processo educativo opera com, “ao menos três elementos: um agente, que está na origem da ação educativa, um modo de atuação (conteúdo e método) e um destinatário (indivíduo, grupo, geração)” (LIBÂNEO, 2010, p. 84). Segundo Trilla (2008),

A nova lente que representa o paradigma do meio educacional facilita à pedagogia a descoberta desses novos espaços distintos daqueles característicos dos sistemas educacionais convencionais e reforça a conveniência de buscar formas adequadas de intervir neles (TRILLA, 2008, p. 29).

O novo paradigma, portanto, entende que essa relação dialética ocorre em um meio com capacidade, tanto para influenciar nas ações educativas do professor e do aluno, quanto para ser influenciado pelas intervenções do professor, o que coloca a escola no centro de um campo de disputas ideológicas.

2.2.2 A educação formal

Na concepção dos precursores do debate acerca das distintas modalidades da educação, entende-se por educação formal o “sistema educacional altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado, que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade⁷” (COOMBS; AHMER, 1974, p. 8, tradução nossa). Trilla (2008) reforça a perspectiva de Coombs e Ahmer e conecta a educação formal a um sistema educativo regado em uma estrutura “graduada e hierarquizada orientada à outorga de títulos acadêmicos” (TRILLA, 2008, p. 40). Complementando o pensamento dos autores supracitados, Gohn (2010) afirma que “a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados” (GOHN, 2010, p. 28).

Veremos que, de forma quase unânime, a perspectiva em torno do conceito da educação formal estará em sua maioria voltada para uma instância de caráter institucional,

⁷ the hierarchically structured, chronologically graded ‘education system’, running from primary school through the university.

com estrutura bem regulamentada e hierarquizada. No entanto, alguns autores irão discordar ao delimitar os espaços onde ocorre a educação formal.

Libâneo (2010) entende que há educação formal onde haja ensino, mas não exclusivamente no espaço escolar, como nos casos de educação para adultos, educação sindical ou profissional. Para o autor, há educação formal condicionalmente, “onde estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco escolar propriamente dito” (LIBÂNEO, 2010, p. 89).

Na obra do autor, tão importante quanto as modalidades de ensino, destaca-se a relevância do conceito de intencionalidade na ação educativa. Libâneo (2010) postula que há dois tipos distintos de educação, a intencional e a não-intencional, que devem ser bem entendidos. O autor enumera fatores tais como o clima e a paisagem, os ambientes social, político e cultural, assim como os valores, costumes e ideias, como forças que operam e condicionam a prática educativa.

No entanto, ainda que exerçam seu potencial educativo e estejam presentes nos ambientes de educação intencional exercendo um papel importante na socialização, o fazem de maneira dispersa, difusa, não se caracterizando como ações educativas intencionais. O autor alerta que não se deve confundir a educação não-intencional, informal, com a totalidade do processo educativo e esclarece que

Surge, pois, no desenvolvimento histórico da sociedade, a educação intencional como consequência da complexificação da vida social e cultural, a modernização das instituições, do progresso técnico científico, da necessidade de cada vez maior número de pessoas participarem das decisões que envolvem a coletividade. A sociedade moderna tem uma necessidade inelutável de processos educacionais intencionais, implicando objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação, precisamente para possibilitar aos indivíduos a participação consciente, ativa, crítica na vida social global (LIBÂNEO, 2010, p. 87-88).

O que nos cabe concluir agora, em concordância com Libâneo (2010), é que na ação educativa não intencional, o processo de socialização não se identifica com o processo educativo sistemático e, como afirma o autor, “não apreender essa diferença é cair no sociologismo que tende a ver a educação única e unilateralmente, apenas como um processo decorrente da participação direta na vida social” (LIBÂNEO, 2010, p. 87).

Portanto, se existe o reconhecimento do efeito educacional nas ações não-intencionais, há características da educação formal que fortalecem o pensamento acerca de sua essencialidade no processo educativo. Segundo Libâneo (2010), “quando falamos em

formação – construção do homem, desenvolvimento de consciência crítica, desenvolvimento de qualidades intelectuais -, referimo-nos a atos intencionados, objetivos explícitos, certo grau de direção e estruturação, o que não ocorre em contextos não-intencionais” (LIBÂNEO, 2010, p. 91). O reconhecimento da importância da educação informal por si só legitima a necessidade da educação intencional. É a intencionalidade, que moldará as ações educativas formais, bem como as não-formais.

Acerca da hierarquização da estruturação organizacional e curricular, Gadotti (2005) afirma que

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação (GADOTTI, 2005, p. 2).

Essa hierarquização na estrutura formal de educação fica ainda mais evidente nas palavras de Feichas (2010), que demonstram como os estudantes são um polo passivo nesse campo. Segundo a autora,

Nesse caso [ensino formal], os alunos não conhecem os detalhes das metas, mas sabem ou acreditam que alguém - os professores, o diretor ou a diretoria da escola estabeleceu planos e objetivos para sua instrução. O conhecimento e a competência a serem adquiridos são bem definidos⁸ (FEICHAS, 2010, p. 50, tradução nossa).

Diante do exposto, observa-se que o campo da educação formal está significativamente ligado às atividades educativas intencionais, localizadas em instituições com programas e objetivos explícitos, que, por meio de conteúdos historicamente sistematizados e normatizados por leis, buscam a formação humana em suas distintas capacidades intelectuais, afetivas e motoras, desde a infância até a idade adulta.

2.2.3 A educação não-formal

O debate sobre a educação não-formal emergiu diante do reconhecimento, tanto das potencialidades de uma educação promovida fora dos ambientes educacionais tradicionais, quanto das necessidades de determinados grupos desfavorecidos da sociedade, e foi impulsionado pelo acolhimento de posturas mais flexíveis em relação à organização e aos métodos. Autores como Rogers (2004) pontuam que essa modalidade de educação surge

⁸ In this case, students do not know the details of the goals but they know or believe that someone – the teachers, the head-teacher or the school board – has laid down plans, and aims, for their instruction. The knowledge and competence which are to be acquired are well-defined.

Para melhor entendimento do conteúdo, as traduções das citações, realizadas pelo autor desta tese, demandaram acréscimo de termos entre colchetes.

principalmente nas discussões sobre o potencial transformador da educação em países do terceiro mundo (ROGERS, 2004). Segundo Smith (2001), a modalidade “tornou-se parte do discurso internacional sobre política educacional no final dos anos 60 e início dos anos 70”⁹ (SMITH, 2001, tradução nossa).

Segundo Coombs e Ahmed (1974), entende-se a educação não-formal como “toda atividade educacional organizada e sistemática realizada fora da estrutura do sistema formal para fornecer tipos selecionados de aprendizados a subgrupos específicos da população, tanto adultos quanto crianças”¹⁰ (COOMBS; AHMED, 1974, p. 8, tradução nossa). Para Libâneo (2010), “são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas” (LIBÂNEO, 2010, p. 89).

Trilla (2008) contesta a criação de rótulos por entendê-los como problemáticos e facilmente refutáveis. Ainda assim, apresenta seu entendimento sobre a educação não-formal, que no pensamento do autor é “o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado” (TRILLA, 2008, p. 42). Rogers (2004) postula que são sistemas mais flexíveis, que recorrem a professores menos qualificados e treinados, utilizam uma forma simplificada de currículo e costumam ter diferentes materiais de ensino-aprendizagem. Concordamos em partes com a afirmação desse autor. A respeito da maior flexibilidade nos sistemas de ensino, bem como de uma disposição curricular mais simplificada, é fato que a modalidade não-formal seja majoritariamente organizada nesses moldes. No entanto, discordamos de Rogers quando o autor afirma que os docentes são menos qualificados e treinados, uma vez que muitos dos professores que atuam nessa modalidade possuem vasta qualificação e experiência, e comumente são os mesmos que atuam nas esferas formais de educação.

Os espaços que promovem essa modalidade educacional frequentemente trabalham em regime de meio período e têm prazos mais flexíveis do que as chamadas escolas formais. O autor pondera que embora sejam vistos por alguns pais e educadores como uma boa

⁹ Non-formal education became part of the international discourse on education policy in the late 1960s and early 1970s. Disponível em: <http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/> Acesso em: 25 fev. 2020.

¹⁰ is any organized, systematic, education activity carried on outside the framework of the formal system to provide selected types of learning to particular subgroups in the population, adults as well as children.

alternativa de escolaridade, há ocasiões em que “são vistas como inferiores, de segunda classe.”¹¹ (ROGERS, 2004, s.p. tradução nossa).

O discurso de Gohn (2006) coloca a educação no centro do campo político, e para a autora, a escola deve ser vista como promotora de mecanismos de inclusão social. Nesse sentido, a educação não-formal tem um papel preponderante de desenvolver saberes que orientem as práticas sociais, bem como projetos de emancipação dos cidadãos que objetivem mudanças substantivas. (GOHN, 2006, p. 37). Marandino (2017) compartilha da opinião de Gohn diante da visão da educação não-formal como um agente político de transformação social, mas complementa que na atualidade, a literatura vem associando a modalidade a conceitos como “pedagogia social”, “educação social” e “aprendizagem por livre-escolha” (MARANDINO, 2017, p. 812).

Encontra-se no texto apresentado pela UNESCO *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2011) uma visão distinta de outros autores a respeito da interação entre as modalidades de educação. Embora o texto revele uma definição de educação não-formal semelhante às demais, informa que “esta expressão [educação não-formal] geralmente se contrapõe às da educação formal e da educação informal¹²” (UNESCO, 2011, p. 392, tradução nossa). No entendimento de Libâneo (2010), com o qual concordamos, as modalidades não se contrapõem, mas há frequentemente um intercâmbio entre a educação formal e a não-formal, como determinados cursos com estrutura organizada realizados em associações ou nas escolas, onde podem ocorrer “práticas extraescolares, que provém conhecimentos complementares em conexão com a educação formal (feiras, visitas, etc.)” (LIBÂNEO, 2010 p, 89). O autor complementa que são atividades não-formais “os movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários de animação cultural, os meios de comunicação social, os meios urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação)” (LIBÂNEO, 2010, p.89).

Em concordância com Libâneo, Gadotti (2005) afirma que a educação não-formal se aproxima da formal por também ser organizada e sistemática, mas por outro lado, pondera afirmando que ocorreria fora do sistema formal. Segundo o autor,

[...] a educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (GADOTTI, 2005, p. 2).

¹¹ they are viewed as inferior, second-class. Disponível em: <http://infed.org/mobi/looking-again-at-non-formal-and-informal-education-towards-a-new-paradigm/>.

¹² Esta expresión se suele contraponer a las de educación formal y educación informal.

Gadotti (2005) afirma que na educação não-formal o tempo é tão importante quanto o espaço onde ocorre, o que se deve à maior flexibilização desse modelo de ensino. Nas palavras do autor,

O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços (GADOTTI, 2005, p. 2).

No entanto, a flexibilização nos modelos não-formais não deve ser levada ao extremo da não preparação do ato educativo, o que incorreria em um erro denominado por Libâneo (2010) como educação alternativa. O autor alerta para o equívoco de se considerar formas alternativas de educação como não-formais e afirma que “é preciso superar duas visões estreitas do sistema educativo: uma que o reduz à escolarização, outra que quer sacrificar a escola ou minimizá-la em favor de formas alternativas de educação” (LIBÂNEO, 2010, p. 89).

Em relação à finalidade da educação não-formal, o supracitado texto da UNESCO informa que,

Em diferentes contextos, a educação não-formal abrange as atividades educativas destinadas à alfabetização dos adultos, à educação básica das crianças e jovens não escolarizados, à aquisição de competências necessárias para a vida diária e às competências profissionais¹³ (UNESCO, 2011, p. 392, tradução nossa).

Para Gohn (2006), a educação não-formal tem a finalidade de preparar os indivíduos para o mundo, no próprio mundo, abrindo janelas de conhecimento sobre os ambientes e relações sociais que os circundam. Segundo a autora,

Seus objetivos (da educação não-formal) não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc” (GOHN, 2006, p. 29-30).

A educação não-formal tem uma característica específica que a diferencia da formal em seus aspectos políticos e sociais. Por não obedecer a critérios de organização que levem

¹³ En diferentes contextos, la educación no formal abarca las actividades educativas destinadas a la alfabetización de los adultos, la educación básica de los niños y jóvenes sin escolarizar, la adquisición de competencias necesarias para la vida diaria y competencias profesionales, y la cultura general.

em conta a série, a idade ou o conteúdo a ser trabalhado, ela reúne indivíduos diferentes em um mesmo ambiente, o que cria laços de pertencimento ao grupo, contribuindo para a construção de uma identidade comunitária.

2.2.4 A educação informal

Segundo Coombs e Ahmed (1974), a educação informal “é o processo ao longo da vida pelo qual as pessoas adquirem conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio – em casa, no trabalho e no lazer¹⁴” (COOMBS; AHMED, 1974, p. 8, tradução nossa). Fruto do processo de socialização, a educação informal não possui como agente único a figura do professor cercado pelas paredes da sala de aula, mas ocorre pela influência de diversos agentes educativos, tais como os pais, os amigos, os vizinhos, os meios de comunicação em massa, entre tantos outros que trazem consigo uma carga de “[...] valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (GOHN, 2006, p. 28).

Para Trilla (1993), a educação informal ocorre quando o processo educacional está subordinado a outros processos sociais, ou seja,

[...] quando [o processo educacional] está inseparavelmente envolvido em outras realidades culturais, quando não aparece como algo diferente e predominante no curso geral da ação em que esse processo ocorre, quando é imanente a outra tarefa, quando falta um contorno nítido, quando ocorre de forma difusa¹⁵ (TRILLA, 1993, p. 11, tradução nossa).

Trilla (1993) esclarece, nesse sentido, o caráter de não-intencionalidade observado no processo educativo informal, que está sempre implícito em outros processos sociais construindo saberes distintos daqueles organizados por métodos e intenções, mas que também são relevantes para o indivíduo. Gohn (2006) complementa essa informação acerca do conhecimento adquirido de modo informal e afirma que este “[...] desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento” (GOHN, 2006, p. 29). A educação informal, portanto, é um processo permanente, onde não há sistematização de conhecimentos, que por sua vez, são provenientes

¹⁴ is the lifelong process by which every person acquires and accumulate knowledge, skills, attitudes and insights from daily experiences and exposure to the environment - at home, at work, at play.

¹⁵ cuando aquél está inmiscuido inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no surge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre tal proceso, cuando es imanente a otro cometido, cuando carece de um contorno nítido, cuando tiene lugar de manera difusa.

de práticas anteriores repassadas adiante. Nas palavras de Gohn (2006), “[...] é o passado orientando o presente” (GOHN, 2006, p. 30).

Segundo Libâneo (2010), “[...] o termo “informal” é mais adequado para indicar a modalidade de educação que resulta do “clima” em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal” (LIBÂNEO, 2010, p. 90). Para o autor, o caráter de não-intencionalidade emerge desses elementos informais da vida social, que embora influenciem a educação dos sujeitos de modo necessário e inevitável, não são oriundos de práticas com objetivos e métodos preestabelecidos. Concordamos com Libâneo (2010) quando o autor afirma que a educação informal incorpora no ato educativo outros elementos além da dualidade docente-discente e que essa modalidade perpassa as educações formal e não-formal, pois seu “[...] caráter não-intencional e não-institucionalizado não diminui a importância dos influxos do meio humano e do meio ambiente na conformação de hábitos, capacidades e faculdades de pensar e agir do homem” (LIBÂNEO, 2010, p. 91).

Um exemplo apropriado encontra-se nos efeitos educativos que são gerados em diversos ambientes, tais como na família, na escola ou no trabalho, bem como em organizações sociais ou religiosas, ou em distintas esferas econômicas e políticas, sem que haja intencionalidade de atos em estruturas organizadas ou institucionalizadas. Nesses espaços não são as normas, as regras e as estruturas que regulamentam o processo educacional, mas sim referências de “nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu, etc” (GOHN, 2006, p. 29).

Ao contrário da modalidade formal, onde a intencionalidade pedagógica é clara quanto aos objetivos, métodos e resultados a serem obtidos, na educação informal não se esperam resultados. O que ocorre é o desenvolvimento de um pensamento usual que, ao longo do tempo, molda ideias e atos dos indivíduos, o que não deve ser considerado um demérito dessa modalidade de educação.

Há que se ter cautela, no entanto, ao se enxergar na educação informal um modo de salvação dos problemas e dificuldades encontrados na modalidade formal e suas contradições. Se por um lado com as estruturadas amarras pedagógicas dos métodos, objetivos, finalidades e intenções se perde muito da socialização e dos encontros que geram uma infinidade de saberes importantes, por outro, o pensamento de que a ausência das organizações seja a solução para os entraves educacionais não nos parece uma ideia plausível. Além disso, ainda que esse debate esteja longe do fim, um caminho mais coerente certamente passaria pela

construção de um modelo educacional que mais inclua do que exclua, que mais aproveite as distintas possibilidades mostradas pelos estudos acerca da divisão educacional em três modalidades, do que selecione um em detrimento de outro. É o que será discutido em seção posterior deste texto.

2.3 O debate acerca da eficácia da divisão tripartite

Ainda na década de 1970, a fragilidade dessa divisão tripartite é colocada em pauta por alguns autores que, a partir de então, propõem uma abordagem mais complexa das possibilidades educacionais, que deveriam “[...] considerar as variações das experiências educativas, levando em conta distintos aspectos ou dimensões”¹⁶ (SIRVENT *et al.*, 2008, p. 5, tradução nossa). Obviamente, as classificações não são capazes de abarcar todos os sentidos e significados dos termos usados para determinar os incontáveis temas existentes, e são inúmeros os questionamentos que envolvem a divisão da educação entre formal, não-formal e informal. No entanto, replicamos a pergunta de Rogers (2004), que assumindo a complexidade do tema ao refutar a classificação de Coombs e Ahmer (1974), questiona: “tal reconceitualização da educação formal e não formal (e informal) ajudaria a resolver a confusão que sem dúvida existe?”¹⁷ (ROGERS, 2004, tradução nossa).

A intenção aqui não é a de esgotar o tema, tampouco teríamos condições de executar tal tarefa neste trabalho. No entanto, entendemos ser pertinente colocar em debate os termos utilizados e trazer ao texto autores com distintas opiniões, que serão expostas a seguir.

Sirvent *et al.* (2008) elencam alguns problemas na utilização do termo não-formal, tais como o seu uso para justificar uma educação de categoria inferior para os pobres, uma justificativa para o enfraquecimento do oferecimento da educação para todos os indivíduos, bem como a “[...] simplificação e desqualificação da complexidade e especificidade das experiências que estão além da escola, que ficam simplesmente reduzidas à negação do escolar”¹⁸ (SIRVENT *et al.*, 2008, p. 4, tradução nossa). O pensamento dos autores é corroborado por Marandino (2017) que também problematiza acerca da utilização dos três termos que subdividem os espaços e métodos educacionais. Segundo a autora, o interesse pelo tema cresce por meio de múltiplas influências a partir dos contextos social e político sobre o papel da educação popular e da educação ao longo da vida nos anos 1960. Marandino (2017)

¹⁶ [...] considerar las variaciones de las experiencias educativas tomando en cuenta distintos aspectos o dimensiones.

¹⁷ Would such a reconceptualization of formal and non-formal (and informal) education help to sort out the confusion which undoubtedly exists?

¹⁸ simplificación y descalificación de la complejidad y especificidad de las experiencias más allá de la escuela que quedan simplemente reducidas a la negación de lo escolar.

aponta que “caracterizar os espaços de educação não formal não se constitui em tarefa simples, e, muitas vezes, os termos formal, não-formal e informal são utilizados de modo controverso fazendo com que suas definições estejam ainda longe de serem consensuais” (MARANDINO, 2017, p. 811). Ainda pesa sobre a divisão em três partes os distintos entendimentos acerca das definições feitas por autores de língua anglofônica e os de língua lusofônica. Segundo Marandino (2017),

[...] os autores de língua inglesa usam os termos *informal science education* (educação informal em ciências) e *informal Science learning* (aprendizagem informal em ciências) para todo o tipo de educação que pode acontecer em lugares como museus, centros culturais, exposições, zoológicos, jardins botânicos, no trabalho, em casa, entre outros. Já os de língua portuguesa muitas vezes dividem a educação que ocorre fora da escola em dois subgrupos: educação não formal e educação informal, associando esse último aos ambientes cotidianos familiares, de trabalho, do clube, etc (MARANDINO, 2017, p. 811).

Rogers (2004) corrobora o pensamento de Marandino ao afirmar que há uma confusão na definição de educação não-formal, a depender de cada país que a utiliza. Segundo o autor, determinados países usam o termo para identificar todo e qualquer programa educacional ofertado pelo Ministério da Educação. Para outros, são os programas oferecidos por organizações não-governamentais (ONGs). Alguns entendem a educação não-formal como programas oferecidos por outros ministérios distintos ao da Educação, como os da Cultura, Saúde, Emprego, entre outros. Há, ainda, os que compreendem a educação não-formal como aquela que ocorre além das escolas e faculdades, incluindo a educação vinda dos meios de comunicação em massa em suas diversas fontes de distribuição de conteúdos. Para o autor, é importante, em cada época, que o leitor se questione acerca da definição de educação não-formal que está sendo usada (ROGERS, 2004).

Na análise de Sirvent *et al.* (2008), a problemática da terminologia tripartite está em não atender aos aspectos lógicos pelos quais é utilizada, ou seja, de forma a classificar como formal o que é excluído das duas outras categorias, e assim sucessivamente. Os autores complementam afirmando que nas situações observadas nos complexos ambientes educativos, o que pode ser classificado como não-formal por algum critério, pode ser facilmente enquadrado como formal por critério distinto. Além disso, uma certa confusão entre os termos ocorre da mesma maneira quando consideramos a existência de práticas formais em ambientes não-formais, assim como em sentido inverso.

Especificamente sobre os termos não-formal e informal, os autores postulam que “a carga semântica compartilhada pelo advérbio ‘não’ (em não-formal) e o prefixo ‘in’ (em

informal) não permitem aplicar um critério classificatório de forma apropriada”¹⁹ (SIRVENT *et al.*, 2008, p. 5, tradução nossa) e, além disso, traz consigo um tipo de desvalorização das ações em relação ao termo formal. Para Marandino (2017), a origem do termo não-formal está vinculada ao mesmo tempo à crise da educação em meados do século XX, expressada no papel reprodutor da escola, e à educação popular, ligada às estratégias políticas reflexivas e críticas. Para a autora, o termo não-formal é polissêmico e “[...] resultado também do fato de ser constituída pela própria negação da ideia: aquilo que não é formal!” (MARANDINO, 2017, p. 813).

A nítida fragilidade ao se subdividir a educação em três subáreas está na linha tênue que as separa e que, por diversas vezes, acaba por se confundir nos distintos espaços onde ocorrem. Torna-se difícil separar uma da outra, uma vez que podem ser vistas de forma conjunta nas ações dos agentes educativos. Nesse sentido, Álvarez, Hauser e Toro (1978) apontam que

[...] não há limites precisos, mas diferenças de ênfase e grau em múltiplas dimensões de um contexto de aprendizagem, tais como: o espaço físico, o entorno institucional, o tempo e as sequências de ensino, os processos e os elementos de estimulação (ÁLVAREZ; HAUSER; TORO, 1978, *apud* SIRVENT *et al.*, 2008, p. 5, tradução nossa).

O debate passa então a ganhar força e surgem ainda na década de 1980 outras propostas de classificação da tipologia educacional regida pelos conceitos de educação permanente e também pelos chamados graus de formalização.

Os conceitos de educação ao longo da vida, educação permanente e graus de formalização emergem de uma concepção integral do fato educativo, que abarca as ações educacionais existentes na escola, as ações que estão além da escola, bem como a integralidade dos estímulos de ensino e aprendizagem que existem na sociedade.

2.3.1 A educação ao longo da vida

Rogers (2004) entende a educação ao longo da vida como as atividades de ensino e aprendizagem que ocorrem além das estruturas das escolas e faculdades, em espaços e tempos diferentes. Essa terminologia surge a partir das demandas das sociedades pós-industriais ocidentais e por vezes utilizará dos termos formal, não-formal e informal para abranger a

¹⁹ la carga semántica negativa compartida por el adverbio “no” (en no formal) y el prefijo “in” (en informal) tampoco permite aplicar un criterio clasificadorio en forma apropiada.

totalidade das formas de educação existentes. No entanto, no pensamento do autor, o termo buscará contrapor a divisão do ensino em primário, secundário e superior (ROGERS, 2004).

O autor sugere uma mudança do paradigma educativo e aponta para os conceitos de educação dirigida ou participativa, que consistem na elaboração de materiais de aprendizagem altamente contextualizados, de acordo com as necessidades de um determinado grupo específico, e que contam com a participação dos alunos no desenvolvimento dos currículos e materiais. Tais programas devem ser pensados a partir de um *continuum*, que vai do muito formal ao muito informal (ROGERS, 2004). Na concepção do autor, as instituições devem trabalhar com a noção de *continuum*, elaborando currículos que incluam elementos formais e informais, o que não parece uma tarefa simples, dado os currículos altamente estruturados segundo a hierarquia institucional escolar. Segundo Marandino (2017), a partir do conceito de *continuum* proposto por Rogers, pode-se estabelecer alguns critérios que demarcam as experiências formais, não-formais e informais, tais como:

[...] seus propósitos, a forma de organização do conhecimento, o tempo de desenvolvimento das ações, a estrutura com que é organizada, as formas e os agentes/sujeitos que controlam as práticas e a própria experiência e a intencionalidade que a fundamenta (MARANDINO, 2017, p. 813).

Considerando-se tais critérios e a noção de *continuum*, pode-se analisar as instituições e suas atividades de forma integrada ou separadamente, ou ainda, a partir da perspectiva institucional ou do indivíduo que aprende. Deste modo, segundo Marandino (2017), um museu, por exemplo, pode ser nomeado institucionalmente como um espaço não-formal de educação regido por estruturação organizada e intencionalidade educativa determinada. Pela perspectiva do público, pode ser entendido tanto como um espaço de educação formal quando frequentado por alunos em uma atividade escolar específica e organizada, quanto como um espaço informal, quando visitantes o frequentam por fruição e entretenimento (MARANDINO, 2017, p. 813).

2.3.2 A educação permanente

Sirvent *et al.* (2008) enumeram algumas premissas nas quais se ampara o paradigma da educação permanente:

A concepção da educação como uma necessidade permanente e como um direito para todos os indivíduos e grupos sociais; o reconhecimento da capacidade de indivíduos e grupos para a aprendizagem e a transformação ao longo de sua existência; a consideração da experiência vital como ponto de partida para processos de aprendizagem contínua; o reconhecimento da existência de múltiplas formas e recursos educativos emergentes de uma sociedade, que operam na escola e “mais

além da escola”; o pressuposto do fortalecimento dos recursos educacionais por meio da constituição de uma rede ou enredo que os articule; o reconhecimento da importância e da necessidade da participação social nas questões referentes à educação e à democratização do conhecimento;²⁰ (SIRVENT *et al.*, 2008, p. 6, tradução nossa).

Diante dessa totalidade de premissas, constrói-se uma perspectiva conceitual renovada acerca do fato educativo, que na concepção de Sirvent *et al.* (2008), se desenvolve considerando a visão global ou integral do fenômeno educativo, uma sequência de graus de formalização e, além disso, a especificidade educativa além da escola, que compreende “[...] as dimensões para a análise dos graus de formalização; as áreas da vida cotidiana como potenciais espaços educativos; a interrelação entre a perspectiva sociológica e a psicossocial para a análise da dialética dos múltiplos estímulos educativos”²¹ (SIRVENT *et al.*, 2008, p. 5-6, tradução nossa).

2.3.3 Graus de formalização: a educação inicial, a educação de jovens e adultos e as aprendizagens sociais.

Os chamados graus de formalização atravessam o fato educativo, que é subdividido em três componentes: a educação inicial, a educação de jovens e adultos e as aprendizagens sociais.

A educação inicial, segundo Sirvent *et al.* (2008), compreende

[...] todas as experiências educativas graduadas, estruturadas, sistematizadas e com uma alta intencionalidade educativa para a formação geral do indivíduo [...], além das [...] atitudes e habilidades necessárias para continuar a aprendizagem ao longo de toda a vida²² (SIRVENT *et al.*, 2008, p. 7, tradução nossa).

Além disso, esse componente também engloba toda a denominada educação formal, ou seja, as instituições escolares, desde a pré-escola até o ensino superior, vistas aqui como

²⁰ la concepción de la educación como una necesidad permanente y como un derecho para todos los individuos y grupos sociales; el reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia; la consideración de la experiencia vital como punto de partida para procesos de aprendizaje continuo; el reconocimiento de la existencia de múltiples formas y recursos educativos emergentes de una sociedad, que operan en la escuela y “más allá de la escuela”; el supuesto de la potenciación de los recursos educativos a través de la constitución de una red o trama que los articule; el reconocimiento de la importancia y la necesidad de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y la democratización del conocimiento.

²¹ las dimensiones para el análisis de los grados de formalización; las áreas de la vida cotidiana como potenciales espacios educativos; la interrelación entre la perspectiva sociológica y la psicossocial para el análisis de la dialéctica de los múltiples estímulos educativos.

²² las experiencias educativas graduadas, estructuradas, sistematizadas y con una alta intencionalidad educativa para la formación general de la persona y los grupos en contenidos socialmente relevantes y también en actitudes y habilidades necesarias para continuar los aprendizajes a lo largo de toda la vida.

um espaço onde se aprende a aprender, que tenha como função servir como um agente que impulsiona o indivíduo para uma educação ao longo de toda a vida.

Já o segundo componente, a educação de jovens e adultos, destina-se à população de quinze anos ou mais que já não frequenta a escola. Trata-se de experiências educativas com intencionalidade, mas que não são abordadas na denominada educação inicial. Engloba um amplo campo de instâncias educativas guiadas por conteúdos, metodologias, intencionalidades, tipo de população destinatária e graus de formalização, que estão interligados às necessidades cotidianas dos jovens e adultos, desde a educação formal para completar o ensino fundamental ou médio, até a educação para o trabalho em suas diversas vertentes. (SIRVENT *et al.*, 2008, p. 7).

O terceiro componente se refere às aprendizagens sociais que, segundo Sirvent *et al.* (2008),

[...] são processos de aprendizagens não intencionais e não estruturados que se produzem durante toda a vida dos indivíduos e grupos por formarem parte de um determinado contexto sociocultural em que se sucedem as experiências da vida cotidiana²³ (SIRVENT *et al.*, 2008, p. 7, tradução nossa).

Para os autores, as condições atuais de vida impulsionam aprendizagens permanentes, onde o terceiro componente se conecta com os outros dois nas diversas interações sociais cotidianas, como na família, nos jogos com amigos ou em manifestações.

Os três componentes, como mencionado anteriormente, estão transpassados por uma sequência de graus de formalização, onde as experiências educativas se localizam em polos que vão desde o mínimo até o máximo grau de formalização.

O que se observa nos conceitos propostos por Sirvent *et al.* (2008) é uma proximidade com os conceitos de educação formal, não-formal e informal, que em alguns momentos, são utilizados como referência pelos autores, o que mostra a dificuldade de se abandonar a formulação mais antiga de subdivisões dos espaços e métodos educacionais. O que os autores nomeiam como educação inicial, apresenta-se com elementos claros da educação formal, o que é reforçado pela noção de intencionalidade no ato educativo. A chamada educação de jovens e adultos também recorre a noções já trabalhadas pela terminologia mais antiga, a saber, um modelo que também utiliza de intencionalidade na ação. O último ponto tratado, as aprendizagens sociais, explora da mesma forma um campo já pensado anteriormente, o da não-intencionalidade ligada à socialização como valores educacionais.

²³ Son procesos de aprendizajes no intencionales e inestructurados que se producen durante toda la vida de los individuos y grupos, por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana.

A contribuição dos autores está na concepção dos três componentes vistos como um enredo de uma educação permanente, o que supera o pensamento da educação restrita ao espaço escolar e destinada somente ao ensino de crianças. Tal fato se torna ainda mais urgente ao se considerar a realidade atual, onde há uma necessidade de se adquirir conhecimentos cada vez mais complexos para transformar as distintas realidades das sociedades. Segundo os autores,

[...] a democratização do conhecimento não pode ficar, então, circunscrita somente à escola: frente à complexidade da problemática política, econômica, científica, social, cultural e tecnológica, o acesso a conhecimento para a maioria da população só é factível por meio da mobilização de múltiplos recursos educativos além da escola²⁴ (SIRVENT *et al.*, 2008, p. 8, tradução nossa).

Embora os estudos apresentados tenham demonstrado a fragilidade do uso de terminologias que, na tentativa de conceituar múltiplas ações educacionais, acabaram por restringir a compreensão dos diversos elementos existentes no ato educativo, entendemos que as divisões e classificações são necessárias e prestaram o devido serviço de trazer luz às questões pertinentes acerca das características e fatores que conduzem as políticas educativas mundiais.

Ainda que os termos educação formal, não-formal e informal estejam distantes de alcançar um consenso e ainda careçam de estudos específicos que tragam resultados sobre seus efeitos na aprendizagem, surgiram exatamente da necessidade de se discutir o modelo de escolarização que vem sendo alimentado desde o século XIX. Tal discussão tornou-se urgente ao se questionar a função da escola.

Deve ser a instituição apenas uma instância responsável pela manutenção na sociedade de seu próprio sistema hierárquico, que conserva *status* e posições, direitos de alguns e deveres de outros? Ou não, a escola tem por finalidade quebrar paradigmas e possibilitar à totalidade dos indivíduos uma oportunidade de se transformar e, conseqüentemente, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária? São esses anseios que motivaram a insurgência dos conceitos de educação formal, não-formal e informal diante da crise educacional debatida nas décadas de 1960 e 1970, que, no entanto, não devem ser vistos como antagônicos, mas como elementos que compõem um todo educacional. Não se trata, portanto, de se descartar os termos até aqui estudados, pois acreditamos que ainda há sentido na utilização da divisão da educação em três modalidades.

²⁴ La democratización del conocimiento no puede quedar, entonces, circunscrita solamente a la escuela: "frente a la complejidad de la problemática política, económica, científica, social, cultural y tecnológica, el acceso al conocimiento para la mayoría de la población sólo es factible a través de la movilización de múltiples recursos educativos 'más allá de la escuela.

Do ponto de vista empírico, entendemos que os modos não se opõem uns aos outros, e, portanto, deve-se aproveitar suas potencialidades em busca de um modelo satisfatório, que corresponda às necessidades da sociedade do século XXI.

Nesse sentido, empreenderemos nas próximas páginas a elaboração de um pensamento acerca da interação das três modalidades, construindo um diálogo com alguns dos autores estudados e seus pensamentos sobre como o formal, o não-formal e informal são entendidos dentro de um contexto educacional holístico que possui suas complexidades e disparidades, mas também abarca uma série de afinidades que podem e, ao que nos parece até o momento, devem ser interseccionadas.

Direcionaremos o texto, a partir dessa construção, para a área específica da educação musical, tecendo uma trama em torno das três modalidades, a fim de verificarmos como elas se relacionam nas práticas de ensino e aprendizagem em música, para, então, completarmos o embasamento teórico para compreendermos o modelo de ensino, bem como as atuações dos professores de música que atuam no Criarte.

2.3.4 A interação entre as três modalidades: em busca de alternativas para o modelo educacional vigente

A classificação proposta por Coombs e Ahmed (1974) propôs a divisão da esfera educativa em três modalidades, que embora tenham sido bem delimitadas, não devem ser classificadas de forma estanque. Deste modo, alguns entendimentos acerca de como as modalidades se distinguem ou mesmo de como interagem surgiram ao longo do tempo na tentativa de elaborar modelos e esquemas educacionais que respondam à diversidade do ato educativo. Smith (2001) afirma que a divisão entre as modalidades é administrativa. Segundo o autor, a educação formal ocorre em escolas e instituições de treinamento, a não-formal é ministrada em grupos comunitários e outras organizações, e a informal abrangeria os modelos restantes como, por exemplo, interações com amigos, familiares e colegas de trabalho (SMITH, 2001).

Um esquema que represente a divisão a partir de uma perspectiva administrativa seria, então, representado pela figura abaixo:

Figura 1 – Esquema de divisão a partir da perspectiva administrativa

Educação formal	Educação não-formal	Educação informal
------------------------	----------------------------	--------------------------

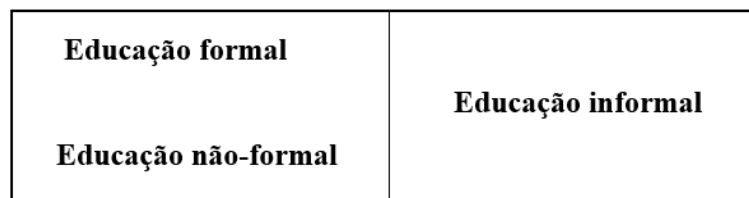
Elaborado pelo autor com dados obtidos na bibliografia consultada

No entanto, tais fronteiras administrativas são frágeis e se misturam facilmente, como já afirmado anteriormente. Smith (2001) corrobora essa afirmação postulando que pode haver sobreposições ou mesmo alguma confusão entre que o informal e o não-formal (SMITH, 2001).

Trilla (2008) apresenta um entendimento discrepante ao de Smith a respeito das similaridades que possam ocasionar confusões entre as distintas modalidades de educação. O autor entende que as educações formal e não-formal são subclasses de um mesmo tipo de educação e mostra uma recorrência na literatura que propõe que as duas subclasses se distinguem da educação informal seguindo dois critérios: a intencionalidade do agente e caráter metódico ou sistemático do processo (TRILLA, 2008, p. 36). De acordo com o primeiro critério, toda educação intencional pertence às modalidades formal e não-formal, enquanto as ações educativas não-intencionais estariam ligadas à educação informal. Libâneo (2010) compartilha desse entendimento e para o autor, a educação se divide em duas modalidades: a intencional, que se subdivide em educação formal e não-formal e a não-intencional, que se refere à educação informal.

Um possível esquema que represente essa visão da divisão tripartite poderia ser representado pela figura a seguir:

Figura 2 – Esquema de divisão a partir de critérios de intencionalidade



Elaborado pelo autor com dados obtidos na bibliografia consultada

No entanto, Trilla (2008) questiona esses critérios convencionais e aponta para a dificuldade de alocar determinadas ações classificadas como informais no campo das atividades não-intencionais, como a educação dada pelos pais, em casa, por exemplo. Do mesmo modo, o segundo critério, que se refere métodos e sistemas, também é questionado por Trilla (2008), que demonstra a facilidade em encontrá-los em algumas situações convencionadas como informais, tais como as práticas dos meios de comunicação em massa. De fato, é inegável que não haja metodologia e sistematização, ou mesmo intencionalidade das ações promovidas por esse setor.

Trilla (2008) apresenta seu posicionamento acerca da relação entre as modalidades e, segundo o autor, o que diferencia a educação formal e não-formal, por um lado, e a informal

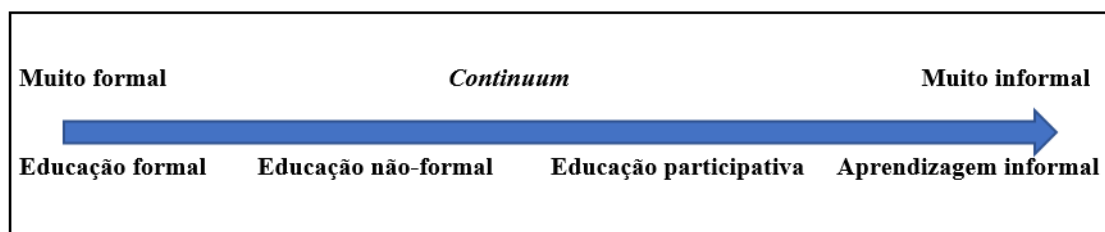
por outro, “são os critérios de diferenciação e especificidade do processo educacional” (TRILLA, 2008, p. 37). É o mesmo caso dos pais que educam seus filhos, mas visto por uma outra perspectiva, ou seja, quando uma ação educativa ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, como já mencionado anteriormente. Esclarecendo o exemplo anterior, Trilla afirma que os pais “educam de modo informal porque costumam exercer seu trabalho educacional concomitantemente a outras responsabilidades familiares: ao dar de comer aos filhos, ao brincar com eles, ao decorar e arrumar a casa, ao acompanhá-los à escola, etc” (TRILLA, 2008, p. 37-38).

A respeito da diferenciação entre as educações formais e não-formais, Trilla considera que não é a estrutura espacial da escola que especificamente distingue as duas, mas sim “a estrutura educativa hierarquizada e regrada orientada à outorga de títulos acadêmicos” (TRILLA, 2008, p. 40). Neste caso, o que é formal é regido por normas e regras de cada país, em cada época, e o não-formal, o que não está dentro desse regimento.

Abordamos até aqui as distintas visões acerca das fronteiras entre as três modalidades de educação, mas o que a nós interessa é tratar das potencialidades de cada uma delas, a fim de formular um pensamento acerca de um modelo que atenda as demandas atuais da sociedade. Estudamos cada uma das modalidades separadamente e colocamos a divisão tripartite à prova, apresentando os conceitos de educação permanente, educação ao longo da vida e graus de formalização. A triangulação entre esses estudos nos permite concluir que a divisão tripartite ainda é útil para a compreensão acerca dos modelos de educação existentes, mas que as fronteiras entre eles não só podem como devem ser mitigadas.

O modelo de interação dos conceitos proposto por Rogers (2004), denominado educação ao longo da vida, mostra um *continuum* que vai do muito formal ao muito informal, que alimenta os modos de educação formal, educação não-formal, educação participativa e aprendizagem informal, como mostra o esquema a seguir:

Figura 3 – Esquema de divisão a partir do *continuum*

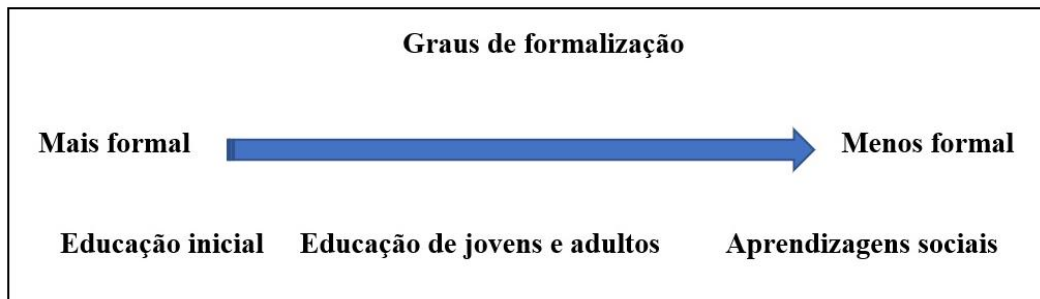


Elaborado pelo autor com dados obtidos na bibliografia consultada

Sirvent *et al.* (2008) apresentam uma outra alternativa, classificada como educação permanente associada aos chamados graus de formalização. Na concepção dos autores, o fato

educativo é subdividido em educação inicial, educação de jovens e adultos e aprendizagens sociais, que são atravessadas por graus de formalização, que vão do mais formal ao menos formal, segundo o esquema a seguir:

Figura 4 – Esquema de divisão por graus de formalização



Elaborado pelo autor com dados obtidos na bibliografia consultada

Está claro que o processo educacional dos indivíduos é complexo e está submetido às diversas variáveis pertencentes a esse processo, sejam elas, institucionais, sociais, políticas, econômicas ou tecnológicas. As experiências vividas por cada sujeito irão interferir em seu desenvolvimento, influenciando no que ele já aprendeu e condicionando o que aprenderá adiante em seu curso de aprendizagem. Diante disso, não é plausível considerar as modalidades de educação formal, não-formal e informal como compartimentos estanques, mas deve-se entendê-las como componentes de um processo educacional holístico.

O desafio, então, passa a ser a formulação de um modelo educacional que possibilite uma maior interação entre as modalidades, para que suas potencialidades tenham mais destaque do que suas contradições. Não será tarefa deste trabalho, tampouco temos a pretensão de formular modelos educacionais que se apresentem como alternativa aos modelos vigentes, mas sim propor uma reflexão acerca da visão que temos sobre a interação das três modalidades para dar conta do objetivo desta pesquisa, que é verificar como os elementos da educação formal, não-formal e informal podem ser observados na educação musical, bem como nas práticas pedagógicas dos professores de música de Resende, no âmbito do Criarte.

Trilla (2008) propõe que as interações entre as modalidades de educação podem se estabelecer por relações de complementaridade, de suplência ou substituição, de reforço e colaboração, e de interferência ou contradição. As relações de complementaridade são aquelas obtidas pelas interações entre diferentes instâncias educativas que, com funções específicas, contribuem para a educação integral do indivíduo, algumas voltadas ao crescimento intelectual, outras aos conhecimentos mais específicos, algumas dedicadas à formação para o trabalho, enquanto outras dedicadas ao lazer (TRILLA, 2008, p. 46). Já as relações de suplência ou substituição ocorrem quando algumas das instâncias não cumprem sua tarefa

educacional satisfatoriamente e delegam a outras instâncias essa obrigatoriedade, como os cursos de línguas estrangeiras, por exemplo. Segundo Trilla (2008), as relações de reforço e colaboração ocorrem quando os meios formais de educação recorrem a recursos não-formais ou informais para cumprir a função educacional, como quando utilizam de “[...] programas de meios de comunicação; atividades que instituições como museus, bibliotecas, fundações culturais põem à disposição das escolas [...]” (TRILLA, 2008, p. 48).

Finalmente, as relações de interferência ou contradição entre as modalidades são representadas como o próprio nome diz, pelas contradições entre os sistemas educacionais e os ensinamentos obtidos no mundo exterior à escola. Como já afirmado anteriormente, o processo educacional não se dá em um sistema isolado, embora, por vezes, a modalidade formal seja vista como um compartimento estanque e alheio às distintas realidades existentes dentro de seu próprio âmbito.

2.4 Elementos e procedimentos de educação oriundos das modalidades formal, não-formal e informal

A partir dos estudos realizados nas obras dos autores da área da educação, elencaremos uma série de elementos e procedimentos oriundos das modalidades formal, não-formal e informal, com a finalidade primária de organizar o conhecimento obtido e, posteriormente, subsidiar futura análise de dados a ser realizada em seção posterior. No quadro abaixo, subdividido em quatro colunas, a primeira coluna tem o objetivo de estruturar a categorização que continuará a ser elaborada em quadro posterior, relativo especificamente à educação musical, ocasião em que será finalmente formalizada a categorização que será utilizada na seção III desta tese. As colunas dois, três e quatro se referem, respectivamente, aos elementos e procedimentos das modalidades formal, não-formal e informal encontrados na bibliografia.

Quadro 1 – Elementos e procedimentos das modalidades de educação

	Modalidade de educação formal	Modalidade de educação não-formal	Modalidade de educação informal
Intencionalidade	Intencionalidade no ato educativo (LIBÂNEO, 2010);	Intencionalidade no ato educativo (LIBÂNEO, 2010);	Caráter não-intencional (LIBÂNEO, 2010);
Grau de institucionalização	Alto grau de institucionalização (COOMBS & AHMER, 1974); Normas determinadas em nível nacional por órgãos fiscalizadores do ministério da educação (GADOTTI,	X ²⁵	Não-institucionalizado (LIBÂNEO, 2010);

²⁵ A letra ‘x’ nos campos do quadro representam as categorias não encontradas na literatura.

	2005).		
Local e horários onde ocorrem as práticas	Realizada da escola primária à universidade (COOMBS & AHMER, 1974; GOHN, 2010; GADOTTI, 2005);	Práticas extraescolares, que provém conhecimentos complementares em conexão com a educação formal (feiras, visitas, etc.)” (LIBÂNEO, 2010); Espaços onde há desenvolvimento de saberes que orientem prática sociais e projetos de emancipação do cidadão (GOHN, 2006); Espaços trabalham em regime de meio período (ROGERS, 2004);	Resulta do “clima” em que os indivíduos vivem (LIBÂNEO, 2010). Processo educacional subordinado a outros processos sociais (TRILLA, 1993, GOHN, 2006, LIBÂNEO, 2010);
Relação entre professor e aluno na aprendizagem	Estrutura hierárquica (COOMBS & AHMER, 1974; TRILLA, 2008; GADOTTI, 2005); Professor ou diretor estabelece planejamento e objetivos (FEICHAS, 2010).	Professores menos qualificados e treinados (ROGERS, 2004); Relações pedagógicas não formalizadas (LIBÂNEO, 2010).	Influência de diversos agentes educativos (pais, amigos, vizinhos, meios de comunicação em massa) (GOHN, 2006); Conhecimento é transmitido de geração anterior para as próximas (GOHN, 2006);
Normas e orientações influentes nas relações entre ensino e aprendizagem	Orientação por currículo (GADOTTI, 2005);	Forma simplificada de currículo (ROGERS, 2004);	Aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimentos a partir de sua relação com o meio (COOMBS; AHMED, 1974);
Sistematização de conteúdos	Definição sistemática sobre conhecimento e competência a serem ensinados (FEICHAS, 2010; LIBÂNEO, 2010); Conteúdos demarcados (GOHN, 2010);	Flexibilidade na organização, sistematização e métodos (LIBÂNEO, 2010; COOMBS; AHMED, 1974; ROGERS, 2004);	Não há sistematização de conhecimento (GOHN, 2006); Valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimento herdado (GOHN, 2006);
Objetivos de ensino	Objetivos claros e específicos (GADOTTI, 2005);	Objetivos explícitos de formação ou instrução sem obrigatoriedade dos graus próprios do sistema educacional regado (TRILLA, 2008);	Ausência de um contorno nítido (TRILLA, 1993);
Finalidade	Orientada à outorga de títulos acadêmicos (TRILLA, 2008);	Classificada como educação alternativa, inferiores, de segunda classe (ROGERS, 2004); Agente político promotor de transformação e de inclusão social (GOHN, 2006; MARANDINO, 2017); Para atender subgrupos específicos da sociedade (COOMBS; AHMED, 1974; ROGERS, 2004; UNESCO, 2011); Transmissão de informação e formação política e sociocultural (GOHN, 2006); Prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc”. (GOHN, 2006);	Desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, (GOHN, 2006);
Organização cronológica do sistema de ensino e aprendizagem	Gradação cronológica (COOMBS & AHMER, 1974; TRILLA, 2008);	Associada à “aprendizagem por livre-escolha”. (MARANDINO, 2017, p. 812);	Ocorre de forma difusa (TRILLA, 1993);
Materiais didáticos	X	Diferentes materiais de ensino-aprendizagem (ROGERS, 2004);	X

Quadro elaborado pelo autor a partir da bibliografia consultada

Destaca-se, no entanto, que não há uma métrica que defina com exatidão, tampouco há aqui a intenção de se mensurar a prática pedagógica definindo exatamente onde se inicia e termina uma ou outra modalidade. Além disso, encontram-se contradições e divergências de concepções entre os autores estudados, o que foi considerado e apontado nas escolhas realizadas para as análises dos dados.

2.5 A educação musical: um campo de interação entre a educação formal, não-formal e informal

Após o aporte teórico realizado para a compreensão das distintas influências que interagem no ato educativo, apresentaremos uma reflexão acerca de como a temática vem sendo discutida na área específica da educação musical.

Por educação musical formal, entendemos as práticas de ensino e aprendizagem de música desenvolvidas nos ambientes formais, institucionalizados, orientados por normas e regras, onde as ações são promovidas com intencionalidade, planejamento, objetivos, métodos e passam por um sistema avaliativo normativo. No Brasil, são representadas pelas instituições que estão sob a regência do Ministério da Educação. Segundo Green (2000) os sistemas formais de educação musical devem possuir um ou mais dos seguintes aspectos:

Currículos escritos, planos de estudo ou tradições explícitas de ensino e aprendizagem; professores reconhecidos e pagos, coordenadores ou mestres que, na maioria dos casos possuem qualificações relevantes; mecanismos de avaliação sistemática tais como testes, exames nacionais, diplomas ou graus de diversos níveis; notação musical, que às vezes é entendida como secundária, mas normalmente é importante; e, finalmente, bibliografia, incluindo partituras, textos pedagógicos e manuais de ensino (GREEN, 2000, p. 65).

Caracterizam, portanto, essa modalidade as escolas de educação básica públicas e privadas, escolas técnicas como os institutos federais, conservatórios musicais e universidades públicas e privadas.

Uma expressão que bem simboliza a concepção de educação musical formal, e que tem se tornado recorrente nos estudos acadêmicos da área é o chamado ensino conservatorial de música. Sobre o modelo conservatorial, Vieira (2004) esclarece que

A origem da instituição "conservatório" reporta ao século XVI da Itália, quando o termo foi utilizado para denominar instituições de caridade que conservavam moças órfãs e pobres. Dentre as atividades desenvolvidas nesses asilos, destacava-se a música, que mais tarde configurou-se como a única. Ao final do século XVIII, o Conservatório Superior de Música de Paris tornou-se o modelo de instituição de ensino musical difundido e firmado no século XIX (VIEIRA, 2004, p. 142-143).

Tal modelo de ensino vem sendo questionado pela comunidade acadêmica, por ser considerado excludente, tanto em relação às inúmeras músicas existentes além da europeia, quanto à questão do acesso à educação musical, que neste modelo, é direcionado aos estudantes talentosos e que possuem possibilidades financeiras de arcar com os estudos musicais. Nesse sentido, Arroyo (2000), postula que “as reflexões e práticas da Educação Musical escolar/acadêmica têm sido permeadas por temáticas referentes a uma postura mais relativizada, tendo em vista os diferentes contextos sociais e culturais em que a educação musical é praticada” (ARROYO, 2000, p. 13-14). Conde e Neves (1984) fazem uma crítica ao modelo escolar vigente e afirmam que

A escola – de 1º grau, 2º grau e Universidade – não acredita e não dá o devido valor à cultura do povo, desconhecendo seus compositores, seus conjuntos instrumentais, seus artesãos de instrumentos, suas festas, sua crença. Esta ignorância deriva da postura colonial e elitista por parte do sistema educacional, responsável pelo empobrecimento da cultura musical brasileira (CONDE E NEVES, 1984, p. 42).

A necessidade que emerge, portanto, é a de se considerar a viabilidade de outras modalidades de educação musical, além da formal. Não para se confrontar o modelo preponderante, pois não é o caso, mas, principalmente, para se adequar à realidade da educação musical brasileira, formada por uma carga humana que abrange uma ampla gama de culturas e saberes, que não devem ser deixados às margens do sistema educacional.

Diante disso, considera-se a importância de se abrandar as fronteiras entre o formal, o não-formal e o informal aumentando a permeabilidade entre eles para promover práticas de ensino de música significativas, tanto para o educador, quanto para o educando, e mais acessível aos estudantes.

Entendemos como educação musical não-formal, o modelo de ensino de música promovido por instituições, com intencionalidade, formulação de objetivos e uso de métodos, entretanto, sem a rígida normatização da esfera formal de educação. No Brasil, o modelo estaria representado pelos projetos e programas musicais ministrados por ONGs, por instituições com ou sem fins lucrativos, por igrejas, por escolas livres de ensino de música, por professores particulares e, mais recentemente, pelos canais virtuais de ensino de música, que utilizam plataformas digitais como o *Youtube*, o *Facebook* e o *Instagram*, bem como *sites* pessoais de professores de música.

No entanto, Mok (2011) problematiza o fato do ensino musical não-formal ser considerado por alguns autores como uma prática que ocorre fora do espaço formal. Especificamente na educação musical, é comum as aulas ocorrerem no interior da escola, mas

em período extraescolar, o que não desconfigura a prática não-formal de ensino e aprendizagem. No pensamento da autora, a educação não-formal obedece a um princípio de intencionalidade explícita por parte, tanto do professor, quanto do aluno, pode ocorrer em ambientes diversos e possui a necessidade da presença de um mentor. Mok (2011) alerta para o fato de que na educação não-formal não há uma preocupação evidente com métodos, objetivos e avaliações, como na educação formal. Segundo a autora,

Deve-se notar que os modos de avaliação e os resultados pretendidos da aprendizagem não foram claramente delineados na aprendizagem não formal. Isso indica que os resultados mensuráveis da aprendizagem não são a principal preocupação da aprendizagem não formal, como ocorre na aprendizagem formal e na educação formal²⁶ (MOK, 2011, p. 13, tradução nossa).

Price (2012) apresenta a educação não-formal em música como uma abordagem inclusiva que diminui as barreiras aos iniciantes, e enumera algumas características dessa modalidade, tais como a não utilização da notação musical como um obstáculo ao aluno antes de tocar; realização de práticas em grupo com atividades de composição, improvisação, apreciação e execução; a promoção de um ensino musical tácito, onde a música é capturada e não ensinada; a aprendizagem entre pares e a desmistificação do professor como um *expert* (PRICE, 2012, p. 44-45).

Há entre Price e Mok uma discordância no entendimento sobre o papel do professor na educação musical não-formal. Price considera o docente como um mediador do processo educativo e valoriza a aprendizagem entre pares, enquanto Mok utiliza o termo mentor ratificando, além disso, a sua função preponderante de condutor das práticas educacionais, o que em uma perspectiva mais ampla acerca da educação, demonstra uma visão mais hierárquica e, conseqüentemente, mais institucional latente no pensamento de Mok.

Há nos dois entendimentos, pontos relevantes a serem considerados. Por um lado, a educação não-formal foi vista a partir da década de 1960 como uma alternativa às debilidades da educação formal, principalmente no que se refere ao peso institucional que em alguma medida engessava o processo educativo, restringindo seu acesso a determinadas camadas sociais, bem como impedia o avanço educacional diante das modificações que insurgiam na sociedade. A figura do professor tem significativa importância na transformação desse modelo, uma vez que o processo educativo passa a ter no estudante e em suas necessidades, o centro da prática pedagógica, em detrimento do modelo centrado no professor detentor de

²⁶ It should be noted that modes of assessment and intended learning outcomes have not been clearly outlined in non-formal learning. This indicates that measurable learning outcomes are not the main concern of non-formal learning, as they are in formal learning and formal education.

todo o conhecimento. Por outro lado, incorre-se no risco de fazer da educação não-formal um modelo alternativo ao formal pelo simples quebrar de regras e normas, sem preocupação pedagógica, sem meios e fins.

Posto isso, a figura do professor continua tendo importância fundamental no ato educativo, independentemente de ser considerado um mentor ou um mediador. O que deve ser levado em consideração é a sua capacidade de transitar nos distintos espaços educacionais, que envolvem, desde ambientes com alta formalidade até ambientes virtuais significativamente menos formais, além da habilidade de se relacionar contextualmente com seus alunos compreendendo o momento atual da sociedade, no qual há uma extensa produção de informação, acessível com relativa facilidade, muito embora sem o necessário rigor, tanto em sua produção quanto em seu acesso.

Em relação ao método de transmissão, Mok (2011) afirma que na educação musical não-formal é comum a utilização do que ela chama de método auditivo-oral, assim como o uso da notação musical. Segundo a autora, “no método auditivo-oral, é comum os músicos tradicionais aprenderem seguindo as instruções e demonstrações orais dos mentores”²⁷ (MOK, 2011, p. 13, tradução nossa). Nesses contextos, provavelmente haverá uma variação maior de ferramentas utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem, a depender do espaço onde estiver ocorrendo e do público para o qual está sendo direcionado. Há casos onde se observa o uso da notação musical como um complemento das práticas musicais orais e auditivas, assim como, verifica-se espaços onde há predominância dos hábitos de escrita e leitura musical que se utilizam de atividades práticas complementares para o desenvolvimento do conhecimento musical. Para Mok (2011), a escolha na iniciação musical por um método ou outro é vista de forma intercambiável, podendo-se iniciar musicalmente na leitura e escrita e posteriormente passar à prática musical, ou ocorrer no sentido inverso.

A partir da perspectiva sobre a atuação de um mentor proposta por Mok (2011), verifica-se que práticas de educação musical não-formal em espaços diversos são promovidas pela ação de um professor que transmite seus saberes a um ou mais alunos, especificamente, no ensino de algum instrumento musical. Tal prática, apoiada em propostas orais, auditivas e visuais é amplamente adotada como modelo de ensino de música no Brasil, por professores com distintas formações, em maior ou menor grau acadêmico. Deste modo, muitos estudantes se iniciaram musicalmente tendo aulas com professores, que em determinadas ocasiões são

²⁷ In the aural-oral method, it is usual for traditional musicians to learn by following mentors' oral instructions and demonstrations.

conhecidos, amigos ou familiares. Atualmente, esse espectro se ampliou significativamente com os avanços tecnológicos e a utilização da *internet* como veículo de comunicação e interação. Muitos professores estão ministrando suas aulas por meio de aplicativos e *softwares*, sejam por encontros síncronos, onde se utilizam o *Skype*, o *Zoom*, o *Jitsi*, o *Facebook*, o *Instagram* e o *Youtube*, ou por encontros assíncronos, com a formação de grupos nos aplicativos *WhatsApp* e *Telegram*, onde os professores deixam aulas gravadas periodicamente e fazem o acompanhamento dos estudantes, às vezes personalizado, às vezes com menos aproximação. O uso das ferramentas tecnológicas que apoiam as práticas de educação não-formal, revolucionou, em alguma medida, o ensino de música. Atualmente, estudar com professores e músicos mundialmente conhecidos²⁸ está mais acessível em diversos aspectos. Com a disponibilização de cursos *on-line* ou mesmo aulas particulares via *internet*, não há a necessidade de se deslocar até o professor. Além disso, o alcance virtual em escala mundial, faz com que os preços sejam menores para cursos editados, possibilitando o acesso a alunos que não teriam condições de arcar com custos de viagem, estada e aula com o professor.

Esse modelo de ensino, embora também possua organização prévia, possibilita a abertura de um campo de diálogo maior com os estudantes, suas necessidades educacionais e seus objetivos ao buscar pelo ensino de música, por permitir uma maior liberdade de escolha do que vai estudar e com quem vai estudar. Tal flexibilização pode sinalizar para o modelo formal, uma alternativa possível de conexão entre as duas modalidades, com a finalidade de promover uma educação musical mais significativa para o aluno.

Wille (2005) realiza um estudo de caso onde adolescentes com experiências musicais prévias em bandas têm acesso ao ensino formal de música na escola. Ao relatar a experiência decepcionante de uma das estudantes com aulas de música que utilizam de conteúdos desconectados da realidade, a autora afirma que “num sistema escolar onde obter uma nota final é o mais importante, o ensino de música acaba restrito a certas cobranças, seja em forma de trabalhos ou provas, numa forma rígida de aprendizado” (WILLE, 2005, p. 43).

Conde e Neves (1984/85) verificaram a aprendizagem não-formal em duas localidades da cidade do Rio de Janeiro e constataram a importância das práticas musicais como forma de transmissão de saberes e como agentes de preservação de manifestações culturais (CONDE;

²⁸ Conferir: Romero Lubambo – disponível em: <http://www.romerolubambo.com/lessons.html> Acesso em: 18 mar. 2020.

Chick Corea – disponível em: <http://chickcoreamusicworkshops.com/one-on-one/> Acesso em: 18 mar. 2020.

John Patitucci – disponível em: <https://artistworks.com/jazz-bass-lessons-john-patitucci> Acesso em: 18 mar. 2020.

NEVES, 1984/85). Segundo os autores, há uma vitalidade extraordinária na vida musical dessas comunidades, afirmação constatada em campo onde “observou-se que não somente há grande quantidade de pessoas e grupos envolvidos na prática e na criação musical, mas que o nível qualitativo desta vivência é digno de destaque” (CONDE; NEVES, 1984/85, p. 41). Para os autores, há um contraste entre os processos formais de aprendizagem nas escolas e os que são observados nas manifestações culturais rurais e urbanas. De acordo com Conde e Neves (1984/85),

Esta metodologia própria de transmissão do saber e de vivenciação de novas experiências aparece na área musical, no aprendizado da técnica instrumental, no desenvolvimento do trabalho de interpretação vocal ou instrumental, na realização de atividades grupais – bandas, conjuntos musicais diversos, grupos de folguedos nos quais a música tem papel predominante –, na técnica, na construção de instrumentos musicais (CONDE; NEVES, 1984/85, p. 41).

Ainda que a educação não-formal não deva ser pensada como uma solução única para as dificuldades impostas pelo sistema formal, o modelo apresenta apontamentos importantes sobre flexibilização, atenção às necessidades dos alunos e, em tempos mais recentes, utilizando novos métodos de compartilhamento de informações que, ao serem observados e colocados em prática pelas instâncias com um alto grau de formalização, podem contribuir para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz, que cumpre sua especificidade sem o peso da obrigatoriedade ou “[...] mecanismos de repreensão para o não-aprendizado” (WILLE, 2005, p. 47).

A respeito da educação musical informal, Green (2000) afirma que existem em todas as sociedades métodos paralelos ao modelo formal para a transmissão e aquisição de competências e conhecimentos musicais. A autora, no entanto, não trabalha com o conceito de educação informal, mas utiliza o termo práticas de aprendizagem musical informal para nomear uma esfera oposta ao ensino formal, mas que, na concepção da autora, não são totalmente separadas (GREEN, 2000, p. 65). É justamente a ausência de características institucionais, tais como o *currículo* escrito, as avaliações e certificações, os professores certificados e as metodologias específicas, que contrapõem as práticas de ensino informais à educação formal.

O pensamento da autora traz uma crítica ao sistema formal de educação musical, que mesmo utilizando músicas populares²⁹ desde as últimas décadas do século XX, que são desenvolvidas com base na aprendizagem informal, ainda não valoriza as práticas dos

²⁹ Para Green (2000), o termo música popular se refere a “uma larga faixa de estilos, incluindo a música tradicional e moderna, gravada ou não, dos últimos cem anos, de todo mundo” (GREEN, 2000, p. 65-66)

músicos informais, desconhece o pensamento dos jovens músicos acerca da educação musical formal, bem como não está ciente das motivações que levam esses músicos a desenvolverem sua formação fora dos ambientes institucionais. Para Green (2000), os

[...] educadores poderiam dar mais atenção a este tipo de música e daí tirar algum benefício para si e para os seus alunos, analisando com mais profundidade, valorizando as aprendizagens daí decorrentes e as atitudes e valores dos que a ela se dedicam. Se continuarmos a ignorar esse gênero de práticas, atitudes e valores, corremos o risco de afastar a educação musical daquele brilho e entusiasmo que diariamente atrai tantos músicos e ouvintes para a música popular (GREEN, 2000, p. 67).

A respeito dos procedimentos adotados a partir das práticas dos músicos informais, Mok (2018) informa que nesse modelo, a aprendizagem ocorre a partir do que a autora denomina “aprendizagem de música baseada na audição³⁰” (MOK, 2018, p. 1), que seria uma forma de construção do conhecimento musical fundamentado na audição das músicas e posteriores tentativas de reprodução. Para a autora, o condicionamento das capacidades auditivas é uma característica comum às duas modalidades, embora nos ambientes formais, a intenção seja treinar a audição a partir do modelo baseado na escuta e posterior notação dos sons percebidos. Em seu estudo realizado em um ambiente universitário, Mok busca alinhar as duas abordagens para verificar em que medida aprendizagens são construídas a partir dos dois métodos.

Com a mesma intenção, os estudos de Green realizados na Inglaterra buscam encontrar aspectos importantes da aprendizagem informal em música que possam ser utilizados nas instâncias de educação formal. Nesse sentido, a autora investiga:

- tipos de competências técnicas e conhecimentos ligados à música popular;
- processos de aprendizagem informal que os músicos desenvolvem para adquirir essas técnicas e conhecimentos;
- atitudes e valores adjacentes a esses processos;
- mudanças e desenvolvimentos nesses processos ocorridas nos últimos quarenta anos;
- experiências dos músicos populares na educação formal, nos últimos quarenta anos;
- mais valias que os processos, atitudes e valores da aprendizagem informal possam trazer à educação formal (GREEN, 2000, p. 67).

A autora se ampara no conceito de enculturação, entendendo-o como “a imersão na música e nas práticas musicais do meio ambiente natural do indivíduo” (GREEN, 2000, p. 70), e o condicionando como elemento fundamental na aprendizagem musical, seja ela ministrada formal ou informalmente. A partir desse aspecto, a audição passa a ter uma função

³⁰ Ear-based music learning.

elementar no processo de aprendizagem musical, pois cada cultura irá tratar à sua maneira as conexões realizadas entre o som, o ruído e a música. Para Green (2000), na aprendizagem informal a audição terá um papel preponderante na educação musical, enquanto na educação formal, esse parâmetro terá menos importância.

Ao abordarmos a educação informal a partir da perspectiva da enculturação proposta por Green, amplia-se as possibilidades de discussão sobre as instâncias e modelos educacionais ou, em outras palavras, de transmissão e construção de conhecimentos musicais. Swanwick é um dos autores que critica o modelo formal de ensino de música tradicionalmente mantido na Inglaterra. O autor defende uma educação musical que acolha culturas e músicas, e que proporcione um encontro do estudante com as diversas correntes musicais encontradas pelo mundo, que forneçam componentes para a construção do denominado discurso musical dos alunos.

Segundo Swanwick (2014), a música é “uma arte social, em que tocar com outros e ouvir outros é a motivação, experiência e o processo de aprendizado” (SWANWICK, 2014, p. 164). O autor postula que na educação musical deve haver tanto a instrução, caracterizada como a aprendizagem com forte classificação e enquadramento, que seriam respectivamente a escolha exclusiva do professor sobre o que ensinar e como ensinar, mas também deve existir os encontros, representados pela abertura de um diálogo com os estudantes sobre as escolhas de conteúdos e métodos. Essa ampliação da visão sobre os processos de ensino e aprendizagem é fortalecida por uma perspectiva informal da educação musical. A partir dos estudos etnomusicológicos, desvelaram-se as diferentes práticas de ensino e aprendizagem existentes em outras culturas e em outras instâncias distintas das formais, o que trouxe aos meios acadêmicos uma autorreflexão sobre suas prerrogativas enquanto agente formador do cidadão em suas diversas esferas, em especial, a profissional.

Segundo Arroyo (2000), estudos que relacionam música e cultura, tais como a etnomusicologia e a sociomusicologia, reportam que os espaços escolares formais de educação musical são apenas mais um entre os diversos locais onde a relação ensino e aprendizagem podem ocorrer (ARROYO, 2000, p. 16). Tais estudos possibilitam uma compreensão dos diferentes aspectos da música em seus diferentes contextos e em suas distintas relações com o ser humano e suas interações sociais. Alguns autores apresentam ricas reflexões, que aumentam a percepção da importância de um diálogo entre as áreas da educação musical formal e informal.

Arroyo (2000), ao realizar seu estudo na cidade de Uberlândia - MG, verifica que a relação dos participantes do ritual do Congado com a música e as práticas de ensino e

aprendizagem são de envolvimento intenso, conduzido pelos movimentos soltos do corpo, observados nas expressões de prazer dos participantes, enquanto que no conservatório de música, a autora observou nas aulas uma ausência de envolvimento, corpos retraídos e expressões de tédio (ARROYO, 2000, p. 13). Segundo a autora, no ritual do Congado, as práticas de ensino e aprendizagem estão permeadas pelas tradições, pela devoção aos santos, pelos rituais, fatores que trazem sentido à aprendizagem musical. Para Arroyo (2000), “ensinar e aprender a bater os batidos das caixas, a dança, o canto, significa ensinar e aprender a ser congadeiro” (ARROYO, 2000, p. 16). Tal aspecto nos conecta à definição já mencionada de educação informal proposta por Trilla (2008), onde a educação em si ocorre sem intenção durante outros processos sociais.

A mesma situação é apontada por John Blacking (1984), que ao relatar as práticas dos Venda, afirma que a música é aprendida no contexto de outras atividades sociais. Segundo o autor, há um envolvimento gradual, uma compreensão da música que ocorre por tentativa e erro, com observação e apreciação antes da execução (BLACKING, 1984 apud SWANWICK, 2014, p. 164).

Dos estudos de Green (2008) resultam algumas considerações a serem pontuadas. Confirmando os relatos de Arroyo (2000), Blacking (1984), Swanwick (2014) e Conde e Neves (1984-1985), Green encontra em sua pesquisa que a aprendizagem informal dos músicos entrevistados está intimamente ligada à vivência do ato musical empírico, primordialmente e intuitivamente orientado pelos parâmetros de audição e execução musical, que ao longo do tempo e da prática, originam composições (GREEN, 2008). Tais parâmetros são considerados por Swanwick essenciais na prática de ensino e aprendizagem em música, mas são diversas vezes desconsiderados, segundo o autor, por professores das instâncias formais de educação musical. Além disso, os estudos de Green (2000) apontam que as práticas informais de aprendizagem musical estão, na opinião de seus entrevistados, ligadas ao prazer no fazer musical, à sensibilidade, às relações interpessoais de amizade, bem como à sensação de aumento da autoestima ao participar de sessões musicais (GREEN, 2000, p. 76-78).

Após a exposição das três modalidades educacionais no campo musical, surgem reflexões a serem trazidas para um debate acerca das práticas educativas nos distintos espaços, onde se promove o ensino da música.

Se aprendemos nos diversos espaços e se todo e qualquer aprendizado tem sempre uma história prévia (VYGOTSKY, 1978), por que os espaços formais são considerados portadores dos arcabouços teóricos e fontes das informações necessárias a serem transmitidas

para a formação dos músicos e professores de música? Que razões explicam o sucesso da transmissão de culturas, hábitos, técnicas e tradições musicais nos diversos espaços diferentes dos formais apresentados neste texto? Além disso, por que estudos, como os de Arroyo (2000) e de Conde e Neves (1984/85) apontam que as práticas musicais informais e não-formais trazem consigo uma carga de emoções positivas e uma vivência digna de destaque em determinadas manifestações culturais enquanto que as práticas formais no Conservatório de Música e nas escolas e universidades mostram, respectivamente, uma ausência de motivação, uma barreira à cultura externa aos seus espaços e, ainda, a manutenção de apenas uma poética musical? São questionamentos apontados por diversos educadores musicais que buscam respostas para os desafios cotidianos de suas práticas.

Ainda não há respostas exatas sobre a melhor forma de abordagem nas aulas, mas nota-se que as fronteiras entre os espaços formais, não-formais e informais estão cada vez mais instáveis. Mok (2017) aponta, no entanto, que há um esforço dos representantes das instituições formais em inserir práticas não-formais e informais em seus currículos, como demonstrado nos estudos de Willians (2014) na *University of South Florida*, de Davis and Blair (2011), também nos Estados Unidos, de Narita (2015) no Brasil, de Wriugh & Kanellopoulos (2010) em universidades gregas, além de seu próprio estudo realizado em Hong Kong (MOK, 2017, p. 3). Segundo a autora, esses estudos são importantes, pois fortalecem o entendimento sobre como formar e dar subsídios aos novos professores de música, a partir das práticas informais de ensino musical. O que Mok (2017) afirma, entretanto, é que tais subsídios são encontrados, majoritariamente, em cursos e experiências fora dos programas universitários de formação de professores em música (MOK, 2017, p. 3)

Verificamos que os estudos desvelaram formas diferentes de transmissão de conhecimentos musicais, pautados na vivência e na experiência repleta de significados ligados a tradições e rituais. Essa forma de vivenciar a música fornece pistas aos educadores musicais atuantes em espaços formais, que buscam nos últimos anos, destituir as barreiras culturais que separavam o interior e o exterior das escolas e universidades. Há, portanto, na universidade, um movimento significativo de reflexão sobre suas práticas, que busca um rompimento com um método de ensino pautado na poética europeia e que vem sendo desenvolvido no país desde a fundação das primeiras escolas de música, bem como, uma preocupação com o currículo das escolas expressada por Swanwick (2014), ao trazer a noção de uma educação musical baseada menos em instrução e mais nos encontros, com baixa classificação e enquadramento.

Por fim, observa-se, nos espaços formais, uma intenção cada vez maior de dar voz a todos os personagens participantes do processo de ensino e aprendizagem. Espera-se, portanto, que esse movimento em direção a um diálogo mais aberto entre professor e estudante, escola e comunidade, governo e universidade, continue a ser estimulado e enriquecido pelos estudos acerca das educações formal, não-formal e informal e suas práticas de ensino e aprendizagem, que ao relacionarem música e cultura e, desvelarem diferentes formas de transmissão de conhecimentos, contribuem significativamente para a formação de um pensamento vanguardista, necessário, não para romper com o modelo estritamente formal de ensino de música, mas para ampliar a visão acerca de outras possibilidades, aumentar a porosidade entre as modalidades flexibilizando suas fronteiras (TRILLA, 2008).

Não há aqui, no entanto, intenção de desqualificar uma ou outra modalidade de ensino de música, mas sim, investigar suas distintas características, que suscitaram, a partir da década de 1960, o debate sobre suas vantagens e desvantagens, o que despertou a atenção para as múltiplas práticas existentes no país e fora dele, expressas em diversas manifestações culturais que, por sua vez, devem ser levadas em consideração nos processos de ensino e aprendizagem.

2.6 Elementos e procedimentos de educação oriundos das modalidades formal, não-formal e informal na educação musical

Ancorado nos estudos realizados nas obras dos autores da área da educação musical supracitados, elencaremos uma série de elementos e procedimentos oriundos das modalidades formal, não-formal e informal com a finalidade de subsidiar a análise de dados a ser realizada Na seção III deste trabalho. Como no quadro anterior, a primeira coluna tem o objetivo de estruturar a análise de dados a ser utilizada na seção III desta tese. As colunas dois, três e quatro se referem, respectivamente, aos elementos e procedimentos das modalidades formal, não-formal e informal encontrados na bibliografia.

Quadro 2 – Elementos e procedimentos das modalidades na educação musical

	Educação musical formal	Educação musical não-formal	Educação musical informal
Local e horários onde ocorrem as práticas	Na escola [...] e Universidade (CONDE E NEVES, 1984).	Na escola, mas no período extraescolar (MOK, 2011).	A música é aprendida no contexto de outras atividades sociais (BLACKING, 1984 apud SWANWICK, 2014).
Normas e orientações influentes nas relações entre ensino e aprendizagem	Currículos escritos (GREEN, 2000); Planos de estudo (GREEN, 2000);	Resultados pretendidos da aprendizagem não são claramente delineados (MOK, 2011)	Ausência de características institucionais, tais como o <i>curriculum</i> escrito (GREEN, 2000).

Formação do professor	Professores reconhecidos e pagos (GREEN, 2000). Coordenadores ou mestres com qualificações relevantes (GREEN, 2000).	X	Ausência de professores certificados (GREEN, 2000).
Sistemas de avaliação	Mecanismos de avaliação sistemática tais como testes, exames nacionais, diplomas ou graus de diversos níveis (GREEN, 2000). Obter uma nota final em forma de trabalhos ou provas é o mais importante (WILLE, 2005) Mecanismos de repreensão para o não-aprendizado". (WILLE, 2005).	Modos de avaliação não são claramente delineados (MOK, 2011)	Ausência de avaliações e certificações (GREEN, 2000).
Uso de materiais didáticos	Notação musical, que às vezes é entendida como secundária, mas normalmente é importante (GREEN, 2000). Bibliografia, incluindo partituras, textos pedagógicos e manuais de ensino. (GREEN, 2000).	Não utilização da notação musical como um obstáculo ao aluno antes de tocar (PRICE, 2012);	X
Metodologia de construção do conhecimento musical	Tradições explícitas de ensino e aprendizagem (GREEN, 2000). Audição seguida de notação musical em partitura (MOK, 2018). Treinamento da audição a partir do modelo baseado na escuta e posterior notação dos sons percebidos (GREEN, 2020).	Aprendizagem entre pares (PRICE, 2012); Método auditivo-oral, comum os músicos tradicionais aprenderem seguindo as instruções e demonstrações orais dos mentores (MOK, 2011); Realização de práticas em grupo com atividades de composição, improvisação, apreciação e execução (PRICE, 2012); Promoção de um ensino musical tácito, onde a música é capturada e não ensinada (PRICE, 2012).	Métodos paralelos ao modelo formal para a transmissão e aquisição de competências e conhecimentos musicais (GREEN, 2000); Enculturação (GREEN, 2000); Condicionamento como elemento fundamental na aprendizagem musical (GREEN, 2000); Papel preponderante da audição na educação musical (GREEN, 2000; MOK, 2018). Observação e apreciação antes da execução (BLACKING, 1984 apud SWANWICK, 2014). Compreensão da música que ocorre por tentativa e erro (GREEN, 2008); Vivência do ato musical empírico, primordialmente e intuitivamente orientado pelos parâmetros de audição e execução musical, que ao longo do tempo e da prática, originam composições (GREEN, 2008); Práticas de ensino e aprendizagem estão permeadas pelas tradições, pela devoção aos santos, pelos rituais, fatores que trazem sentido à aprendizagem musical (ARROYO, 2000). Ausência de metodologias específicas (GREEN, 2000);

Quadro elaborado pelo autor a partir da bibliografia consultada

Na próxima seção, será realizada uma contextualização do município de Resende apresentando a composição de sua rede educacional e estabelecendo relações com os

municípios vizinhos e suas ações educativas para o ensino de música. Além disso, desenvolveremos um aprofundamento sobre o funcionamento do Criarte, por meio de depoimentos de profissionais envolvidos com o programa e de análise acerca de três documentos, a Lei orgânica do município de Resende, a Lei nº nº 2647 de 15 de julho de 2008 e o Regulamento Interno do Criarte.

3 RESENDE: REDE EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO MUSICAL NO MUNICÍPIO

O caminho percorrido para a realização desta pesquisa foi sendo delineado na medida em que as consultas bibliográficas e entrevistas realizadas revelavam novas descobertas sobre o Criarte, sobre Resende e a educação musical no município, e sobre a região em que a cidade está localizada. Ao longo dos anos dedicados ao estudo e à construção deste trabalho, surgiram fatos que provocaram novos desdobramentos para a pesquisa. Nesse sentido, para se compreender o mecanismo de funcionamento do Criarte, dar conta do processo de implantação e implementação do programa, além de conhecer e verificar as práticas pedagógicas dos professores de música do município, acreditei ser necessário trazer ao texto dados que informassem, desde a localização geográfica da cidade, a região em que se encontra, e, além disso, que permitissem se ter uma visão do estágio em que está a educação pública municipal neste momento. A compreensão de todo esse contexto se conecta ao objeto da pesquisa, que são as práticas pedagógicas dos professores de música do município, na medida em que a localização geográfica de Resende, às margens da via Dutra, permite que o quadro de funcionários da prefeitura seja formado por trabalhadores que moram nas cidades vizinhas. No caso dos professores de música, metade deles, incluindo este pesquisador, não reside na cidade.

Portanto, enxergar Resende como parte de uma região formada por municípios de pequeno e médio porte, que guardam pequenas distâncias entre si e que estão interligados economicamente, tem importância para a compreensão da formação do corpo docente e como isso pode vir a influenciar o histórico de formação e atuação profissional dos professores de música do município.

Posto isso, os parágrafos que formam esta seção têm como objetivo apresentar Resende em seu contexto geográfico, demográfico e educacional, estabelecendo uma conexão entre a situação da cidade e a região. Além disso, será realizada uma análise documental acerca do funcionamento do Criarte, o que possibilitará uma melhor compreensão do funcionamento do programa.

3.1. O Município de Resende e o sistema de escolas públicas da Região do Médio Paraíba

Resende (figura 1) é uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro com 119.769 habitantes, número registrado pelo censo de 2010, que teve sua população estimada pelo

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 123.312 habitantes para o ano de 2020³¹.

Cortada pela via Dutra, banhada pelo Rio Paraíba do Sul e com localização privilegiada entre duas grandes capitais, São Paulo e Rio de Janeiro, além de seu território fazer divisa com Minas Gerais, Resende possui uma diversidade cultural marcante que ajudou a escrever a história deste município. Nesta localidade, já habitaram índios Puris³², no século XVIII; imigrantes portugueses e africanos, quando a região fez parte da rota do ouro; colonos mineiros e paulistas, nos tempos da república cafeeira (DIAS *et al.*, 2015) e, atualmente, profissionais de outros países que habitam o município para trabalhar nas montadoras de veículos estrangeiras que se estabeleceram na região a partir do final dos anos 1990 (SANTOS, 2014).

Por sua localização geográfica estratégica, Resende foi escolhida por Getúlio Vargas para sediar a Escola Militar que passaria a se chamar, em 1951, Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Segundo Dias *et al.*, “a construção da AMAN representa um movimento de impulso populacional e de oportunidade de crescimento da indústria, do comércio e da construção civil” (DIAS *et al.*, 2015, p. 81).

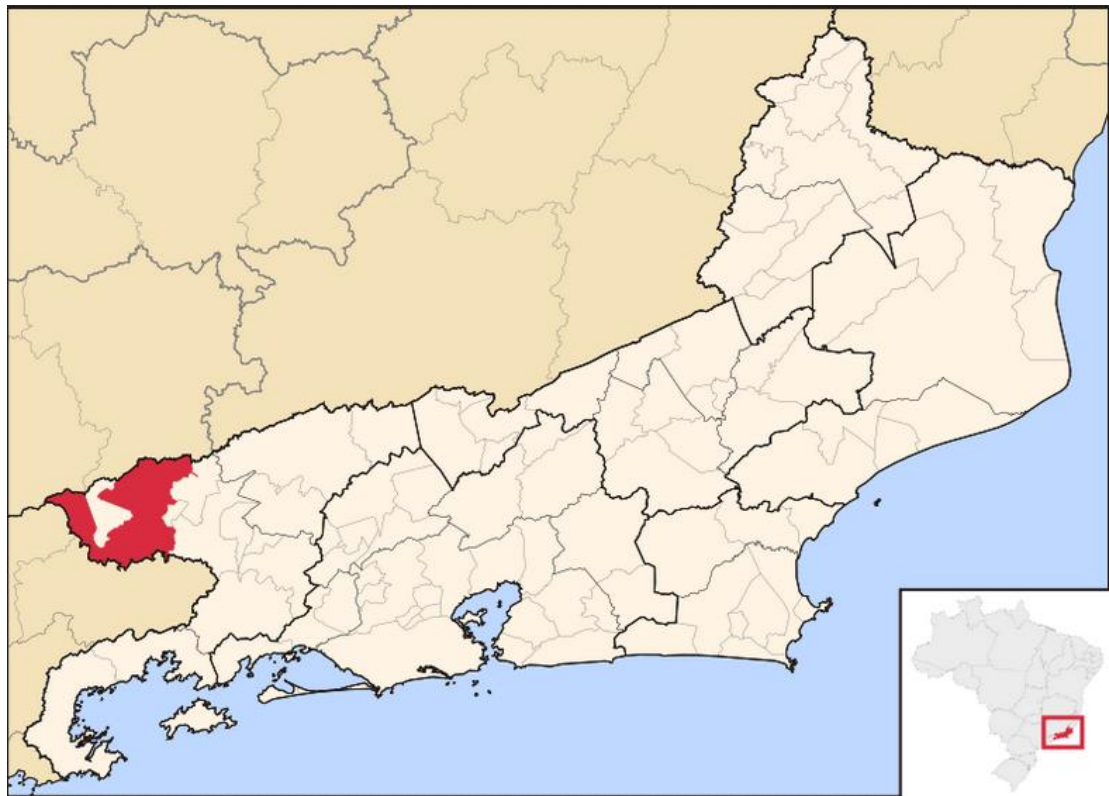
As vantagens da localização de Resende também foram aproveitadas para ampliar o desenvolvimento de atividades econômicas que atualmente movimentam a região. A partir de 1996, com a chegada da Volkswagen, e a partir dos anos 2000, com a vinda das montadoras MAN, PSA Peugeot Citroen, Hyundai Heavy Industries Brasil, Nissan e Jaguar Land Rover, que empregam em torno de trinta mil trabalhadores, a região continua seu processo de crescimento, já que estas empresas atraem outras do mesmo setor. Segundo dados da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), foram investidos cerca de 5,7 bilhões de reais na construção ou expansão de fábricas nas três cidades entre 2014 e 2016³³.

³¹Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=330420&search=resende>. Acesso em: 27 de maio de 2021

³²O termo Puris, em português, significa gente tímida e mansa. (RESENDE, 2018). <http://resende.rj.gov.br/historia> Acesso em 12 de dezembro de 2018.

³³ Dados obtidos em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2014/06/1476536-novo-polo-de-montadoras-sul-do-rj-ja-pensa-em-diversificar-industrias.shtml> Acesso em: 27 de maio de 2021.

Figura 5 – Localização de Resende no Estado do Rio de Janeiro.



Fonte: Wikipédia³⁴.

O estado do Rio de Janeiro está dividido em oito regiões de Governo (figura 2). Segundo dados da Fundação Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro (CEPERJ), esta divisão está apoiada na lei nº 1.227/87, que aprovou o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social para o período entre 1988 e 1991³⁵. Desde então, a divisão das regiões vem passando por modificações em sua composição e denominação. Atualmente, as regiões de Governo do estado são: Metropolitana, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Baixadas Litorâneas, Serrana, Centro-Sul Fluminense, Médio Paraíba e Costa Verde.

³⁴Disponível

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Resende_\(Rio_de_Janeiro\)#/media/File:RiodeJaneiro_Municip_Resende.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Resende_(Rio_de_Janeiro)#/media/File:RiodeJaneiro_Municip_Resende.svg)
Acesso em 13 de Dezembro de 2018.

³⁵ Disponível em: http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/divis_regional.html Acesso em: 15 de Abril de 2019.

Figura 6 – Mapa das regiões de Governo do Estado do Rio de Janeiro.



Fonte: CEPERJ³⁶

A Região do Médio Paraíba abrange, além de Resende, os municípios de Barra do Piraí, Barra Mansa, Itatiaia, Pinheiral, Piraí, Porto Real, Quatis, Rio Claro, Rio das Flores, Valença e Volta Redonda. É a segunda região mais industrializada do Estado do Rio de Janeiro, destacando-se o eixo Volta Redonda – Barra Mansa – Resende.

Grande parte destes municípios possuem seus centros urbanos muito próximos uns dos outros e é comum nesta região, pessoas morarem em uma cidade e trabalharem em outra. Por ser cortada pela via Dutra, a cidade recebe profissionais de diversas localidades vizinhas e no caso dos professores de música, até de outros estados.

Resende possui uma pequena dimensão geográfica e demográfica, embora tenha conquistado relativa importância econômica dentro do estado ao se tornar um polo industrial a partir dos anos 1990. Na área da Educação pública, embora esteja na segunda posição da região³⁷, o município enfrenta algumas dificuldades em sua rede de ensino, como notas abaixo

³⁶ Disponível em: http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/div_poli/maparj2019.png Acesso em: 15 de Abril de 2019

³⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/2019/09/25/resende-e-valenca-sao-destaque-nacional-em-saude-e-educacao-aponta-pesquisa.ghtml> Acesso em: 27 de maio de 2021

da média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para o ensino fundamental II e salários abaixo da média dos municípios vizinhos³⁸, além de dificuldades em atender toda a demanda por vagas em creches, o que é compensado, por outro lado, com esforços em proporcionar uma infraestrutura de trabalho adequada aos profissionais da área. Nos últimos anos, várias escolas municipais vêm sendo reformadas, projetos de educação integral e educação inclusiva vêm sendo estimulados e, particularmente na área da educação musical, nota-se um esforço da administração em dar apoio e proporcionar boas condições de trabalho aos professores de música do Criarte. Mas qual a dimensão da rede pública de ensino de Resende em relação à região onde está localizada e também ao estado do Rio de Janeiro em sua totalidade?

Segundo dados do Censo Escolar de 2018, obtidos no Portal QEdU, o Brasil possui 107.899 escolas municipais de Educação Básica, sendo 5.272 localizadas no Estado do Rio de Janeiro³⁹.

Para trazer uma compreensão maior acerca da dimensão da região do Médio Paraíba em relação às outras regiões do estado, coletou-se dados sobre o número de municípios e escolas municipais existentes em cada uma delas, como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 3 – Relação entre número de municípios e escolas municipais por região.

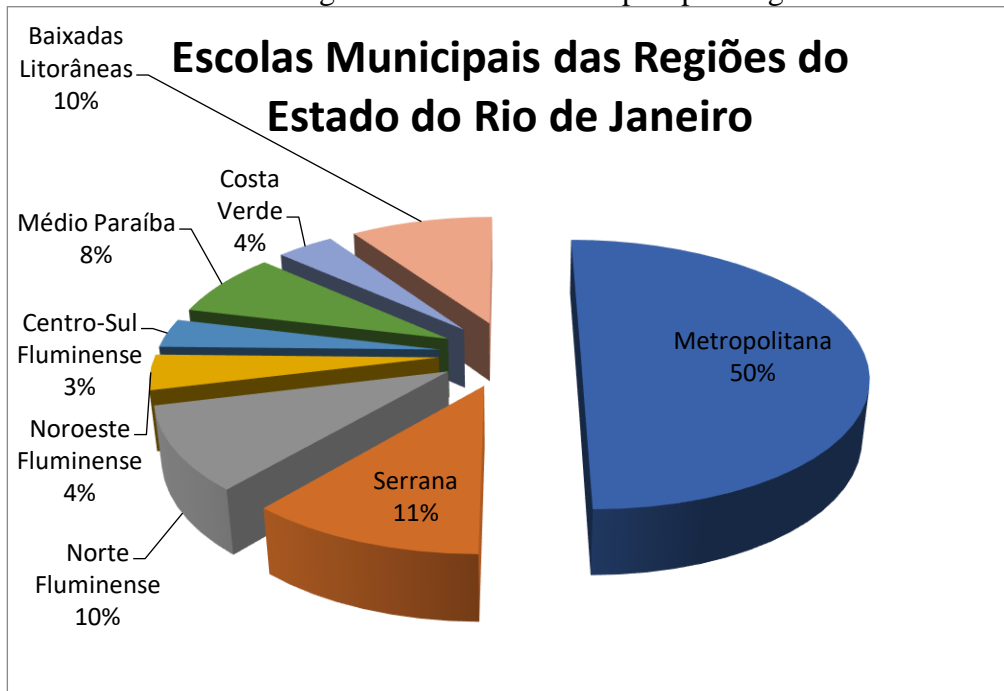
Região	Número de municípios	Número de Escolas Municipais
Metropolitana	17	2638
Noroeste Fluminense	13	221
Norte Fluminense	9	522
Baixadas Litorâneas	13	505
Serrana	16	591
Centro-Sul Fluminense	10	182
Médio Paraíba	12	409
Costa Verde	4	204

Fonte: Portal QEdU

De acordo com os dados obtidos, observa-se que não se pode estabelecer, em todos os casos, uma relação direta entre o número de municípios e o número de escolas municipais por região. Há regiões onde o número de municípios, embora seja inferior ao de outras, a quantidade de escolas municipais é superior. A Região Metropolitana é a região com aproximadamente metade das escolas municipais do estado, como mostra o gráfico abaixo.

³⁸ Comparação salarial entre Resende e os municípios limítrofes Itaitiaia e Porto Real.

³⁹ Disponível em: https://www.qedu.org.br/estado/119-rio-de-janeiro/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item= Acesso em: 27 de maio de 2021

Gráfico 1 – Porcentagem das escolas municipais por Região de Governo.

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir de informações do Portal QEdu

Um dado relevante sobre a região metropolitana, segundo o portal QEdu, mostra o peso da cidade do Rio de Janeiro, que possui 1539 unidades escolares das 2638 de sua região⁴⁰.

A Região do Médio Paraíba possui 409 escolas municipais, totalizando 8% das escolas municipais em todo o estado. É a quinta região do Estado do Rio de Janeiro em número de escolas municipais, posicionando-se atrás das regiões Metropolitana, Serrana, Norte Fluminense e Baixadas Litorâneas. A região com o menor número de municípios e de escolas municipais é a Região da Costa Verde, com um total de 204 unidades escolares.

Especificamente no Médio Paraíba, os municípios localizados no Eixo Volta Redonda – Barra Mansa – Resende, mais desenvolvidos economicamente, também são os que possuem, respectivamente, o maior número de escolas municipais da região, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 4 – Número de escolas municipais por município da Região do Médio Paraíba

Município	Escolas Municipais
Barra do Piraí	41
Barra Mansa	63
Itatiaia	19
Pinheiral	19
Piraí	20
Porto Real	11

⁴⁰ Dados disponíveis em: https://www.qedu.org.br/cidade/2801-rio-de-janeiro/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item= Acesso em 27 de maio de 2021.

Quatis	13
Resende	58
Rio Claro	15
Rio das Flores	11
Valença	50
Volta Redonda	94

Fonte: Censo escolar/INEP 2020

Trataremos mais à frente desse eixo central em especial, estabelecendo relações entre os projetos de educação musical vigentes nos três municípios.

3.2 A Educação pública municipal em Resende

A Educação do município de Resende é atualmente gerida por uma união entre a SME e o EDUCAR. Segundo informações obtidas no Portal da Educação de Resende⁴¹, é competência da SME a formulação e implementação de políticas públicas de educação do município, ações coordenadas com o Conselho Municipal de Educação. Além disso, é atribuição do município garantir o acesso e permanência na escola, incluindo estudantes portadores de deficiência física, e assegurar a gratuidade e obrigatoriedade do transporte escolar para alunos da zona rural.

Ao EDUCAR é estabelecida a finalidade de participar do planejamento, promover, coordenar, fiscalizar, executar e fazer cumprir a Política Municipal de Educação, bem como exercer as atribuições estabelecidas pela Lei Orgânica do Município, participar da formulação e implementar, acompanhar e avaliar as políticas públicas educacionais.

A lei orgânica do município apresenta nos artigos 179 ao 203, do capítulo IV, intitulado Da Educação, as premissas básicas a serem cumpridas pela SME. São preocupações expressas no artigo 179 do documento:

[...] a educação ministrada com base nos princípios da Constituição Federal e Estadual e inspirados nos princípios de liberdade e solidariedade humana; a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, da família e dos demais grupos que compõem a sociedade; o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum; o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que lhe permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio, preservando-o; a condenação a qualquer tratamento desigual por motivos de convicção religiosa, bem como qualquer preconceito de classe, raça ou sexo (RESENDE, 1997, p. 36).

O sistema de ensino da Prefeitura Municipal de Resende é formado por cinquenta e oito unidades escolares, entre escolas de educação infantil e de ensino fundamental. Segundo

⁴¹ Mais informações em: <http://educacao.resende.rj.gov.br/> Acesso em: 27 de maio de 2021.

apuração feita para o ano de 2020, a rede atendeu a 14.190⁴² estudantes, sendo 1.563 matrículas em creches, 2.261 matrículas em pré-escolas, 5.900 nos anos iniciais, 3.364 nos anos finais, 558 matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 544 na educação especial.

As estratégias de atuação da SME para a educação no município buscam um alinhamento entre o Plano Municipal de Educação e o Plano Nacional de Educação. Segundo Botelho e Dias (2017), o Plano Municipal de Educação de Resende foi desenvolvido a partir de uma ação conjunta envolvendo equipes e coordenações da SME e integrantes de todos os segmentos sociais, apresentando metas e estratégias para o decênio 2015-2025. Os autores afirmam que o Plano não traça diretrizes apenas para a rede pública municipal de ensino, mas “para todo o Município seja de instituição pública ou privada” (Botelho; Dias, 2017, p. 1).

Há um esforço por parte da administração pública em cumprir o Plano Municipal de Educação e ampliar programas de educação integral, educação inclusiva e educação artística, além de fomentar ações dentro da escola que despertem a consciência ambiental e os cuidados com a saúde, o que tem gerado bons resultados e até mesmo prêmios nacionais⁴³ para a educação de Resende.

O programa de educação em tempo integral do município vem sendo ampliado consideravelmente nos últimos dois anos. Atualmente doze escolas municipais e dezenove creches funcionam das 07:15h às 17:45h, atendendo a duas mil e setecentas crianças e jovens. A meta municipal, segundo informações do Portal da Educação de Resende⁴⁴ é atingir 50% das unidades até o ano de 2025.

Tive a oportunidade de ministrar aulas de música em uma escola com o programa de educação em tempo integral, onde pude observar os resultados positivos deste modelo de ensino. Foi realizada no dia 20 de fevereiro de 2019 uma entrevista oral gravada com a diretora geral da unidade escolar E.M. Geraldo da Cunha Rodrigues, Raquel Aparecida

⁴²Dados obtidos em: https://www.qedu.org.br/cidade/2796-resende/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item= Acesso em: 27 de maio de 2021.

⁴³ Em 2018, a Escola Municipal Geraldo da Cunha Rodrigues foi vencedora do prêmio Escola Destaque Nacional na Prática de Acompanhamento da Aprendizagem, oferecido pelo Instituto Votorantim. Mais informações em: <http://resende.rj.gov.br/noticias/escola-municipal-de-resende-e-destaque-nacional-na-educacao> Acesso em: 22 de junho de 2019.

Já a professora Marlisa dos Santos Garcia da Lapa, conquistou o segundo lugar na 11ª edição do Prêmio Professores do Brasil, oferecido pelo MEC. Mais informações em: <http://resende.rj.gov.br/noticias/projeto-de-professora-da-rede-municipal-e-destaque-em-premio-do-mec-1> Acesso em 22 de junho de 2019.

⁴⁴ Informações obtidas em: <http://resende.rj.gov.br/noticias/prefeitura-quadruplica-numero-de-escola-em-tempo-integral> Acesso em: 21 de junho de 2019.

Carvalho da Silva⁴⁵, que forneceu algumas informações que possibilitaram uma melhor compreensão do funcionamento do programa naquela unidade. Segundo a diretora, o programa de educação integral existe há alguns anos no primeiro segmento do ensino fundamental do município, funcionando até 2018. Nele os alunos permaneciam dois turnos na escola, quase todo o tempo sob a responsabilidade dos professores generalistas, com oficinas esporádicas, como a capoeira, por exemplo. A diretora afirma que, a partir de 2018, teve início o projeto piloto na escola em que exerce a gestão, em cujo formato os alunos têm, no contraturno, oficinas de música, jogos pedagógicos, esportes, robótica, informática, meio ambiente, artes visuais, inglês, empreendedorismo, arte com materiais recicláveis e reforço escolar.

Nota-se que esse projeto passa por um processo semelhante ao do Criarte, no qual se tem observado um apoio crescente da SME ao longo dos anos. Ao explicar o funcionamento da educação em tempo integral na escola, a diretora relata que as professoras têm suas cargas horárias dobradas⁴⁶ no município e atuam em suas respectivas turmas no turno regular e ministram algumas das oficinas para as outras turmas no contraturno. Segundo Raquel (informação verbal),

O que a gente propôs aqui na escola? Que as professoras explorassem suas habilidades e expandissem para as outras turmas. Então, já que a gente tem a proposta de ter as oficinas, cada uma observou o seu talento e aí elas resolveram que iriam trabalhar com as turmas. Então, todas as professoras trabalham com todas as turmas. Nós temos as professoras específicas, então temos a professora do 1º, do 2º, 3º, 4º e 5º ano, que trabalham com toda a parte obrigatória do currículo, mas elas também intercalam entre si as oficinas, fora os profissionais extras (Depoimento concedido por Raquel Silva ao autor em fevereiro de 2019).

Esse formato em que distintas experiências das professoras regentes é aproveitado em oficinas nos permite algumas considerações importantes. A primeira delas é a constatação de que, em alguma medida, a prefeitura de Resende tem se preocupado e investido em um projeto de educação que visa a formação integral dos estudantes da rede pública, ainda que seja um projeto piloto. Se para os estudantes há os benefícios de um contato com as diversas oficinas e as experiências que cada uma delas lhes proporciona, para as professoras existe a vantagem de atuar o dia inteiro em uma mesma unidade escolar, excluindo os deslocamentos que seriam obrigadas a fazer, caso desejassem dobrar sua carga horária de trabalho. Além disso, as professoras atuam no turno regular com suas respectivas turmas e, no contraturno,

⁴⁵ Entrevista concedida a Gustavo Rapozeiro França como parte integrante da fase de pesquisa exploratória para a presente investigação. O meio utilizado foi o aparelho de telefone celular, e a entrevista foi realizada na E.M. Geraldo da Cunha Rodrigues, em 20 de fevereiro de 2019, às 8:30h.

⁴⁶ Trataremos desse assunto mais à frente.

aplicam suas habilidades em oficinas com outros grupos, tornando sua jornada menos cansativa. Essas oficinas ocorrem dentro da carga horária de trabalho das professoras e são ministradas em tempos de quarenta e cinco minutos, nos quais elas se alternam entre as turmas em que são regentes e as turmas em que ministram oficinas, uma cobrindo os espaços da outra. Deste modo, uma professora que, por exemplo, tenha experiência na área de artesanato com produtos recicláveis, atende todas as turmas do ensino fundamental I, saindo da turma em que é regente algumas vezes durante a semana, enquanto outras professoras assumem seu posto com alguma outra oficina. E são nestes espaços que os professores especialistas também atuam nas oficinas da educação integral desta escola, como o caso das aulas de música, inglês, informática, educação física, entre outros. Não fui informado pela diretora se as professoras regentes têm formação específica para atuar nas oficinas.

Como exposto anteriormente, o município possui 544 matrículas na educação especial. Para atender a essa demanda, a cidade possui 16 escolas equipadas com salas de recursos, totalizando 28% do total das unidades escolares municipais. As ações do município para satisfazer essa necessidade vão desde matricular os alunos portadores de necessidades especiais nas escolas de educação básica, com acompanhamento do professor de apoio⁴⁷, até a manutenção de programas especializados de acompanhamento, como o Centro Educacional Municipal de Atendimento a Deficientes Visuais de Resende (CEDEVIR), Centro Municipal de Atendimento ao Autista de Resende (CEMEAR), Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado a Deficientes Auditivos de Resende (CEDEAR), além de um programa chamado Gente Eficiente, que atende os portadores de deficiência do município, possibilitando-lhes o acesso a atividades culturais, educacionais, de lazer e esportivas.

Há uma parceria entre o Gente Eficiente e o Criarte, que promove aulas de percussão, além da formação de uma fanfarra, que já vem se apresentando publicamente. No ano de 2018 o Criarte ampliou a oferta de aulas de música no programa, mas por incompatibilidade de horários dos professores, não foi possível manter essa ampliação a partir do ano de 2019 até o presente momento.

Além destas ações, o município ainda possui o Centro Municipal de Atendimento ao Educando (CEMAE), que presta atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais com psicólogos, fonoaudiólogos, psicomotrista, pedagoga e psicopedagoga.

⁴⁷ Profissional habilitado ou especializado em educação especial, que tem a função e prestar apoio ao professor regente, atendendo os alunos portadores de necessidades especiais que necessitam de acompanhamento intenso e contínuo.

Em relação à oferta de atividades de educação artística, em suas diversas linguagens, o município mantém a Fundação Casa de Cultura Macedo de Miranda, um órgão responsável pela formulação e implementação de políticas públicas de governo relativas à Cultura, que tem como missão incentivar e executar atividades voltadas à difusão artística. Além disso, em sua sede, ministra-se aulas de instrumentos musicais.

O Criarte é atualmente a única frente de atuação da SME que visa contribuir para o processo de educação municipal por meio da arte. O programa ficou durante alguns anos dividido entre a área da Cultura e a da Educação, oferecendo aulas das linguagens artísticas nas escolas, para estudantes da rede municipal de ensino, mas também fora dela, em espaços alternativos para a comunidade como um todo. Uma apresentação e análise pormenorizada do programa será realizada mais a frente ainda nesta seção.

Ainda que tratar do desenvolvimento dos alunos da rede pública de Resende e sua relação com a atuação do Criarte em determinadas escolas não seja o foco deste trabalho, podemos fazer uma apuração inicial dos dados acerca do rendimento dos estudantes da rede pública de Resende, que podem servir a trabalhos futuros. Como esses estudantes se saem nos exames nacionais da educação básica? Resende possui uma colocação aceitável dentro dos parâmetros nacionais? Será que as aulas das distintas linguagens artísticas oferecidas pelo Criarte poderiam, de fato, contribuir para a melhoria dos números da educação do município?

A taxa atual de escolarização entre seis e quatorze anos no município é de 97%, colocando Resende na 66ª posição no estado e na 3641ª posição no país.

Segundo dados obtidos no *site* do IBGE, no ano de 2015, os alunos da rede pública obtiveram, no IDEB, média 5.5 nos anos iniciais e 4.5 nos anos finais⁴⁸. Já na avaliação de 2017, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, o IDEB do município obteve uma melhora avançando para uma média de 5.8 nos anos iniciais e permanecendo na média de 4.5 nos anos finais⁴⁹. Em 2019, as médias ficaram 5.8 nos anos iniciais e 5.1 nos anos finais, mostrando um avanço nesse ciclo.

O IDEB, criado em 2007, apresenta indicadores sobre dois conceitos importantes na avaliação da qualidade da educação: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações. É calculado a partir do número de aprovações, fornecido pelo censo escolar, e pelas médias de desempenho nas avaliações do INEP, que são obtidas por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para as unidades da federação e para o país, e pela Prova Brasil, para os municípios. Segundo informações do Portal do INEP, o IDEB apresenta resultados

⁴⁸ Em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/resende/panorama> Acesso em: 27 de maio de 2021.

⁴⁹ Em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2713084> Acesso em: 27 de maio de 2021

sintéticos e facilmente assimiláveis, uma vez que considera os fatores de fluxo escolar e média de desempenho. Caso alguma unidade retenha estudantes para que suas médias nas avaliações melhorem, a reprovação será apontada pelo sistema, que indicará a necessidade de melhorias no ensino da escola. O mesmo ocorre no caso de unidades escolares forçarem as aprovações de estudantes, que sem as condições necessárias, obterão médias baixas nas avaliações e o sistema novamente indicará necessidade de melhorias no ensino da unidade escolar⁵⁰.

A meta nacional para o ensino fundamental I para o ano de 2019, na dependência administrativa municipal, foi estabelecida em 5.4, e para o ensino fundamental II, em 4.9, como mostra a figura abaixo.

Figura 7 – Meta para os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental																
	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa																
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental																
	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa																
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Fonte: site do INEP⁵¹

O quadro acima demonstra do lado esquerdo o resultado atingido pelas escolas e do lado direito as respectivas metas estabelecidas. Em verde, estão marcados os resultados que superam as metas previstas. O que o site do INEP não esclarece é a existência da esfera “Pública”, situada em último na primeira coluna.

⁵⁰ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb> Acesso em 12 de Março de 2019.

⁵¹ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1296616> Acesso em: 17 de setembro de 2020.

Verifica-se pelas informações obtidas no portal, que a média de Resende para o ensino fundamental I está um décimo abaixo da média estabelecida para a meta de 2019, e atinge a para o ensino fundamental II no mesmo ano.

No entanto, essa perspectiva se altera quando é considerada a meta para o estado do Rio de Janeiro, como mostra a figura abaixo:

Figura 8 – Meta para os anos iniciais do ensino fundamental, no estado do Rio de Janeiro.

Metas Projetadas							
2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4

Fonte: INEP⁵²

Segundo os dados do INEP, a meta para os anos iniciais do ensino fundamental em 2019 seria 6,1, três décimos acima da média obtida pelo município de Resende, que foi 5,8, repetindo o resultado da verificação do ano de 2017.

Já para os anos finais, verifica-se que Resende apresentou uma evolução significativa, elevando o resultado de 4,5 para 5,1 atingindo a meta estabelecida para o estado do Rio de Janeiro, como mostra a figura abaixo.

Figura 9 – Meta para os anos finais do ensino fundamental, no estado do Rio de Janeiro.

Metas Projetadas							
2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1	5.4

Fonte: INEP⁵³

De acordo com as informações obtidas sobre as metas do Ministério da Educação para as médias das avaliações do IDEB, a Educação em Resende apresenta um comportamento distinto entre os dois segmentos do ensino fundamental. Nos anos iniciais, houve uma regressão entre os anos de 2017 e 2019, o que deixou o município abaixo da meta estadual. Já no segundo segmento do ensino fundamental, a média do município, que estava abaixo da meta no ano de 2017, avançou ao patamar da meta estabelecida para 2019.

Como afirmado anteriormente, não é o objeto deste estudo verificar em que medida a atuação do Criarte pode contribuir para a melhoria da educação do município, mas sim apresentar a rede pública de ensino de Resende e estabelecer conexões surgidas a partir da

⁵² Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1296674> Acesso em: 27 de maio de 2021.

⁵³ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1297731> Acesso em: 27 de maio de 2021.

leitura da legislação municipal acerca da Educação e também do Criarte, documentos estes que apresentaram contradições entre o que está escrito no papel e o que é colocado em prática, controvérsias já apontadas na presente seção e que alimentam a discussão neste e em outros trabalhos futuros.

3.3 Criarte: um programa de fomento às artes

O Criarte é um programa de fomento às atividades artísticas existente no município de Resende desde o ano de 1993 e atende a aproximadamente mil alunos, em treze escolas do município. Para o atual coordenador, Rafael de Almeida Procaci, o programa “tem como objetivo principal apresentar formas de artes, estimular o conhecimento artístico e desenvolver aulas e atividades artístico-culturais nas escolas públicas de ensino fundamental de Resende”⁵⁴.

Do ano de 2014, quando comecei a trabalhar em Resende, até o momento atual, notou-se que o Criarte passou, e ainda passa, por um processo de transformação, tanto no que se refere às suas premissas básicas de funcionamento, quanto às práticas promovidas. Essa que poderia ser apenas uma impressão do pesquisador, pôde também ser verificada nas buscas sem sucesso por documentos e relatórios sobre o programa, bem como nas conversas com os profissionais do departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município, que demonstraram que o Criarte ainda tem um potencial significativo a ser explorado.

Nesse sentido, esta pesquisa, tem contribuído, em alguma medida, para o desencadeamento de atitudes que visam o aperfeiçoamento das atividades do Criarte. Esse fato pôde ser confirmado em duas ocasiões. Na primeira, quando foram solicitados à coordenação documentos específicos com dados sobre as aulas. Tomamos conhecimento, ao ler o regulamento, que relatórios anuais seriam exigidos, porém, constatamos que na prática nunca existiram. Foi a partir de nossa solicitação que os relatórios passaram a fazer parte das práticas do programa. E na segunda ocasião, também em uma das tentativas de se coletar dados sobre o funcionamento e direcionamento do orçamento financeiro do Criarte, a profissional entrevistada desconhecia os dados dos gastos do programa e observou, a partir de então, a necessidade de um registro mais acessível sobre o consumo da verba destinada ao programa.

⁵⁴ Depoimento concedido pelo coordenador do programa CRIARTE, Rafael de Almeida Procaci, ao autor, para a presente pesquisa, via e-mail, em julho de 2018.

É clara a intenção da atual coordenação de que o Criarte legitime cada vez mais seu espaço dentro da esfera administrativa municipal, e o que pôde ser observado nos depoimentos e conversas informais com o coordenador é que há uma mudança em curso ocorrendo neste momento, que visa uma ampliação do Criarte, pautada na transição das atividades, antes alocadas no departamento de Cultura e agora migrando cada vez mais para o departamento Pedagógico. Essa busca está firmada no pensamento de que o trabalho dos professores deve ser tratado com seriedade, em primeiro lugar, pelos próprios docentes, mas também pelos outros profissionais como diretores, coordenadores e outros funcionários do município. Ainda que a ideia do não reconhecimento do trabalho dos professores de música possa trazer algum questionamento quanto à sua legitimidade, reafirmo que tal questionamento existiu e possa até ainda existir em Resende, pois por inúmeras vezes me foi relatado pelo coordenador do programa os problemas com a falta de compromisso profissional de alguns professores.

Os dados apresentados neste texto foram analisados a partir da leitura do documento escrito em 2010 que regulamenta o Criarte, uma fonte que nos proporcionou um entendimento melhor acerca das premissas do programa dentro da SME de Resende, bem como da transcrição das informações obtidas nas inúmeras conversas com o coordenador do programa, realizadas algumas vezes por e-mail, outras por telefone e também pessoalmente nas oportunidades em que nos encontramos em reuniões pedagógicas, e que nos permitiram fazer um balanceamento entre a proposta teórica e a aplicação prática das aulas de música no município. Também estão no texto informações transcritas de uma entrevista gravada com a diretora do departamento de gestão de qualidade do EDUCAR, órgão interno responsável pela gestão orçamentária da SME, de suma importância para uma melhor compreensão acerca da destinação e aplicação de verbas do Criarte.

A busca por tais dados teve por objetivo preencher as lacunas sobre o funcionamento do Criarte que já sabíamos serem existentes e que vêm sendo ainda mais expostas pelos questionamentos recorrentes que recebo ao apresentar o programa em textos e comunicações orais da pesquisa. Diante das respostas obtidas a partir da análise do regulamento, das observações e das falas dos profissionais consultados, obtivemos dados que possibilitaram a compreensão sobre seu funcionamento, que serão explorados a seguir.

3.3.1 Aulas de música, concurso público e formação da equipe de professores

A tentativa de datar o início das aulas de música em Resende é uma tarefa carregada de incertezas. Não é, portanto, objetivo desta tese fazer um levantamento a partir de um enfoque historiográfico sobre o ensino de música no município, mas sim aprofundar o entendimento sobre como essas aulas ocorrem no âmbito do Criarte.

Em conversa informal, Rafael de Almeida Procaci relata que havia no município projetos pontuais com o ensino de música. O coordenador faz uma crítica ao formato destes projetos que, frequentemente, têm um caráter majoritariamente político, onde privilegia-se mais a obtenção de um cargo público por indicação política do que propriamente o ensino de música. Procaci enumera alguns projetos como a criação de fanfarras e bandas escolares, que permanecem em uma unidade escolar por poucos meses, ou mesmo não cumprem sua função de atender os alunos da rede municipal, uma vez que os profissionais seriam contratados pela Secretaria Municipal de Educação. Sobre este assunto, abro espaço aqui para um pequeno relato pessoal. Ao nos aproximarmos do fim do ano letivo, em minhas aulas de música no município, os alunos costumam perguntar se no próximo ano a aula continuará a existir, o que corrobora a afirmação do coordenador sobre esse hábito que foi criado ao longo dos anos, no qual os projetos musicais tendem a serem sazonais nas escolas, um fator que acaba sendo, em alguma medida, incorporado pelos próprios alunos.

Segundo o coordenador, houve um fortalecimento do ensino de música a partir de sua classificação em um concurso para professor de artes realizado pelo município. Esse fato é confirmado por Adriane Miller, que, em entrevista, afirmou presenciar, por diversas vezes, o esforço do coordenador em buscar recursos para obtenção de instrumentos, além de lutar pela legitimação dos professores de música com licenciatura e concursados como exigência de contratação.

Procaci relata que, em sua posse, foi-lhe pedido que trabalhasse com o ensino de xadrez. O coordenador, no entanto, apresentou-se como professor de música e demonstrou interesse em trabalhar em sua área específica, o que foi acolhido com boa vontade pelos coordenadores do programa à época. Após algum tempo atuando como professor, foi convidado a integrar a coordenação do Criarte e afirma que em uma oportunidade verificou em visita a uma das escolas a existência de “instrumentos de orquestra” que, naquele momento, estavam sem utilização por não haver no quadro de funcionários do município professores habilitados para o ensino dos instrumentos. Procaci afirma que iniciou um movimento interno na Secretaria de Educação pela realização de um concurso público para contratação de professores de contrabaixo, violoncelo e violino, o que se consolidou no ano de 2012 com a abertura de um concurso público com uma vaga para professor de violino, uma

para professor de violoncelo, uma para professor de contrabaixo e uma para professor de música, sem habilitação em instrumento. Em um encontro pedagógico⁵⁵ ocorrido em outubro de 2018, uma das vereadoras do município afirmou publicamente ser uma apoiadora política para a viabilidade do primeiro concurso público para professores de música em Resende. A chamada para a posse nesse concurso foi realizada em 2013 e foram contratados inicialmente os três professores para instrumentos. Em 2014, a prefeitura de Resende realizou nova chamada e embora houvesse a disponibilização de uma vaga para professor de música, foram chamados três profissionais. No ano de 2015, realizou-se nova chamada e mais um professor de música foi contratado pelo município. Ainda não está claro se houve algum planejamento por parte do Criarte para o oferecimento das aulas de música no sentido de existirem metas para contratação de professores ou a pretensão de atender todas as escolas do município. Apreende-se das conversas com Procaci que vem ocorrendo um fortalecimento do ensino de música ao longo do tempo, inicialmente por seu esforço pessoal que sempre defendeu a contratação de professores com licenciatura por meio de concurso público e, posteriormente, na medida em que o trabalho dos professores vem sendo reconhecido pelos gestores escolares que possuem aulas de música em suas unidades. Os gestores cujas unidades não possuem aulas de música, por sua vez, solicitam cada vez mais a presença desses professores, o que fortalece o debate sobre a necessidade de uma possível ampliação do oferecimento de aulas de música no programa.

3.3.2 A localização das escolas onde ocorrem as aulas de música

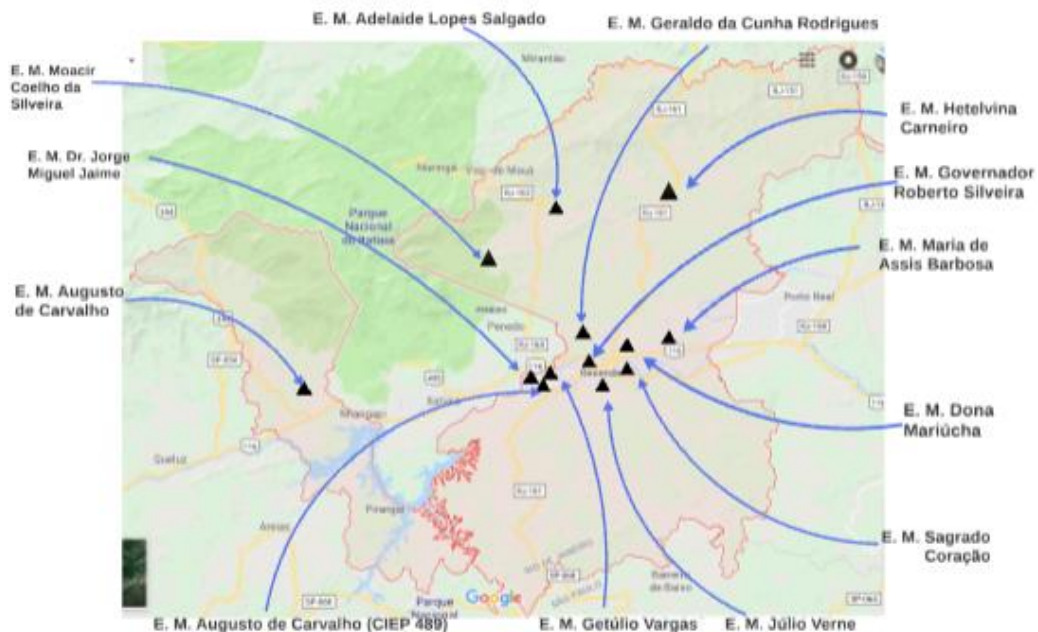
Sobre a localização geográfica das escolas onde há aulas de música, a maior parte delas (oito das treze) está situada na região urbana central do município – Escola Municipal (E. M.) Augusto de Carvalho (CIEP 349), E. M. Júlio Verne, E. M. Sagrado Coração, E. M. Dona Mariúcha, E. M. Maria de Assis Barbosa, E. M. Dr. Jorge Miguel Jaime e E. M. Governador Roberto Silveira. A E. M. Geraldo da Cunha Rodrigues (CIEP 342) se encontra em região periférica, onde se tem acesso pela via Dutra. Três unidades escolares estão localizadas na região rural do município – E. M. Adelaide Lopes Salgado, E. M. Hetelvina Carneiro e E. M. Moacir Coelho da Silveira, e uma delas está localizada no distrito de Engenheiro Passos, a trinta e um quilômetros do centro de Resende⁵⁶. A figura abaixo mostra

⁵⁵ Docência: práticas que queremos partilhar foi o encontro pedagógico realizado no dia 18 de outubro de 2018, na E.M. Noel de Carvalho, em Resende- RJ.

⁵⁶ Informação obtida no site da Prefeitura Municipal de Resende <http://resende.rj.gov.br/turismo/4> Acesso em: 06 dez 2018.

o mapa do município de Resende e as respectivas escolas que possuem professores de música em seus quadros.

Figura 10 - Localização geográfica das escolas do município.



Fonte: Mapa retirado do site *google maps*⁵⁷ e editado pelo autor.

Das cinquenta e oito unidades escolares do município, apenas treze possuem aulas de música. Ademais, algumas dessas escolas recebem mais professores do que outras, como o caso da E. M. Augusto de Carvalho (Ciep 489)⁵⁸, que conta com quatro professores, da E. M. Júlio Verne, que possui três, e as unidades E. M. Augusto de Carvalho, E. M. Dona Mariúcha e E. M. Sagrado Coração, que contam com dois professores cada uma. As outras unidades escolares possuem somente um professor de música. Essa relação discrepante entre escolas e número de professores pode ser parcialmente ocasionada por dois fatores. O primeiro é a existência de uma orquestra de cordas, formada pelos estudantes do programa, que faz com que o professor de violino e as professoras de violoncelo e contrabaixo atuem em conjunto na mesma escola. O segundo fator é a existência das chamadas dobras⁵⁹. Para atender à demanda de professores em disciplinas nas quais não há um número suficiente de concursados, a SME permite a realização de ampliações de carga horária, o que faz com que alguns professores

⁵⁷ Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Resende+-+RJ/@-22.4418829,-44.8032224,10z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x9e799749947ad9:0xca84319d4d162c3518m2!3d-22.4713608!4d-44.453408> Acesso em: 30 de maio de 2021.

⁵⁸ Optamos por utilizar o termo Ciep 489, que complementa o nome da E. M. Augusto de Carvalho, situada no bairro Cidade Alegria, para distingui-la da escola de mesmo nome localizada no distrito de Engenheiro Passos.

⁵⁹ Consta no contracheque dos servidores a designação jornada dupla, termo que será tratado neste trabalho como dobra por ser o nome utilizado pelos profissionais da SME.

trabalhem um tempo maior que outros no município. Os professores de música, assim como os de outras disciplinas comuns ao ensino fundamental II, possuem uma carga horária de vinte horas, sendo quinze tempos em sala e cinco para planejamento fora de sala. As dobras possibilitam-lhes, portanto, trabalhar o dobro de sua carga horária convencional, ou seja, mais quinze tempos em sala, dobrando na mesma proporção sua remuneração. Ainda é possível, àqueles que possuem disponibilidade, e de acordo com a necessidade da SME, aumentar ainda mais dez tempos de aulas, recebendo a respectiva remuneração, totalizando o máximo de quarenta tempos como limite.

De 2014, ano em que ingressei como professor no município, para o corrente ano de 2021, ocorreram avanços significativos na estrutura oferecida pelas escolas para as aulas de música. Atualmente, algumas unidades já possuem salas reservadas para as aulas, além de instrumentos musicais, como é o caso da E. M. Ciep 489, E. M. Júlio Verne, E. M. Augusto de Carvalho e E. M. Sagrado Coração. Outras, como a E. M. Geraldo da Cunha Rodrigues, possuem sala para as aulas, mas não possuem instrumentos. Por outro lado, há unidades que já possuem todo seu espaço físico ocupado por outras atividades, o que faz com que, mesmo que a gestão escolar sinalize a necessidade de ter aulas de música, a direção do Criarte não possa deslocar professores para atender tal demanda. Por fim, ainda há os casos nos quais a escola possui uma estrutura apreciável, como salas de música e instrumentos musicais, mas não há professores com carga horária disponível para atender à solicitação.

3.3.3 Análise documental

A fonte documental disponível para exploração e compreensão das premissas que regem o funcionamento do Criarte, consiste em três documentos: A lei orgânica do município de Resende, escrita em 1990 e atualizada em 1997; a lei municipal nº 2.647 de 15 de julho de 2008 e o regulamento interno do Criarte, de 18 de março de 2010. Verificou-se também a existência de um *blog* hospedado na *internet*, onde se encontram algumas postagens publicadas entre os anos de 2009 e 2011.

Estas fontes documentais permitiram uma maior compreensão sobre a implantação do Criarte em Resende, mas o modo de funcionamento do programa só pôde ser desvelado por meio da convivência e das inúmeras conversas com as pessoas que nele trabalham, ou que, de alguma forma, interagem com o programa na esfera política municipal. Estar presente no dia a dia de trabalho, participar das reuniões, estar em contato essas pessoas foi fundamental para entender o processo de criação do Criarte e, principalmente, compreender que a

implementação do programa ainda está em pleno desenvolvimento, fato a ser esclarecido nos parágrafos que se seguem.

Muitas foram as idas e vindas à SME de Resende e nesse processo, inúmeros foram os contatos com diferentes personagens dessa construção. Por vezes, buscava por alguma informação e encontrava outras, ou buscava por uma pessoa e era direcionada a outra. Conversas foram realizadas por *e-mail*, por telefone, pessoalmente por entrevistas orais formalizadas, mas muito do que consta no texto, foi descoberto nos diálogos, antes ou após reuniões pedagógicas e nos eventos de culminância do programa. Ao se falar sobre as questões diárias do ofício de professor, surgiam naturalmente informações sobre o desenvolvimento do programa, sobre como funcionava antes e como funciona hoje, ou sobre como era em determinada gestão política e como ocorre atualmente.

Portanto, aproveitando-se da conjuntura que está posta e que nos impõe a condição da falta de material bibliográfico sobre o histórico da implementação do programa, tomar-se-á como fundamental para o desvelar das atividades do Criarte, as informações obtidas por meio das falas dos profissionais que ali trabalham, que participam do dia a dia do programa e que, fundamentalmente, tiveram e ainda têm importância para o estabelecimento das ações públicas de práticas de ensino de música na cidade de Resende. Em contraposição à dificuldade de se obter material bibliográfico, registra-se a boa vontade dos profissionais, que se disponibilizaram prontamente a participar da pesquisa, a dar entrevistas, responder as perguntas e, assim, nos fornecer as informações necessárias para a realização do trabalho.

Como forma de organizar a apresentação dos dados obtidos a partir da pesquisa documental, será adotada uma perspectiva cronológica de abordagem dos textos que, conectados a fatos históricos, constituirão a linha que tem como objetivo orientar os acontecimentos no tempo e no espaço. Tal tarefa exige uma explicação, pois os registros documentais datam de muitos anos após o início das atividades do programa, o que pode trazer alguma confusão ao se apresentar os fatos.

Para não ultrapassar os limites deste trabalho, estabelecemos como ponto de partida o ano de início das atividades do Criarte. Serão abordados em ordem, portanto, a Lei 2647/2008 e o regulamento interno do Criarte, de 2010, com inserções de discussões a partir da lei orgânica do município de 1990 e informações de publicações em *blog* que datam de 2009 a 2011. As análises dos documentos foram elaboradas a partir das Diretrizes Nacionais para o ensino de artes, encontradas nas leis, pareceres, Parâmetros Nacionais Curriculares, bem como na Base Nacional Comum Curricular.

3.3.3.1 Lei nº 2647 de 15 de julho de 2008

A informação documental mais antiga a que tivemos acesso foi a lei municipal nº 2647 de 15 de julho de 2008, publicada no Boletim Oficial do município e que regulamentou o programa, passando então a ser denominado Projeto Criarte/Cida Paiva, em homenagem à sua fundadora, a professora Maria Aparecida Paiva (RESENDE, 2008, p. 1).

LEI Nº 2647 DE 15 DE JULHO DE 2008

EMENTA: Autoriza a denominação de programa da rede pública de ensino

O PREFEITO MUNICIPAL DE RESENDE:

Faço saber que a Câmara Municipal de Resende, aprovou, e eu sanciono a seguinte Lei:

Art.1º Fica o poder executivo autorizado a denominar Projeto CRIARTE/Professora Cida Paiva” o projeto ora conhecido como CRIARTE, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano e Fraternidade.

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

A cópia dessa lei foi fornecida pelo atual coordenador do Criarte Rafael de Almeida Procaci, por *e-mail* enviado no dia 10 de julho de 2018. A imagem não está em boas condições, o que tornou mais difícil a decodificação de algumas informações importantes, como o número da lei e a data de seu sancionamento, além do número e data do boletim oficial municipal em questão. Em uma tentativa de obter um registro em melhor estado, acessamos o Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Resende⁶⁰, mas os boletins oficiais passaram a ser disponibilizados em versões digitalizadas somente em 2009, ano seguinte à publicação da referida lei.

O que o documento não informa é a data de início das atividades do Criarte. Além disso, um outro fato levantou um questionamento acerca da pasta a qual o Criarte pertencia à época. Na lei consta que o programa era gerido pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano e Fraternidade, o que inicialmente poderia gerar interpretações equivocadas em relação às análises sobre a função do Criarte, além das já levantadas na seção anterior⁶¹. Todavia, em informação obtida no Portal da Educação da prefeitura na *internet*⁶², consta que no ano de 2010 a gestão política em vigor decidiu mudar alguns nomes de secretarias justamente para facilitar o entendimento e o acesso do cidadão aos serviços

⁶⁰ Disponível em: http://resende.rj.gov.br/blogtransparencia/page/boletim_oficial.asp Acesso em: 24 de julho de 2019

⁶¹ Foi abordado nas páginas 75 e79, a possibilidade de o Criarte pertencer à Secretaria Municipal de Cultura.

⁶² Disponível em: <http://resende.rj.gov.br/noticias/secretarias-municipais-ganham-nomes-novos> Acesso em: 24 de junho de 2019.

públicos. Entre outras que tiveram seus nomes atualizados, essa secretaria passou, a partir de então, a ser chamada de Secretaria Municipal de Educação, o que elucidou essa questão.

Sobre o início das atividades do Criarte, não foram encontrados documentos oficiais que esclarecessem essa informação. No entanto, há na *internet* a publicação de um *blog*, movimentado entre os anos de 2009 e 2011, que noticiava as atividades do programa realizadas na época. Segundo uma postagem que data de 27 de junho de 2009, o Criarte foi implantado pela SME no ano de 1993⁶³, informação confirmada por Procaci em documento enviado por *e-mail* no dia 10 de julho de 2018. Infelizmente, o *blog* foi pouco movimentado, com postagens que, na maioria das vezes, se reduzem apenas ao título e a um clipe de fotos. Contabilizou-se dezessete postagens no ano de 2009, duas postagens em 2010 e apenas uma em 2011, que nos possibilitaram uma compreensão parcial do funcionamento do programa no final dos anos 2000, mas nenhum entendimento de como o Criarte se aplicava na década de 1990. Retomaremos essa fonte de pesquisa mais adiante, quanto tratarmos das premissas que regem o Criarte e das atividades promovidas pelo programa.

3.3.3.2 Lei orgânica do município de Resende

A Lei Orgânica do Município de Resende foi promulgada em 05 de abril de 1990, três anos antes da implantação do Criarte pela SME. No entanto, a lei passou por uma atualização no ano de 1997, fato que poderia trazer esclarecimentos sobre o processo de implementação do programa naquela década.

Buscamos na lei alguma referência ao ensino de música ou alguma outra linguagem artística e foram encontradas duas passagens relacionadas ao tema. Segundo o artigo 181, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura⁶⁴ “fixará conteúdos significativos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, locais, regionais e nacionais [...]” (RESENDE, 1997, p. 37). Já o artigo 200 estabelece a obrigatoriedade de cantar os hinos municipal e nacional antes das aulas (RESENDE, 1997, p. 38).

O que podemos observar durante os anos trabalhados no município, é que o que foi estabelecido pelos dois artigos relacionados à arte é cumprido em alguma medida, já que há o ensino de artes visuais na matriz curricular do ensino fundamental II e há a manutenção do Criarte, que promove aulas de música para os ensinos fundamental I e II, ainda que essa oferta

⁶³ Disponível em: <http://criarteresende.blogspot.com/2009/> Acesso em 25 de julho de 2019.

⁶⁴ Foi reproduzido o termo Secretaria Municipal de Educação e Cultura como está na referida lei. No entanto, atualmente as secretarias estão separadas e a área da educação é responsabilidade apenas da Secretaria Municipal de Educação.

seja significativamente restrita, como será abordado mais à frente. Em relação à prática de se cantar os hinos municipal e nacional, durante alguns anos nunca presenciei esse ato nas escolas em que trabalhei, mas no ano de 2019, pude observar a execução e canto do hino municipal em algumas unidades, em alguns dias da semana. No entanto, não posso afirmar, partindo apenas da minha observação, que esse ato tenha ocorrido com mais ou menos frequência nas outras escolas ou em outros dias da semana em que não estive presente.

Há no documento um capítulo com sete artigos dedicado às obrigações do município para com a Cultura. Durante algum tempo, houve na forma de condução do programa, momentos em que se poderia considerar a hipótese de o Criarte pertencer à Cultura, já que as aulas também eram ministradas em espaços alternativos às escolas municipais de Resende, como a Casa de Cultura Macedo de Miranda, o espaço Caixa das Artes, a Associação Atlética Banco do Brasil (AABB) e a Associação da Casa da Amizade. Por esse motivo, analisamos o texto em busca de alguma referência sobre o ensino de música visando investigar a possibilidade do programa Criarte pertencer à Cultura e não à Educação. No entanto, essa impressão inicial não se confirmou com a leitura da lei. Não há naquele capítulo qualquer referência ao Criarte ou ao ensino de linguagens artísticas como sendo de responsabilidade da Secretaria de Cultura de Resende.

A intenção em verificar a legislação vigente está no interesse em estabelecer conexões entre o que diz o regulamento interno do Criarte, sobre as premissas e funções do programa como ação pública fomentadora de educação artística e o que está escrito nos documentos oficiais do município, como leis, decretos e pareceres. Deste modo, verificamos se há um balanceamento entre a parte, representada pelo Criarte e o todo, expresso nos interesses da administração municipal em suas diversas secretarias, para então, concluirmos quais ações estão sendo realmente implementadas na prática.

Verifica-se, portanto, que há duas referências à área das artes, uma relativa à responsabilidade da SME em fixar conteúdos significativos para o ensino fundamental, que assegurem a formação básica e o respeito aos valores culturais e artísticos, e a outra, que estabelece a obrigatoriedade de cantar os hinos nacional e municipal na escola. A análise desse ponto que se faz necessária, no entanto, é a de que mesmo o Criarte já estando em funcionamento há quatro anos quando a lei orgânica foi atualizada em 1997, ainda não havia surgido na legislação municipal qualquer menção ao programa ou à importância do ensino de artes para a área da educação pública resendense, um fato que apresentaria indícios de mudança com a criação do regulamento interno do programa.

3.3.3.3 Regulamento interno do Criarte

Após uma análise do material documental acerca do Criarte a que tivemos acesso, entendemos que o regulamento interno apresenta informações relevantes e mais consistentes para a compreensão do processo de implementação do programa na cidade de Resende.

O documento que até o início desta pesquisa era desconhecido pelo pesquisador, e acredita-se que também possa ser desconhecido por outros professores do Criarte por nunca nos ter sido apresentado publicamente⁶⁵, foi enviado por *e-mail* pelo coordenador no dia 10 de julho de 2018, após solicitações sobre o funcionamento do programa.

O regulamento data de 18 de março de 2010, portanto, dezessete anos após o início das atividades do Criarte e expõe diretrizes a respeito dos objetivos, das principais competências da SME, da formação exigida dos professores, das atividades básicas oferecidas e das disposições gerais. Foi escrito em seis páginas contendo cinco capítulos.

O capítulo I, intitulado DA CONSTITUIÇÃO E SEUS OBJETIVOS, possui os artigos 1º, 2º e 3º, sendo que o 3º é subdividido em treze incisos. Os demais não possuem subdivisões. O capítulo II, intitulado DAS COMPETÊNCIAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DO EDUCAR é composto somente pelo artigo 4º, subdividido em quatro incisos. O capítulo III, intitulado DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO VINCULADOS AO CRIARTE, possui o artigo 5º, um parágrafo único subdividido em três incisos, e o artigo 6º. O capítulo IV, intitulado DAS ATIVIDADES BÁSICAS DO CRIARTE, é composto pelos artigos 7º e 8º, sendo que o último está subdividido em oito incisos e sete parágrafos. Por fim, o regulamento é concluído com o capítulo V, chamado DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, que apresenta dos artigos 9º ao 14º.

A seguir, será apresentada uma análise do regulamento que pretende elucidar questões sobre as diretrizes que amparam o funcionamento do Criarte, oferecendo dados que, ao serem confrontados com as práticas realizadas no programa, podem funcionar como ferramentas de avaliação da qualidade do serviço prestado, bem como das responsabilidades que o ente público e seus servidores têm para com a comunidade no oferecimento de atividades artísticas, especificamente, aulas de música.

O capítulo I, DA CONSTITUIÇÃO E SEUS OBJETIVOS, traz em seu artigo 1º um esclarecimento sobre a que secretaria o Criarte está subordinado. Consta no regulamento:

⁶⁵ Desde que assumi o cargo de professor de música no município, no ano de 2014, até o presente momento, não houve menção ao documento, tampouco a proposta de realização de estudo de suas diretrizes nas reuniões pedagógicas para os professores do Criarte, que são pouco recorrentes no município, ocorrendo, aproximadamente, duas a três vezes ao ano.

“Art. 1º - O CRIARTE “Profª Aparecida e Paiva” é um programa integrado por subordinação à Secretaria Municipal de Educação e ao EDUCAR⁶⁶ – Instituto da Educação de Resende” (RESENDE, 2010, p. 1). Esse artigo é importante para elucidar efetivamente a dúvida posta em algumas ocasiões por profissionais do programa sobre a que área da administração municipal eles estão subordinados.

O artigo 2º conecta definitivamente o Criarte à área da Educação, ao fundamentar o programa utilizando os termos existentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2000). Segundo o artigo 2º do regulamento, “a área de artes tem suas bases e fundamentos na área de Códigos e Linguagens da Educação Básica, e afinidade com as Ciências Naturais, identificando-se, também, com as Ciências Humanas e Sociais (RESENDE, 2010, p. 1). O autor do regulamento expressa a intenção de que o programa se relacione às distintas subdivisões das áreas do conhecimento, embora omita nesse artigo o termo Tecnologias existente nos títulos das três áreas do conhecimento expressas no PCN – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2000).

Em relação ao processo de implementação do Criarte, consideramos de suma importância a realização de uma análise pormenorizada do extenso artigo 3º que, subdividindo-se em treze incisos, define quais são os objetivos do programa. Baseando-se no princípio de que há a possibilidade de se estabelecer uma conexão entre teoria e prática, entre o que foi idealizado e o que realmente vem sendo feito, desde que o documento entrou em vigor, verificaremos em que medida tais propósitos vêm sendo cumpridos ao longo dos anos.

Vejamos a redação do artigo 3º do capítulo I do regulamento, em seus treze incisos, acerca dos objetivos:

- I – Elaborar e encaminhar as diretrizes da política municipal de Arte/Educação no âmbito do SIMEP – Sistema Municipal de Educação Pública do Município de Resende;
 - II – Preservar as diversas manifestações da Arte em suas múltiplas linguagens utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos;
 - III – Desenvolver o cuidado com preservação das manifestações artísticas e estéticas, valorizando e conhecendo a produção artística dos múltiplos grupos sociais, em tempo e espaço diferenciados;
 - IV – Adquirir e utilizar conhecimentos sobre profissões dessa área, considerando as diferentes características das áreas de atuação e de mercado de trabalho;
 - V – Desenvolver parcerias público-privadas para captação de recursos, através do EDUCAR;
-

- VI – Atuar em interface com as coordenações da SME e EDUCAR;
- VII – Promover, através de cursos e atividades nas unidades escolares, o desenvolvimento artístico, cultural e estético dos educandos da REMEP⁶⁷;
- VIII – Fomentar entre os educandos o interesse pelas novas tecnologias aplicáveis à Arte, tais como editoração, captação, geração e gravação de som, efeitos visuais, utilização da *Internet* e transmissão via satélite, entre outros;
- IX – Direcionar os educandos para atividades extra-escolares, tais como atividades de comunidade, espetáculos de rua, festivais, eventos alternativos e outros;
- X – Estimular o empreendedorismo entre os educandos, direcionando-os para a área da publicidade e para as produções independentes;
- XI – Incorporar as tecnologias e os diferentes materiais na música, na dança na escultura, na pintura, no teatro e em outras expressões artísticas;
- XII – Apoiar, divulgar e integrar as ações da SME e do EDUCAR voltadas para a Arte e Cultura no município de Resende e região;
- XIII – Contribuir, através das atividades oferecidas, para a melhoria da qualidade do ensino, verificada por instrumentos de avaliação de aprendizagem, além da diminuição da evasão escolar e ocupação do tempo ocioso dos educandos (RESENDE, 2010, p. 1-2).

A análise desse artigo apresenta questões relevantes sobre a importância do programa para o município e, depreende-se de sua leitura, que o regulamento estabelece uma carga de atribuições que o Criarte talvez não possa se responsabilizar. Ao menos com a estrutura existente no momento, sem considerar os avanços pelos quais o programa vem passando nos últimos anos, o que agrava ainda mais a situação se levarmos em consideração a época em que tais diretrizes foram lançadas.

O primeiro inciso do artigo define como sendo objetivo do Criarte elaborar e encaminhar as diretrizes da política municipal de Arte/Educação. Até o ano de 2018, tais diretrizes nunca foram apresentadas aos professores das áreas das artes que fazem parte do programa, nas ocasiões dos encontros em conjunto, que vão desde a convocação do concurso público, em 2014, até a última reunião pedagógica. Tampouco foram esses professores convidados para alguma discussão a respeito do tema, o que nos leva a crer que de fato não existem. Outra hipótese a ser considerada, no entanto, seria a de tais diretrizes existirem, mas por uma falha da coordenação não serem devidamente comunicadas.

Entretanto, no ano de 2019, uma mudança ocorreu nesse contexto, confirmando a impressão de que o processo de implementação do Criarte se dá em um movimento constante, passando por momentos de estagnação e outros de expansão. A SME de Resende apresentou uma proposta de discussão sobre a adequação da Educação do município às diretrizes da Base

⁶⁷ REMEP – Rede Municipal de Educação Pública do Município de Resende.

Nacional Comum Curricular – BNCC⁶⁸, que envolve não só os coordenadores de disciplinas, mas também diretores de unidades escolares e docentes. Os professores do Criarte foram, pela primeira vez, convidados a participarem dos debates acerca da proposta curricular para a área de artes do segundo ciclo do ensino fundamental, em reunião ocorrida em 27 de junho de 2019. Esse é um movimento que vem ocorrendo nos últimos quatro anos e que parece ter sua base na gestão política atual, que trabalha redefinindo metas e responsabilidades e, portanto, dando ao Criarte mais força para desenvolver o trabalho de educação artística no município.

Uma outra ocorrência que se sobressai nesse inciso do artigo é o uso do termo Arte/Educação. Efetuou-se uma busca nas edições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para se verificar a possibilidade de utilização do termo que possa ter inspirado o autor do regulamento, o que não foi encontrado em nenhuma das versões. A LDB 4.024/1961 faz referências às artes no artigo 66 com a seguinte redação: “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, 1961). Já a lei 5.692/1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, se refere à área como Educação Artística, como se observa no artigo 7º da lei que diz que “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística” (BRASIL, 1971). No ano de 1996, a LDB 9.394 apresenta no segundo parágrafo do artigo 26 o retorno do termo artes, como se observa a seguir: “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996).

Depreende-se a partir da análise dos textos das leis, que o uso do termo Arte/Educação não foi inspirado a partir da legislação nacional e não fica claro, portanto, o entendimento do autor do regulamento. Uma das premissas para o seu uso seria o termo que se refere aos professores de educação artística chamados por Ana Mae Barbosa em *Teoria e Prática da Educação Artística* (1975) de Arte-Educadores, assim como a disciplina denominada Arte-Educação. Uma outra hipótese seria a de que o Criarte é uma ação responsável pelo estabelecimento das diretrizes da política municipal das áreas da Arte e da Educação, o que parece pouco provável. O uso do termo, então, estaria se referindo especificamente ao valor de artes como disciplina, enfatizando-a como subárea da Educação? Acreditamos que a primeira hipótese seja a mais provável e que uma influência dos estudos que envolviam a

⁶⁸ A Base Nacional Comum Curricular é uma ação do MEC que, por meio de normas, propõe a definição de um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 27 de junho de 2019.

educação artística entre os anos 1970 e 1990, como os de Barbosa (1975) tenham influenciado a terminologia utilizada na elaboração do regulamento interno do Criarte.

Os incisos II e III do artigo 3º apresentam como objetivos do Criarte promover a preservação das manifestações artísticas em suas múltiplas linguagens, bem como a valorização da produção artística dos distintos grupos sociais e étnicos. Neste ponto também podemos estabelecer uma relação entre teoria e prática no processo de implementação do programa. Em alguma medida, cumpre-se o que está em seu regulamento promovendo distintas práticas educacionais nas diversas linguagens artísticas. Percebe-se que há um movimento variável de oferta de atividades dependente, entre outros fatores, da força de trabalho à disposição em determinada época. Observa-se que no ano de 2009, segundo a postagem do *blog* do Criarte de 27 de junho do mesmo ano, as atividades oferecidas eram: Música, Teatro, Dança, Desenho e Pintura, Capoeira, Artesanato e Contação de histórias. Já no ano de 2014, ano em que ingressei no programa, das modalidades acima, já não se oferecia mais Teatro e Contação de histórias.

No ano de 2019, o Criarte passou por uma transição significativa, como já mencionado anteriormente, o que ocasionou uma mudança brusca na oferta de modalidades de aulas. Atualmente, o programa responde apenas pelas aulas de artes visuais e música.

Embora se tenha a impressão de que o programa venha perdendo espaço na esfera municipal com o corte do oferecimento de algumas modalidades de atividades ocorridas ao longo dos anos, a realização de uma análise mais criteriosa desse contexto envolvendo observações, vivências, conversas informais e conexões com outras diretrizes do regulamento, permitem uma conclusão mais assertiva, que aponta para a consolidação e um consequente crescimento do programa ao longo dos anos.

O inciso V define uma importante atribuição do órgão EDUCAR, que é a de promover a viabilização de possíveis parcerias público-privadas para a captação de recursos a serem utilizados pelo Criarte. Como abordado anteriormente, o EDUCAR tem a finalidade de participar do planejamento, promover, coordenar, fiscalizar, executar e fazer cumprir a Política Municipal de Educação, bem como exercer as atribuições estabelecidas pela Lei Orgânica do Município, participar da formulação e implementar, acompanhar e avaliar as políticas públicas educacionais.

Ao buscarmos na SME informações a respeito desse órgão, no intuito de compreender mais acerca do seu funcionamento e das parcerias público-privadas que poderiam, em alguma medida, financiar as atividades do Criarte, fomos direcionados a uma funcionária da prefeitura que aceitou gravar uma entrevista para fornecer os dados solicitados.

Segundo Adriane Miller⁶⁹, diretora do departamento de gestão de qualidade, o órgão “tem uma personalidade jurídica, ele que controla todo o financeiro, o patrimonial, o operacional da Secretaria de Educação”. É por meio desse órgão que é feita a liberação de verbas para aquisição de materiais do programa, dentre eles, instrumentos musicais, materiais de reposição como cordas e arcos, além de equipamentos de suporte pedagógico como caixas de som, projetores e estantes de partituras. A compra desses materiais pode ocorrer de três maneiras. A primeira delas é com o uso de verba pública da SME por meio de licitações. Neste caso, é solicitado aos professores uma lista de materiais desejados com as devidas especificações, que enviada ao coordenador do Criarte, é direcionada ao EDUCAR que tratará dos trâmites legais para efetuar a compra. Também se pode adquirir os instrumentos pelo direcionamento de verba da unidade escolar onde o professor atua, o que é variável de acordo com as condições financeiras de cada escola.

Uma outra maneira para se obter os instrumentos é por meio das parcerias público-privadas. Sobre tais parcerias, Miller informa que são possíveis devido à personalidade jurídica do EDUCAR, que possibilita a celebração dos contratos com as empresas doadoras respeitando-se as obrigações burocráticas dos trâmites. A diretora do departamento, no entanto, não sabe informar com precisão quais contratos favoreceram a doação de instrumentos para o Criarte, embora confirme que já aconteceram anteriormente.

Segundo Miller, são as conjunturas políticas que fazem com que órgãos como o EDUCAR tenham mais ou menos importância na esfera administrativa municipal em determinada época ou governo. Nas palavras da coordenadora, o órgão foi empoderado na atual gestão, o que implica em um avanço significativo no controle das verbas públicas destinadas à área da Educação, antes pulverizadas entre as diversas secretarias da administração pública. Segundo Miller,

Hoje você sabe o quanto você tem e aonde você pode aplicar. O que passava antes pelo administrativo de uma autarquia geral, que seria a prefeitura toda, a migalha sobrava. E hoje você tem toda a verba da Educação sob o seu domínio. Então isso faz com que você tenha o dinheiro, você sabe o passo que você pode dar, dar ou não. Eu não posso dar 20%, mas eu posso dar 3, eu posso, mas sem comprometer outros serviços da própria Educação, tipo merenda, folha de pagamento e as outras coisas que compõem a Educação (Entrevista concedida por Adriane Miller ao autor em março de 2019).

Ao ser perguntada sobre a verba direcionada ao Criarte para compra e manutenção de instrumentos, Miller afirmou que não há uma previsão orçamentária destinada

⁶⁹ Entrevista concedida a Gustavo Rapozeiro França como parte integrante da fase de pesquisa exploratória para a presente investigação. O meio utilizado foi o aparelho de telefone celular, e a entrevista foi realizada na SME, em 01 de março de 2019, às 14:30h.

especificamente ao programa. Além disso, há um desconhecimento do que é efetivamente gasto, lacuna que ficou evidente durante a conversa e que a diretora assegurou que, a partir daquele momento, seria resolvida.

Em seu inciso VII, o artigo 3º traz um objetivo que por muitos anos não foi efetivamente cumprido, mas que vem apresentando fortes indícios de que será devidamente efetivado, o que contribuiu para o sucesso da implementação do Criarte em Resende. O texto “promover, através de *cursos e atividades* nas unidades escolares, o desenvolvimento artístico, cultural e estético dos educandos [...]” (RESENDE, 2010, p. 1, grifo nosso), deixa clara a intenção do autor do regulamento de que o programa ocorra no espaço escolar, todavia, fora da matriz curricular, em cursos e atividades. Verificamos que ao longo dos anos de existência, o programa passou por fases, com momentos de estagnações e ampliações, além de distintas ofertas de atividades artísticas promovidas em diversos locais, o que dificultou a conquista de espaço dentro da escola. Em conversas informais com o coordenador Rafael de Almeida Procaci, constata-se que esse é um ponto controverso na implementação do programa. Na prática, isso não parecia estar bem resolvido e não ficava muito claro onde os professores atuavam, pois havia professores dando aulas em espaços alternativos. Das conversas, pode-se depreender que há a intenção de difundir cada vez mais a mentalidade de que o professor do Criarte é um professor de escola, com os mesmos direitos e deveres de qualquer outro docente. O que dificulta essa aceitação é justamente o fato do professor do Criarte atuar em “cursos e atividades”, o que causa uma confusão no modo como esse profissional é visto pela comunidade escolar. Por muitas vezes é confundido com um monitor ou como um instrutor de programas como o Novo Mais Educação⁷⁰, por exemplo. Retomaremos a discussão acerca do inciso VII mais à frente, quando tratarmos da formação exigida ao professor do Criarte⁷¹.

Ao abordar a prática do ensino de artes em interface com o uso de equipamentos eletrônicos e novas tecnologias, o inciso VIII do artigo 3º demonstra novamente que havia um interesse do autor em articular as diretrizes do regulamento com as do PCN vigente. Embora o termo tecnologia tenha sido omitido da redação do artigo 2º, ele surge neste inciso reforçando a conexão entre os dois documentos. Infelizmente, o cumprimento desse inciso está aquém de um nível considerado ideal. O que podemos afirmar, com base em relatos de

⁷⁰ Conhecido como Mais Educação, este programa é uma ação do governo federal que promove o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, bem como a promoção de atividades nos campos das artes, cultura, esporte e lazer. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> Acesso em: 27 de junho de 2019.

⁷¹ Cf. p. 30-32.

professores ocorridos em reuniões pedagógicas anteriores, é que não há até o presente momento a disponibilização de salas adequadas para todos os professores, com estrutura que permita um bom uso de ferramentas tecnológicas. Essa realidade pode estar em transformação e acreditamos que isso seja possível, por presenciarmos o processo de implementação do programa desde o ano de 2014. Todavia, os esclarecimentos acerca das condições de trabalho de cada docente serão definitivamente obtidos com as entrevistas dos professores de música do Criarte, o que será abordado na próxima seção.

Sobre o inciso IX⁷² é clara a intenção da atual gestão da SME de Resende em propiciar aos estudantes do Criarte vivências extraescolares que enriqueçam sua formação. Mais uma vez, reforça-se a atuação dos atores políticos envolvidos na administração pública, que, aparentemente, apresentam um compromisso com o desenvolvimento dos cidadãos resendenses, sob o ponto de vista de proporcionar-lhes, utilizando da escola como meio, oportunidades de irem a locais que não teriam possibilidade por meios próprios. Em anos anteriores, as saídas das escolas restringiam-se ao encontro anual do Criarte, realizado no último trimestre do ano. Em tempos recentes, o Criarte tem proporcionado com mais frequência aos seus alunos a possibilidade de se apresentarem em intercâmbios entre escolas, de realizarem apresentações em teatros, *shoppings* e empresas da região, além de saírem em viagens dentro e fora do estado do Rio de Janeiro, para se apresentarem ou apreciarem concertos. Como professor do programa, pude participar no ano de 2018 de uma dessas viagens que, ao conduzir os alunos do Criarte à Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, para assistirem a uma ópera infantil, possibilitou a alguns deles, a oportunidade única de sair do município de Resende e ter contato com uma apresentação musical diferente das que estão habituados.

A leitura do inciso XIII, última diretriz do artigo 3º, suscita algumas reflexões sobre o objetivo do Criarte de “contribuir, através das atividades oferecidas, para a melhoria da qualidade do ensino, verificada por instrumentos de avaliação de aprendizagem, além da diminuição da evasão escolar [...]” (RESENDE, 2010, p. 2). A princípio, verifica-se que há no regulamento um entendimento em comum acordo com o que dita as Diretrizes Nacionais para a educação básica que estavam vigentes à época. Atualmente, as normas da BNCC reafirmam a importância das contribuições do ensino de artes para o desenvolvimento de saberes que elevam o potencial crítico dos estudantes que, por meio das interações que envolvem as

⁷² IX – Direcionar os educandos para atividades extra-escolares, tais como atividades de comunidade, espetáculos de rua, festivais, eventos alternativos e outros;

práticas de ler, criar, exteriorizar e refletir sobre as formas artísticas, tornam-se mais capazes de exercer sua cidadania, como se pode observar no documento oficial do MEC homologado em dezembro de 2017:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania [...] (BRASIL, 2017, p. 193).

Embora o texto do regulamento interno expresse a intenção do autor em alinhar os objetivos do Criarte com as diretrizes nacionais para a disciplina de artes, o que se considera uma decisão correta, a estruturação do programa não permitiu, em seus 28 anos de existência, que tal anseio se transformasse em realidade. Ao que parece, há uma contradição neste ponto, especificamente na ideia de que o Criarte tenha uma relevância significativa para a educação do município. O fato é que está expresso no regulamento neste e em outros pontos, a intenção de que o programa não só possibilite por meio de aulas das distintas linguagens artísticas, a construção do conhecimento artístico, mas também auxilie na melhoria da qualidade global do ensino e ainda contribuía para a diminuição da evasão escolar. Diante disso, o questionamento que se apresenta reside na impossibilidade de um programa que atende a 7% dos estudantes da rede pública ter responsabilidade na melhoria da qualidade de ensino, a ser verificada por instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Defendemos que há duas hipóteses plausíveis diante dessa questão. A primeira é que para se cogitar a possibilidade do cumprimento deste item do artigo 3º deveria haver uma ampliação significativa da atuação do Criarte nas escolas, o que implicaria na contratação de mais professores de música e adequação das unidades escolares, com obras de infraestrutura e aquisição de materiais apropriados para as aulas. A segunda hipótese está fundada na aceitação da impossibilidade de se cumprir o que rege o regulamento interno e, então, relegar o Criarte à uma função apenas de oferecer aulas de arte, sem questionar a administração do município quanto a não observação das normas que regem as diretrizes do programa. Opto, particularmente, pela defesa da primeira hipótese e assumo que este trabalho tem, em alguma medida, a função política de trazer para o debate as questões sobre a importância da ampliação das aulas de música em Resende.

A implementação do Criarte vem ocorrendo de forma pontual ao longo do tempo, o que fez com que as atividades do programa não atingissem a rede municipal de ensino em sua totalidade. Como observado anteriormente, há um intercâmbio de ações, locais de atendimento e de profissionais que trabalham no programa, que somado com as consequências das distintas políticas públicas para a área da educação postas em prática pelas

respectivas gestões municipais, impediram que a implementação ocorresse de forma progressiva até atingir a universalidade da rede municipal de ensino. É justo salientar que não há expressa em nenhum documento oficial a obrigatoriedade de se implementar o Criarte em toda a rede municipal de ensino de Resende, mas o que se coloca em discussão é o paradoxo entre a teoria manifesta na letra no inciso XIII e a realidade observada no município.

As contrariedades acerca desse ponto continuam ao se tratar da verificação da melhoria da qualidade de ensino por meio de instrumentos avaliativos. Em busca de informações, expressas em algum tipo de registro documental, verificou-se que não há na SME de Resende qualquer relatório acerca das atividades do Criarte que possa fornecer os dados necessários para estabelecer as relações entre as aulas de arte e a melhoria da qualidade de ensino, o que impediu qualquer aprofundamento desta pesquisa que se relacionasse às proposições do inciso XIII.

Entretanto, tal realidade apresenta sinais de evolução em mais um dos movimentos pelos quais o Criarte passa constantemente. No ano de 2019, a coordenação do programa passou a ser responsável pela disciplina de artes, componente curricular do ensino fundamental II, além das aulas de música, que são ministradas em diversos formatos, a serem tratados oportunamente ainda nesta seção. Em 2021, o pesquisador foi convidado para compor a coordenação do Criarte, tornando-se o coordenador de área responsável pelo ensino de artes do sexto ao nono ano, além da parte pedagógica das aulas de música do programa. Neste fato reside a possibilidade de se discutir em que medida as aulas de artes podem melhorar a qualidade do ensino de uma rede municipal, por meio da aplicação de instrumentos de verificação. Deste modo, a redação de determinados artigos e incisos do regulamento interno do programa passam a fazer mais sentido, na medida em que se tornam possibilidades aplicáveis, deixando de habitar apenas o campo das ideias.

O CAPÍTULO II do regulamento intitulado DAS COMPETÊNCIAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DO EDUCAR, apresenta orientações e informações sobre o funcionamento dos órgãos que já foram anteriormente abordadas. Portanto, trazer novamente os artigos e incisos seria utilizar de uma reapresentação de trechos que se tornaria redundante.

Posto isso, será abordado o CAPÍTULO III do documento, que apresenta a regulamentação sobre a exigência da formação profissional para atuar no Criarte. O texto esclarece que o professor será lotado na SME e vinculado ao Criarte, mas a redação do artigo apresenta o uso de termos que dão margens a diferentes interpretações possíveis acerca da formação exigida ao profissional. Segundo o artigo 5º,

O profissional da Educação para atuar no CRIARTE deverá ser habilitado em cursos de licenciatura/graduação plena em Arte/Educação e/ou cursos relacionados ao Eixo Tecnológico de Produção Cultural do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, compreendendo as seguintes linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (RESENDE, 2010, p. 2).

Não fica claro o que o autor do regulamento entende por licenciatura/graduação plena em Arte/Educação, mas o texto é claro ao ampliar o campo de formação do professor que atuará no Criarte. Recorremos à LDB 9.394/1996 para embasar o entendimento sobre a formação do professor para atuar nas escolas de educação básica e verificar se há, nesse sentido, uma conexão entre a lei nacional e o regulamento municipal. Segundo a determinação do artigo 62 da LDB,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2006).

Verifica-se, portanto, que a lei de abrangência nacional restringe a possibilidade de formação aos cursos superiores de Licenciatura, abrindo-se uma exceção para os profissionais que atuarão na educação infantil e ensino fundamental I, que poderão ter formação na modalidade normal, em nível médio. Já o regulamento do Criarte é mais flexível, permitindo a qualquer professor do programa ter formação em nível superior e/ou em nível técnico, dentro do Eixo Tecnológico de Produção Cultural do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Ao examinarmos o catálogo nacional, houve a constatação de que, entre as distintas linguagens artísticas, o eixo tecnológico ao qual o regulamento se refere contempla os cursos técnicos em artes circenses, artes visuais, artesanato, canto, composição e arranjo, dança, instrumentos musicais e regência. No entanto, uma observação pertinente pelo fato de estarmos tratando de um programa que fomenta o ensino de linguagens artísticas, é que a formação técnica estabelecida pelos cursos não contempla a área da docência, preparando o profissional majoritariamente para a *performance*. Ao tomar-se como exemplo o perfil profissional de conclusão do curso técnico em artes visuais, o catálogo nacional traz a seguinte redação:

Cria e desenvolve obras artísticas visuais. Investiga contextos estéticos, éticos, culturais e ambientais. Realiza atividades ligadas à criação, produção, fomento, formação, pesquisa e memória no campo das artes visuais. Supervisiona projetos individuais e coletivos (BRASIL, 2016).

A análise do perfil profissional de conclusão do curso para a área da música com habilitação técnica em instrumento musical é ainda mais incisiva ao priorizar os aspectos da *performance* em detrimento dos conhecimentos pedagógicos necessários àqueles que se dedicam ao fazer docente.

Desenvolve atividades de performance instrumental, em grupo ou como solista, em concertos, recitais, shows, eventos, programas de rádio e televisão e gravações. Aperfeiçoa as qualidades técnicas de execução e interpretação. Desenvolve leitura à primeira vista. Realiza estudos de improvisação musical como prática de investigação e composição. Desenvolve fundamentos de percepção musical considerando elementos rítmicos, melódicos e harmônicos da música (BRASIL, 2016).

No Criarte, o que se observa na prática é que a maioria dos professores de música que atuam no programa possuem a Licenciatura em Música. Como demonstrado nos dados coletados das entrevistas e discutidos na próxima seção, dois dos nove professores não possuem a formação de nível superior, o que não é uma objeção legal, ao se considerar a letra do regulamento interno.

O parágrafo único do artigo 5º, em seus três incisos, esclarece sobre profissionais com formações distintas que podem atuar no âmbito do Criarte, além dos professores com formação em “Arte/Educação” (RESENDE, 2010, p. 2). São eles:

- I. Técnico em produção cultural educativa – profissional relacionado às Artes Visuais, Dança, Música e Teatro com a atribuição de desenvolver e gerenciar no âmbito das unidades escolares, bens culturais e materiais, ideias e entretenimento, através de multimeios, objetos artísticos, ateliês, música, dança, cinema, teatro, vídeo, fotografia e rádio.
- II. Instrutor Musical – Profissional com atribuição de executar atividades ligadas à música dentro do contexto escolar.
- III. Instrutor profissionalizante – Profissional com a atribuição de transmitir ao educando conhecimentos práticos que o habilitem ao desempenho das atividades artesanais, artísticas e outras correlatas (RESENDE, 2010, p. 2-3).

Encontra-se no parágrafo único uma justificativa para a contratação de professores que não tenham a formação exigida em nível de Licenciatura, que atuariam nas escolas como Instrutores Musicais. Entende-se que a existência de profissionais como Técnicos em produção cultural educativa e Instrutores musicais e profissionalizantes atuando nas escolas agregaria valor à formação artística e profissional dos estudantes do município. No entanto, o que se observa na realidade é que tais cargos são frequentemente preenchidos visando questões políticas antes da função social de contribuir para uma formação integral do educando. Tal prática vem sendo combatida pela atual coordenação do programa, que tem se mostrado empenhada em trazer ao Criarte somente professores com formação adequada ao cargo de professor nas áreas das artes. Atualmente, não existem profissionais atuando nos cargos de Técnico em produção cultural educativa e Instrutor profissionalizante.

Observa-se que, para a atual coordenação, e no estágio de desenvolvimento em que o Criarte se encontra, já se considera uma conquista significativa ter a maioria dos professores com licenciatura em música e concursados, atuando dentro das escolas, o que nem sempre ocorreu desta maneira. Segundo Rafael Procaci, no âmbito municipal, há pressões políticas

para a contratação de funcionários não concursados, os chamados cargos comissionados, o que prejudica a qualidade e a continuidade do trabalho, na opinião do coordenador. Adriane Miller relata que nas gestões anteriores, supostamente voltadas a um caráter mais cultural do que pedagógico, a formação do professor não era uma exigência para dar aulas no programa. Ao citar como eram feitas contratações de professores, a diretora relembra algumas situações citando a seguinte: “Eram pessoas, às vezes ‘ah, eu sei tocar violão, eu quero dar aula’ [simulando a fala de um profissional], eu vinculava”⁷³.

Quanto ao número de profissionais atuantes no Criarte, o artigo 6º esclarece que “os quantitativos dos profissionais relacionados ao artigo anterior serão definidos no lotaciograma da Secretaria Municipal de Educação” (RESENDE, 2010, p. 3). Não há, portanto, na legislação, uma norma que defina o número de professores de música a serem lotados no Criarte, o que dificulta a defesa legalmente embasada pela realização de novos concursos públicos para a contratação de mais professores. Nesse sentido, mais uma vez, a empiria insurge como fator preponderante na defesa da realização de novos concursos para professor de música no município de Resende. Atualmente, os professores atuam com jornadas de trabalho duplicadas e em alguns casos, vão além disso, chegando no limite da carga horária permitida pelo município. Essa ampliação em suas cargas horárias é um reflexo do reconhecimento pelo trabalho que o Criarte vem desenvolvendo nos últimos anos. Atualmente, com todos os professores atuando com ampliação de carga horária, não é possível atender as solicitações dos gestores e gestoras que desejam ter aulas de música em suas unidades. Como defendemos anteriormente, é intenção desta pesquisa trazer luz à evolução do trabalho nas escolas, a partir dos relatos e práticas dos professores de música e, assim, reforçar a luta pela ampliação das aulas de música no município.

O CAPÍTULO IV intitulado DAS ATIVIDADES BÁSICAS DO CRIARTE, apresenta as atividades que serão oferecidas aos estudantes, e de que maneira elas devem ser articuladas com a proposta do programa. Segundo o texto do artigo 7º do capítulo IV,

O planejamento das atividades desenvolvidas pelo Criarte deve representar fontes inspiradoras de currículos modernos e flexíveis, que permitam que se experimentem novos modelos e alternativas de trabalho pedagógico que integrem Arte/Educação (RESENDE, 2010, p. 3)

Traz-se à tona novamente, por meio da leitura desse artigo, a incerteza sobre a atuação do professor no âmbito do Criarte. Ao se referir a novos modelos e alternativas de trabalho,

⁷³ Informação obtida em entrevista oral realizada em entrevista concedida a Gustavo Rapozeiro França como parte integrante da fase de pesquisa exploratória para a presente investigação. O meio utilizado foi o aparelho de telefone celular, e a entrevista foi realizada na SME, em 01 de março de 2019, às 14:30h.

subentende-se que o professor não atuará no modelo convencional, obedecendo aos pressupostos que regem a atuação de outros professores com o mesmo enquadramento na administração. Embora o artigo apresente as palavras currículo e trabalho pedagógico, e cite a integração entre arte e educação, não deixa explícito neste e em nenhum outro artigo onde ou quando o professor deve atuar. É importante salientar a intenção dos organizadores do regulamento do programa em torná-lo flexível e fomentador de um currículo no qual esteja prevista a integração entre a Arte e a Educação no trabalho do professor. Pela experiência adquirida no programa, subentende-se que há uma preocupação, que está expressa no regulamento, de que a arte esteja presente no ambiente escolar, até mesmo de forma interdisciplinar, o que nem sempre ocorreu. Esse fato é confirmado na conversa com Adriane Miller que afirma que esse movimento está relacionado à atual gestão política do município que reaproximou o Criarte do departamento pedagógico. Ao se referir à mudança de caráter, antes mais voltado à área da Cultura e atualmente voltado à Educação, a diretora afirma que “nas gestões anteriores, o Criarte era uma coisa à parte, ele acontecia, as aulas, meio Casa de Cultura”⁷⁴.

Quanto às modalidades ofertadas, o artigo 8º apresenta sete subáreas. São elas: Música, Teatro, Artes Visuais, Dança, Circo, Artes Manuais e Artes Lúdico-Pedagógicas. Neste artigo há um ponto controverso que se refere às Artes Lúdico-Pedagógicas e sua aplicabilidade. De acordo com o regulamento, as Artes Lúdico-Pedagógicas têm por objetivo a “aplicação de conceitos e técnicas do teatro, dança, música e artes visuais em atividades didático-pedagógicas de sala de aula, nas diversas disciplinas e/ou áreas do conhecimento” (RESENDE, 2010, p. 5). Não fica claro como ministrar tais atividades, tampouco que profissional estaria habilitado a lecionar em condições de utilizar conceitos e técnicas das diversas linguagens artísticas integrados a outras disciplinas ou áreas do conhecimento.

O artigo 8º se divide em oito parágrafos que tratam sobre as funções de cada uma das subáreas ofertadas. Restringiremos, neste trabalho, a análise da subárea de música, por ser esse o foco principal desta pesquisa. Segundo o texto do § 1º, as práticas oferecidas devem permitir ao aluno:

- a) o conhecimento e a execução de instrumentos musicais, composição musical, luteria e técnica vocal;
- b) articular, integrar e adaptar os componentes da linguagem musical e dos diversos gêneros e estilos na perspectiva da composição e da produção de textos musicais de acordo com as propostas definidas;

⁷⁴ Informação obtida em entrevista concedida a Gustavo Rapozeiro França como parte integrante da fase de pesquisa exploratória para a presente investigação. O meio utilizado foi o aparelho de telefone celular, e a entrevista foi realizada na SME, em 01 de março de 2019, às 14:30h.

c) a montagem de trilhas musicais para sincronização com vídeo (televisão, cinema, publicidade), a operação de áudio de espetáculos musicais, a composição em meios eletroacústicos assistida por computador (RESENDE, 2010, p. 3-4)

Para se obter uma compreensão do § 1º, tomar-se-á como referência os objetivos gerais propostos pelo PCN para o currículo de música a ser ensinado no segundo ciclo do ensino fundamental. Anteriormente ao surgimento da BNCC, o documento editado no ano de 1998 era a referência norteadora à época em que o regulamento foi escrito e apresenta diretrizes para o ensino de música que não foram observadas no regulamento interno do Criarte, escrito dez anos mais tarde. A visão sobre as aulas de música no programa privilegiava uma experiência voltada a aspectos técnicos, expressa nos termos “execução de instrumentos musicais” e “técnica vocal”, embora também mencionasse a criação musical no termo “composição musical” por duas vezes. Os três objetivos propostos no regulamento interno estão também expressos no texto das orientações nacionais para o ensino de música, embora o termo “computador” ou outros que se refiram às ferramentas tecnológicas não sejam citados no PCN, o que pode ser explicado pela pouca utilização desses meios na época de edição do documento. No entanto, a apresentação dos objetivos gerais do ensino de música mencionada no documento nacional é consideravelmente mais ampla e profunda que as diretrizes estipuladas no regulamento interno do programa. Observa-se que as atividades de engajamento musical propostas pelo regulamento interno se restringem à execução e à composição musical, utilizando-se de instrumentos musicais e do uso da voz, além do uso de meios eletroacústicos. Já o PCN propõe atividades de pesquisa, exploração, improvisação, apreciação, composição e interpretação dos “sons de diversas naturezas e procedências” (BRASIL, 1998, p. 81).

Observa-se, portanto, que o regulamento interno não apresenta em sua proposta a gama completa das atividades de envolvimento musical, o que pode ser encontrado nas diretrizes nacionais para a educação musical. Além disso, a experiência musical sugerida pelo regulamento interno restringe-se ao uso de instrumentos musicais convencionais, da voz e de meios eletroacústicos, enquanto o PCN propõe uma experiência com fontes sonoras diversas. Uma das atividades de envolvimento musical significativamente estimulada no PCN e que não aparece no texto municipal, refere-se à apreciação musical, que surge em sete dos doze objetivos propostos pelo documento nacional. Alguns dos termos utilizados são:

[...]interpretar e apreciar [...]. Desenvolver a percepção auditiva, interpretar sons de diversas naturezas e procedências [...]. Interpretar e apreciar músicas do próprio meio sociocultural e as nacionais e internacionais [...]. Conhecer, apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais [...]. [...] enriquecer suas criações, interpretações musicais e momentos de apreciação musical

[...]. Desenvolver maior sensibilidade e consciência estético-crítica diante do meio ambiente sonoro [...] (BRASIL, 1998, p. 81-82).

O uso de tais termos demonstra que o documento nacional propõe com certa clareza a preocupação com o desenvolvimento da consciência auditiva dos estudantes, o que não é observado pelo autor do regulamento interno do Criarte. Além disso, está expresso nas diretrizes do PCN o pensamento de uma educação artística que desperte no educando seu potencial transformador da sociedade em que vive, o que também não é visto no documento municipal. Ao citar o termo Paisagem Sonora por duas vezes, o PCN aponta para a necessidade de um despertar da consciência auditiva e da intervenção humana nos diversos ambientes em que os sons sejam desagradáveis.

O conceito de Paisagem Sonora⁷⁵ foi desenvolvido pelo compositor e educador musical canadense Murray Schafer no livro *The Tuning of the World* (1977) e que, posteriormente, foi publicado em português, no ano de 2011, como *A afinação do mundo*. O conceito se refere aos diversos sons que compõem cada ambiente, a depender da localidade, do dia ou da noite, da hora, ou mesmo da estação do ano, o que Schafer chama de “ambiente acústico” (SCHAFER, 2011a, p. 14). Segundo o autor, esse termo designa

O campo sonoro completo onde quer que estejamos. É uma palavra derivada de paisagem, embora, diferentemente desta, não seja estritamente limitada ao ambiente externo. O ambiente ao meu redor, enquanto escrevo, é uma paisagem sonora. Através de minha janela aberta, ouço o vento roçando as folhas dos álamos. Os filhotes de passarinho acabaram de romper as cascas dos ovos em seu ninho, pois é junho, e o ar está pleno de seu canto. Dentro, o refrigerador, repentinamente, faz-se presente, com seu zunido penetrante. Respiro profundamente e continuo a bafarar o meu cachimbo, que dá pequenos estouros enquanto fumo. Minha caneta passeia suavemente por sobre o papel vazio; o som se enrola irregularmente e, então, estala, quando pinga um “i”, ou acrescento um ponto final. Essa é a paisagem sonora nessa tarde calma, em minha casa de campo (SCHAFER, 2011a, p. 14).

Schafer, no entanto, alerta que as alterações nas distintas paisagens sonoras mundiais têm contribuído para a decadência da capacidade auditiva humana e que podemos atuar ativamente e positivamente na transformação da paisagem sonora ao nosso redor.

Segundo o autor,

[...] os sons estão se multiplicando ainda mais rapidamente que as pessoas, à medida que nos rodeamos com mais e mais dispositivos mecânicos. Isso está produzindo um ambiente mais barulhento e há crescentes evidências de que a civilização moderna pode estar se ensurdecendo com ruídos (SCHAFER, 2011a, p. 15).

Para Schafer, todos os sons existentes ao nosso redor formam uma cena que se modifica a cada instante, e que também pode ser alterada por nossa intervenção. Isso se faz

⁷⁵ Tradução do termo original *Soundscape*. Segundo o prefácio do livro *A afinação do Mundo*, de Schafer (2011b), o termo “é um neologismo criado pelo autor e que tem sido consensualmente traduzido, nos países latinos por paisagem sonora”. (SCHAFER, 2011b, p. 11).

com o desenvolvimento de uma escuta crítica, por meio de exercícios de percepção do ambiente sonoro que nos rodeia; análise dos sons que estão ocorrendo a nossa volta; posterior intervenção nesse cenário, excluindo sons desagradáveis e incluindo outros que nos agradam e que contribuem para a melhoria da qualidade sonora local.

Diante dessa análise do regulamento interno estabelecendo uma relação com os PCN para a área das artes no segundo ciclo do ensino fundamental, a partir do pensamento de Schafer (2011a; 2011b), chega-se a um possível esclarecimento acerca dos objetivos das aulas de música no Criarte. Deve-se, primeiramente, pontuar que não há aqui intenção alguma em comparar os dois documentos, pois entende-se a função e a dimensão de cada um deles de acordo com seus respectivos objetivos. O regulamento interno do Criarte não se propõe a ser uma diretriz ampla e completa para as aulas de música, mas traz elementos esclarecedores sobre o funcionamento do programa. No entanto, há no documento alguns objetivos para as diversas modalidades ofertadas aos estudantes, e a análise da subárea de música esclareceu que, embora as aulas estejam atualmente sendo ministradas nas escolas, o que nem sempre ocorreu, há uma influência dos procedimentos da educação não-formal e informal em detrimento de elementos da modalidade formal. (GOHN, 2014). Essa conclusão só pode ser sustentada por uma articulação entre a vivência que tenho nos anos de Criarte e a análise do regulamento interno a partir dos autores utilizados. O objetivo intrínseco do programa, depreendido da leitura do documento, é a oferta de aulas de música que privilegiem o uso de instrumentos e técnica vocal, bem como o uso de tecnologias por meio do computador. Há uma contradição nesse sentido, tendo em vista que a prática musical focada em aquisição de habilidades nos instrumentos traz uma carga do modelo conservatorial de ensino de música (VIEIRA, 2004), que, por sua vez, apresenta alto grau de influência dos procedimentos do ensino formal. Todavia, no Criarte, as aulas ocorrem no modelo de ensino praticado em projetos sociais ou ONGs (KLEBER, 2006), com a construção pluridimensional do conhecimento musical em aprendizagens por observação, imitação e trocas entre professores e alunos e entre pares. Embora essas experiências ocorram no espaço formal da escola, trazendo elementos de intencionalidade oriundos do ensino não-formal, também há no processo a ausência de intencionalidade do ensino informal.

Ainda que o regulamento interno não tenha por objetivo principal trazer diretrizes claras e assertivas como um documento da magnitude de um PCN, pode-se propor, após a análise realizada, um preenchimento dessas lacunas encontradas no regulamento por meio de um debate sobre os pressupostos que regem as aulas de música no âmbito do Criarte em

consonância com as diretrizes do MEC, que trazem propósitos bem definidos para a educação musical nas escolas brasileiras.

Retornando à análise do artigo 8º, que versa sobre a oferta das atividades divididas em sete subáreas das artes, constata-se que o programa não tem cumprido na íntegra o que dita seu regulamento, tanto em relação às modalidades oferecidas, quanto no que se refere ao *status* que é outorgado a cada uma no município. Artes visuais, como citado antes, é a única subárea das artes que atualmente é uma disciplina curricular ministrada no ensino fundamental II, com dois tempos de quarenta e cinco minutos por semana. Descobriu-se por meio de um relato de um professor de artes em uma das reuniões pedagógicas, que o número das aulas semanais foi reduzido de três para duas aulas atualmente.

Música e Dança não estão no currículo escolar. Funcionam no contraturno⁷⁶ e por área de interesse⁷⁷ e são oferecidas aos estudantes do ensino fundamental I e II e, embora exista a orientação para que as aulas sejam ministradas em tempos de quarenta e cinco minutos, há uma flexibilidade neste ponto, desde que a carga horária⁷⁸ de trabalho do professor seja cumprida. Observa-se que há professores que obedecem rigorosamente a essa divisão e outros que optam por diminuir a quantidade de aulas em um dia aumentando a duração de cada uma delas. As subáreas de Teatro, Circo, Artes Manuais e Artes Lúdico-Pedagógicas não estão sendo oferecidas pelo programa.

O último capítulo do regulamento, denominado DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, versa sobre temas distintos tais como: uso e empréstimo de bens patrimoniais; participação dos alunos em eventos públicos e casos omissos no regulamento. No entanto, destaca-se no art. 9º a seguinte redação sobre a formação continuada dos professores: “O CRIARTE promoverá juntamente com a SME e com o EDUCAR cursos e atividades de capacitação e aperfeiçoamento dirigido aos Profissionais da Educação da REMEP, bem como promoverá intercâmbio e fóruns com instituições afins” (RESENDE, 2010, p. 5).

O conceito exposto no regulamento pelos termos “capacitação” e aperfeiçoamento” pode ser entendido como as distintas atividades realizadas pelos profissionais que fazem parte do quadro da rede municipal após sua formação primária em nível técnico ou de graduação, que lhes proporcione a aquisição de conhecimentos que auxiliem o desenvolvimento de suas práticas profissionais. Morais (2009) entende a formação docente como um processo de

⁷⁶ Entende-se por atividades realizadas no contraturno, aquelas que ocorrem em turno alternativo ao das aulas da grade curricular.

⁷⁷ Áreas de interesse são entendidas como as áreas em que o estudante participa da atividade segundo sua própria identificação e escolha.

⁷⁸ Trataremos deste tema mais à frente.

profissionalização dividido em duas modalidades. Para a autora, a formação inicial ocorre no percurso realizado nas instituições de ensino, e a segunda chamada de continuada, deve ser promovida “[...] pelas mantenedoras, que podem ou não desenvolver parcerias com outras instituições” (MORAIS, 2009, p. 17). Conclui-se, portanto, que a definição de Moraes se adequa ao modelo proposto no regulamento interno do Criarte, quando o programa criaria em conjunto com outras frentes a promoção de formações para os seus funcionários.

Em comum acordo com o pensamento de Moraes (2009), entendemos a formação continuada como parte fundamental da vida profissional de um professor. Os desafios impostos pela prática docente, explicitados nas distintas situações cotidianas frente à diversidade encontrada nas escolas, bem como as adversidades oriundas de um sistema educacional que nem sempre possibilita condições ideais de trabalho, exigem do professor uma constante reflexão sobre sua prática e a consequente necessidade de ter acesso a visões diferentes sobre os processos de ensino e aprendizagem. Queiroz e Marinho (2008) concordam com a perspectiva de uma formação docente contínua,

[...] que possibilite aos professores caminhos para que, de forma coletiva e contextualizada com o universo de atuação de cada profissional, possam criar alternativas para (re)discutir, (re)definir e transformar o seu pensamento e, conseqüentemente, a sua prática docente (QUEIROZ; MARINHO, 2008, p. 173).

O fomento de atividades de formação continuada, expresso no artigo 9º do regulamento interno do Criarte, está alinhado com a concepção do governo federal para a área da educação. Queiroz e Marinho (2008) afirmam que as ações do MEC “visam fortalecer a formação dos profissionais da educação básica, seja dos já atuantes nos sistemas de ensino, seja dos que estão em processo de formação nos cursos superiores de licenciatura” (QUEIROZ; MARINHO, 2008, p. 173). De fato, encontra-se nas orientações gerais de uma das principais ações do governo federal nessa área, a Rede Nacional de Formação Continuada, o reconhecimento do órgão federativo como um indutor de políticas que “pretende institucionalizar a Formação docente articulando a formação continuada à pesquisa e à produção acadêmica desenvolvida nas Universidades.” (BRASIL, 2006, p. 1). Partindo dos pressupostos de que o professor deve estar em formação cotidianamente e em necessária reflexão permanente, a ação tem como objetivos:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.

- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
- Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica.
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (BRASIL, 2006, p. 22)

Entre os programas que apoiam a formação continuada na área da educação, estão o Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT), que trata de temas como Formação de professores; Violência urbana; Direitos Humanos; Inclusões étnica e digital, e tem por objetivo

[...] apoiar as Instituições Públicas de Ensino Superior no desenvolvimento de programas e/ou projetos de extensão que contribuam para a implementação e para o impacto de políticas públicas, potencializando e ampliando patamares de qualidade das ações propostas, projetando a natureza das mesmas e a missão da universidade pública (BRASIL, 2008, p. 10).

Algumas ações do governo federal são direcionadas à formação inicial, tais como o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), que está inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação e tem como objetivos “o incentivo à formação inicial de professores para a Educação Básica, a melhoria do ensino nas escolas da rede pública e a integração da educação superior com a educação básica” (BRASIL, 2008, p. 12). Voltado aos futuros professores, o PIBID proporciona o uso do espaço escolar público como campo empírico de construção e reelaboração do conhecimento, bem como uma prática docente orientada.

Outra ação do poder público federal iniciada no ano de 2006 foi o Programa de Consolidação das Licenciaturas, o Prodocência. O programa prioriza a formação inicial de professores para a educação básica formulando “[...] novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país” (BRASIL, 2008, p. 15).

O tema da formação continuada tem sido amplamente debatido pela comunidade acadêmica e há uma concordância sobre a importância de se promover ações que constantemente capacitem o professor para os desafios que encontra em sua prática profissional. O governo federal apresenta algumas diretrizes e programas de promoção de tais ações, o que pode equalizar a relação entre os desafios encontrados nas escolas e a formação dos professores para lidar com eles. Um problema de resolução complexa é a maneira como esses programas funcionam na prática, uma vez que os professores atuam em suas cargas

horárias máximas e a escola não possui tempo disponível para que esses profissionais se desenvolvam para além de suas atividades laborais.

O Criarte, por sua vez, apresenta em seu regulamento interno um artigo que prevê a promoção de atividades de capacitação e aperfeiçoamento para os profissionais do programa, o que demonstra, em alguma medida, uma equidade entre os entendimentos dos governos municipal e federal acerca da importância de se promover tais atividades. Ademais, há no município um programa indireto de estímulo à formação continuada, que ocorre por meio do oferecimento de acréscimos no vencimento ou provento base dos professores, em decorrência da realização de cursos de pós-graduação em suas respectivas áreas de atuação. A denominada vantagem pecuniária aumenta a remuneração básica do docente em 30% com a realização de pós-graduação lato sensu, 50% com o mestrado, 70% com doutorado e 90% com pós-doutorado, todos de forma não cumulativa. Além desses acréscimos, o município oferece ao professor o chamado adicional de qualificação, que pode chegar a um aumento de 30% de seu vencimento base com na realização de cursos de formação continuada, até a carga horária de 1260 horas⁷⁹.

Embora haja tal política de incentivo à formação, ao se voltar a atenção para o Criarte, nota-se um distanciamento entre o que rege o regulamento do programa e o que ocorre na prática. O governo municipal de Resende tem promovido ações de formação continuada como cursos e palestras sobre temáticas diversas na área da educação, principalmente com ênfase nas áreas de distúrbios comportamentais, educação especial e uso de tecnologias na educação. Especificamente sobre o Criarte, o cumprimento do artigo 9º se dá de forma parcial. Entende-se como uma atitude louvável constar no documento a previsão de realização de cursos de capacitação e aperfeiçoamento para os profissionais do programa. No entanto, não houve nos últimos cinco anos nenhum curso ou programa de formação continuada para os professores de música do programa. Em contrapartida, há no município um encontro⁸⁰, no qual os professores de todas disciplinas podem compartilhar suas práticas pedagógicas em comunicações orais e apresentação de posters⁸¹. O encontro que ocorre desde 2017, chegou a sua terceira edição presencial em 2019 e ocorreu de forma virtual em 2020, apresenta-se como

⁷⁹ Dados obtidos no Boletim Oficial do Poder Executivo do Município de Resende ANO VI - Nº 004. https://www.resende.rj.gov.br/conteudo/boletim_oficial/2014/Bo_004.pdf Acesso em: 28 de maio de 2021.

⁸⁰ Docência: práticas que queremos partilhar (2018). Disponível em: <http://resende.rj.gov.br/index.php/noticias/professores-participam-de-encontro-e-compartilham-praticas-pedagogicas> Acesso em: 27 de agosto de 2019.

Docência: práticas que queremos partilhar (2019). Disponível em: <http://educacao.resende.rj.gov.br/2019/10/25/docencia-praticas-que-queremos-partilhar/> Acesso em: 01 de novembro de 2019.

⁸¹ Foi inserida a modalidade de apresentação de poster na última edição do encontro.

uma oportunidade de os educadores mostrarem e debaterem sobre suas respectivas práticas. A culminância, que vem sendo aprimorada a cada ano, tem conquistado cada vez mais a adesão dos docentes do município, o que proporciona um ambiente de trocas de experiências propício à reflexão e à capacitação, tanto para os professores que precisam se preparar bem para expor e colocar em debate suas práticas, quanto aos pares que lá estão para assistir e dialogar sobre as comunicações. Esse movimento tem estimulado a criação de uma consciência sobre a importância das ações de formação continuada, o que consideramos de fundamental importância para a evolução do sistema público de ensino do município de Resende.

Diante do estudo realizado nos documentos buscados na SME de Resende e a partir dos dados obtidos nas entrevistas, conclui-se que o Criarte é um programa ainda em desenvolvimento, embora exista desde o início dos anos 1990. Possui um regulamento robusto, escrito no ano de 2010, após dezessete anos de existência, e que propõe normas preponderantes para uma oferta satisfatória e abrangente de aulas de artes, em suas diversas vertentes. Almeja-se, segundo o regulamento, que o Criarte organize e responda por toda a parte pedagógica das artes no município, além de propor que os resultados da disciplina devem atingir não apenas um desabrochar artístico, mas também devem auxiliar o desenvolvimento integral do estudante, contribuindo até mesmo para a diminuição do número da evasão escolar municipal.

O que se observa, no entanto, é que tais normas nem sempre foram aplicadas e que as diretrizes do Criarte acabam por obedecer aos anseios da gestão política que vigora em determinada ocasião. Constatou-se que o programa ora voltou-se mais à área da Cultura, ora mais à área da Educação e que, no momento atual, há uma forte aproximação com a superintendência pedagógica, dando ao programa um caráter mais educativo do que cultural. Tal tendência tem fortalecido significativamente o Criarte, que vem apresentando um crescimento visível a partir de um concurso público que culminou com a contratação e posterior atuação de professores licenciados em música. Tais professores exercem seus conhecimentos específicos, cada um em sua área, o que gera uma série de práticas pedagógicas dentro de um mesmo programa, fator que motivou os questionamentos iniciais e que, posteriormente, se tornou o objeto de estudo desta tese.

Após uma triangulação que envolve a análise de dados obtidos a partir do regulamento interno, das entrevistas com dois profissionais da SME e da legislação nacional acerca da educação musical, articulada à visão particular do pesquisador através da experiência adquirida nos sete anos em que trabalha no Criarte, foi possível compreender os propósitos e a filosofia da ação que promove a educação musical no âmbito do programa, em Resende.

Não foi possível, no entanto, esgotar o entendimento acerca do funcionamento das aulas de música no Criarte utilizando somente bases documentais como fontes de pesquisa. Essa tarefa foi empreendida em campo, onde se teve a oportunidade de verificar em que medida as forças que atuam, tanto no modelo, quanto nos procedimentos de ensino se desvelam nas ações pedagógicas dos professores de música. Conhecer esses profissionais, suas formações, práticas e condições de trabalho, além de suas perspectivas para o futuro da educação musical em Resende é o propósito a ser desenvolvido na próxima seção, onde serão abordadas as entrevistas com os professores de música, excetuando-se o pesquisador, bem como o coordenador, que neste momento não atua em sala de aula.

3.4 A Educação Musical: o eixo central da região e a formação de uma concepção sobre o ensino de música

Segundo dados obtidos por meio do Censo de 2010, Resende situa-se entre os três municípios mais populosos da Região do Médio Paraíba, além de Volta Redonda, cidade com a maior população do Sul do Estado, com 257.803 habitantes⁸² e Barra Mansa, com 177.813 habitantes⁸³. Com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o contexto educacional regional onde Resende se insere, foi estabelecida uma relação entre os programas e projetos⁸⁴ de educação musical desenvolvidos nos três municípios mais populosos do Médio Paraíba. Existe nestes três municípios o desenvolvimento de ações que promovem as aulas de música nas escolas. O projeto com maior expressão atualmente ocorre na cidade de Barra Mansa, chama-se Música nas Escolas e está em funcionamento desde o ano de 2003⁸⁵. Em Volta Redonda, existe o projeto Volta Redonda Cidade da Música, que teve início no ano de 1971 (AMARAL, 2017), passou por um período de ampliação e fortalecimento na década de 1990, e vem enfrentando um processo de redução de sua atuação nos últimos anos.

No quadro a seguir, pode-se constatar a realidade dos três maiores municípios da região ao serem relacionados o número de escolas existentes, professores de música e escolas onde há aulas de música, bem como o número de escolas e alunos atendidos em cada um dos projetos e programas.

Quadro 5 – Relação de escolas/ professores de música/ escolas com aulas de música

	População	Número de Escolas	Início do Projeto	Número de Professores de Música	Escolas atendidas	Alunos atendidos	Etapa da educação básica

⁸² Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/volta-redonda/panorama> Acesso em: 28 de maio de 2021.

⁸³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/barra-mansa/panorama> Acesso em: 28 de maio de 2021.

⁸⁴ Não é o intuito discutir neste texto os conceitos de projeto e programa. Optamos tão somente por utilizar as nomenclaturas usuais em cada caso. Será, portanto, utilizado o termo projeto para designar as ações promovidas em Volta Redonda e Barra Mansa, e programa para as atividades fomentadas em Resende.

⁸⁵ Disponível em: <http://www.musicanasescolas.com/oprojeto.html> Acesso em: 28 de maio de 2021.

		Municípios					
Volta Redonda	257.803	93	1971	18	39	Aproximadamente 4.000	Pré-escola ao Ensino Médio
Barra Mansa	177.813	61	2003	140	63	Aproximadamente 22.000	Pré-escola ao Ensino Médio
Resende	119.769	57	1993	12	11	1014	Ensino fundamental I e II

Fonte: levantamento de dados realizado pelo autor

Segundo as informações apresentadas no quadro acima, o município de Barra Mansa é o que apresenta um número significativamente maior de professores de música dentre os três maiores da região. Embora seja o projeto com início mais recente, o Música nas Escolas atende a todas as unidades escolares, da Pré-escola ao Ensino Médio, ofertando aulas de música para aproximadamente vinte e dois mil alunos. O projeto há mais tempo em funcionamento é o Volta Redonda Cidade da Música, que também possui um tamanho expressivo e atende aproximadamente quatro mil estudantes, da Pré-escola ao Ensino Médio.

Não temos a pretensão de estabelecer comparativos entre as três cidades e, portanto, não aprofundaremos nesta pesquisa o conhecimento sobre o funcionamento dos projetos das cidades de Volta Redonda e Barra Mansa, pois este trabalho tem como foco principal o ensino de música no âmbito do programa Criarte, em Resende. Todavia, acredita-se ser importante situar o leitor sobre o que ocorre nos maiores municípios da região do Médio Paraíba vizinhos a Resende, para ampliar a compreensão acerca da dimensão do Criarte em sua região.

Um fator importante que surge ao se analisar o contexto dos três maiores projetos de educação musical da região do Médio Paraíba, encontra-se no fato de que todos convergem, em alguma medida, para a formação de orquestras e bandas de concertos escolares.

Em Volta Redonda, a figura de Nicolau Martins de Oliveira é respeitada pelo trabalho desenvolvido desde 1974. Oliveira é um defensor do ensino da música erudita, o que pode ser observado em todo o âmbito do projeto, assim como nos programas das apresentações da orquestra formada por estudantes das escolas públicas de Volta Redonda. Em sua tese de doutorado, Silva (2010) apresenta informações que esclarecem o início das atividades da banda de concerto que posteriormente integraria o Volta Redonda Cidade da Música. O projeto teve início com a reativação de uma banda de metais no ano de 1974 pelo mestre Nicolau. Segundo Silva (2010), “em 1982, a banda foi transformada em Banda de Concerto da Fundação Educacional de Volta Redonda (FEVRE) e oficializada pela Lei Municipal nº 2.580, de 20 de novembro de 1990” (SILVA, 2010, p. 52).

A análise do texto da lei nos permite compreender alguns dos princípios que embasaram a fundação da banda de concerto. Segundo o artigo 1º da lei, a criação da Banda

de Concerto da FEVRE terá como função “[...] desenvolver a música na fundação educacional de Volta Redonda” (VOLTA REDONDA, 1990, p. 1). O artigo 2º reforça que a ação “[...] de natureza genuinamente escolar, será exclusivamente integrada por alunos, ex-alunos e professores da Fundação Educacional de Volta Redonda [...]” (VOLTA REDONDA, 1990, p.1).

Atualmente, os estudantes do projeto iniciam sua caminhada musical cantando em coros e posteriormente são oferecidas aulas de musicalização, pífaros e percussão. Quando chegam ao terceiro ano do ensino fundamental, amplia-se a oferta de instrumentos, o que resulta na formação de conjuntos musicais diversificados como a Orquestra de Cordas, de Violinos, de Violoncelos e Contrabaixos, a Banda Marcial e a Banda de Concerto, com instrumentos de sopro. Sobre os ensaios da banda de concerto, Silva (2010) aponta que “ocorrem quatro vezes por semana e têm duração de duas horas e meia, em média. Paralelamente, ocorrem os ensaios de naipe, realizados com bastante frequência” (SILVA, 2010, p. 52). Privilegia-se, portanto, o ensino de instrumentos de sopro e cordas friccionadas e não é raro encontrar na região estudantes que seguem a carreira profissional em seu respectivo instrumento. Em entrevista a Landau (2017), a Maestrina Sarah Higino, atual coordenadora, professora e regente de alguns coros e orquestras do projeto, afirma que aproximadamente 50% dos alunos tornam-se músicos profissionais (LANDAU, 2017). Para Silva (2010), o projeto associa a dupla função de musicalizar estudantes e formar músicos de bandas. Segundo o autor, a banda de concerto “tornou-se referência na formação de músicos dentre as bandas de música, tendo como principal objetivo a musicalização dos jovens da rede pública municipal de Volta Redonda” (SILVA, 2010, p. 52).

Além das aulas nas escolas, o projeto de Volta Redonda possui uma sede própria com salas de música e uma grande sala de ensaios preparada especialmente para receber os músicos da orquestra. Os instrumentos são obtidos por meio de doações, tanto da prefeitura quanto da sociedade civil (LANDAU, 2017).

Figura 11 – Fachada do prédio Cidade da Música.



Fonte: Google⁸⁶

Figura 12 – Sala de ensaios do prédio Cidade da Música.



Fonte: LANDAU (2017)

O projeto Música nas Escolas, em Barra Mansa, tem seu ponto de partida no trabalho de um maestro, Vantoil de Souza, que defende um ensino de música que privilegie a música erudita. Em entrevista ao portal IG - Último Segundo, Vantoil afirmou, à época, querer transformar Barra Mansa na capital brasileira da música erudita (MORATELLI, 2012). Outras falas na entrevista do idealizador do projeto deixam claro o pensamento de que a poética europeia é a base norteadora de seu programa de ensino de música. Segundo Vantoil de Souza, “Estamos formando um público exigente para a música, com bons ouvidos. Nem todos que estudam música terão aptidão para seguir em frente, mas vão saber diferenciar os tipos de acordes. É um ganho para a sociedade” (MORATELLI, 2012, s.p.). Ressalta-se que há na fala do idealizador do projeto uma representação verbal do que consiste o modelo conservatorial de ensino de música, uma vez que o maestro define, ao utilizar os termos público exigente,

⁸⁶

Disponível

em:

https://www.google.com/maps/uv?hl=pt-BR&pb=!1s0x9e9801bc7eca4f0x801f2f815b4c49e2!2m2!2m2!1i80!2i80!3m1!2i20!16m16!1b1!2m2!1m1!1e1!2m2!1m1!1e3!2m2!1m1!1e5!2m2!1m1!1e4!2m2!1m1!1e6!3m1!7e115!4s//lh4.googleusercontent.com/proxy/W15R-66_6nS_SK0qCVkawiBG2zTJYXyL_a_Py6NAwmyxvkbNcTHTsJqVyZs92KII5yoDHO1tVdQnBqEOnYzue2BwI6KtJDRekEYc2FtKYiHomt921XLPO1gZYLhXMXxuV8uaOhzc5O77mc43GHb57djM0Rggb7Oni_ri%3Dw213-h160-k-no!5svolta+redonda+cidade+da+m%C3%BAfica+-+Pesquisa+Google&imagekey=!1e2!2sqSdXn9vlMm8AAAQqXZ0xOO&sa=X&ved=2ahUKEwiXyvzg_dniAhXMtVkKHdDbCNwQoiowEnoECA0QBg Acesso em 28 de maio de 2021.

bons ouvidos e aptidão, além de definir como habilidade saber diferenciar os acordes, o que seria a boa música ou um sinônimo de qualidade musical.

O projeto mais amplo da região é mantido pela iniciativa privada, por meio da Lei Rouanet e ostentava em 2012 a marca de um estudante de música para cada grupo de oito moradores (MORATELLI, 2012).

O Música nas Escolas está vinculado à Orquestra Sinfônica de Barra Mansa - OSBM, que é regida pelo maestro Guilherme Bernstein e conta com cem músicos contratados, o que é uma iniciativa única na região. Segundo o maestro Vantoil de Souza, o que começou como um projeto social, tornou-se um programa de profissionalização da mão de obra formada em música, onde os alunos que possuem aptidão destacada são direcionados a um centro de formação especializada (MORATELLI, 2012). Além das aulas nas escolas, o projeto possui uma boa estrutura que conta com uma sede própria, onde encontram-se salas com isolamento acústico, local para ensaio da orquestra, além dos instrumentos utilizados para as aulas, sempre obtidos por meio de doações. O primeiro contato dos estudantes com a música é por meio do pífaro e das aulas de canto, a partir dos seis anos de idade. Após o período de iniciação musical, os alunos são direcionados para o estudo de diversos instrumentos, que vão desde cordas friccionadas até o piano e a harpa. Segundo Martins (2018), os estudantes iniciam as aulas em turmas coletivas nas escolas e são encaminhados posteriormente à sede do projeto para aulas individuais, o que também é uma característica comum ao Cidade da Música, de Volta Redonda (MARTINS, 2018, p. 247).

Assim como em Volta Redonda, uma parte dos estudantes de Barra Mansa também busca a profissionalização, seja nas universidades federais ou nos cursos de Licenciatura em Música em faculdades privadas da região.

Figura 13 – Sala de ensaios do Projeto Música nas Escolas.



Fonte: MORATELLI (2012)

Figura 14 – Sala de estudos com tratamento acústico.



Fonte: MORATELLI (2012)

Em Resende, pode-se também encontrar um elo que liga a educação musical à música erudita e à formação de orquestras. Não tão forte como nas cidades vizinhas, que tiveram o início dos projetos de aulas de música pelas mãos de um mestre de bandas de concerto e um maestro; nesse município, embora também haja a formação de uma orquestra de estudantes, o que foi um fator primordial para a realização do primeiro concurso para professor de música, o programa Criarte é mais amplo em seu propósito de oferecer aulas de artes em suas diversas linguagens para a comunidade escolar. O programa não é voltado somente para o ensino de música e, especificamente nesta área das artes, também tem uma finalidade mais flexível, fator que o diferencia dos demais. Enquanto os projetos de Volta Redonda e Barra Mansa demonstram uma intenção mais nítida de formar músicos para suas respectivas orquestras, o programa de Resende reúne uma série de pequenos projetos que caminham com alguma autonomia, respeitando as áreas de formação de cada um de seus professores de música.

As ações de educação musical desenvolvidas nas cidades de Volta Redonda, Barra Mansa e Resende apresentam uma característica em comum. Embora tenham suas particularidades, são atuações híbridas, que mesclam o ensino na escola, mas também nas sedes dos projetos, privilegiando o ensino de instrumentos musicais. Uma comparação com os estudos de Vieira (2016) e Peres (2015) nos permite apontar diferenças significativas entre os

processos desenvolvidos na Região do Médio Paraíba e Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Vieira (2016) aponta que no município de Seropédica os professores atuam em salas de aulas da educação básica, no ensino fundamental I, onde música é uma disciplina e não há projetos exteriores ao ambiente escolar com intenção de formar instrumentistas (VIEIRA, 2016). Já o sistema de ensino da capital é mais complexo. Segundo Peres (2015), as aulas de música podem ser ministradas nas escolas, na grade curricular do ensino fundamental II ou em ambientes externos, como Clubes Escolares, Polos de Educação pelo Trabalho e Núcleos de Arte. Quando oferecidas nesses espaços, as aulas “são voltadas à prática de diversos instrumentos musicais, e são também oferecidas em horário alternativo ao do turno escolar para turmas de quantitativo reduzido de alunos” (PERES, 2015, p. 52).

O fato das três maiores cidades do Médio Paraíba possuírem orquestras de cordas, frutos de projetos de ensino de música voltados para a formação de instrumentistas, sugere que há uma tendência direcionada ao modelo conservatorial⁸⁷ de ensino de música nesta região. Percebe-se que no Criarte também há a mesma tendência, ainda que de forma mais tênue. Como abordado, a ampliação do oferecimento de aulas de música no município parte, de fatores que envolvem o amadurecimento do Criarte ao longo do tempo, de questões políticas e da realização de um concurso público para contratação de três professores de instrumentos de cordas friccionadas e um professor de música sem habilitação em instrumento, que acaba se desdobrando em outras chamadas de professores e, conseqüentemente em outras ações, o que faz com o que o Criarte tome direção um pouco distinta dos demais projetos da região.

Esta seção ocupou-se em apresentar informações acerca do município de Resende, sua rede pública de ensino e a educação musical municipal, elaborando a construção de uma narrativa na qual se estabelece uma conexão entre a cidade e seu contexto regional, característica fundamental para a compreensão dos fenômenos que ali ocorrem.

Dedicou-se uma subseção extensa à análise documental acerca do Criarte, especificamente, sobre o regulamento interno que apresenta diretrizes para o funcionamento

⁸⁷ Modelo de ensino inspirado na música de poética europeia, pautado em práticas centradas na escrita em partitura, na relação entre um professor sábio e experiente e seu epígono, não obrigatoriamente, depende do professor, na performance virtuosa de um instrumento musical ou do canto, entre outras características inerentes ao ensino conservatorial. Segundo Lia Braga Vieira, a origem do termo conservatório surge na Itália do século XVI para identificar locais que abrigavam moças órfãs e pobres e onde se ensinava música. Segundo a autora, “ao final do século XVIII, o Conservatório Superior de Música de Paris tornou-se o modelo de instituição de ensino musical difundido e firmado no século XIX”. (VIEIRA, 2004, p. 142-143).

do programa. Em relação ao modelo de ensino de música ministrado no programa, muitos questionamentos só foram respondidos por meio dos dados obtidos a partir das entrevistas com os profissionais que atuam no programa.

Na seção seguinte, serão apresentadas as nove entrevistas dos professores de música de Resende. A partir dos elementos e procedimentos elencados em seção anterior, será realizada uma triangulação envolvendo os estudos dos autores da educação musical já citados e os dados coletados nas entrevistas. Para tanto, será apresentada uma categorização subdividida em nove eixos, estabelecendo parâmetros que orientaram a análise dos dados obtidos.

Ao observarmos as formações dos professores e a maneira como são contratados no município, seus objetivos de ensino, metodologias e sistemas de avaliação, os conteúdos ministrados e materiais didáticos utilizados, bem como os espaços nos quais as aulas acontecem e em que medida esses professores permitem que os estudantes contribuam com o plano educativo, buscamos verificar a interação das três modalidades nos discursos sobre suas práticas pedagógicas.

4 PROFESSORES DE MÚSICA: FORMAÇÃO, PRÁTICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

4.1 As entrevistas

Para as entrevistas, foram selecionados os dez professores de música que atualmente lecionam em Resende. O coordenador do Criarte, embora seja professor de música, não atua no cargo e, portanto, não participou da entrevista como professor.

Ainda que haja no município múltiplas práticas pedagógicas, que se enquadram em categorias distintas, seja pela própria descrição do cargo ou pelo núcleo pedagógico de atuação do professor, não foram utilizados critérios de seleção para a participação ou não participação nas entrevistas. A se considerar a dimensão relativamente pequena do Criarte, foi explicitada em todo o contexto da pesquisa a intenção de abarcar o máximo possível de práticas pedagógicas existentes nas aulas de música do programa para se obter uma compreensão do desenvolvimento de sua implementação, bem como para realizarmos uma análise das aulas de música a partir das modalidades de educação, o que ocasionou na participação integral dos professores de música atuantes no município.

O convite para as entrevistas foi feito pessoalmente aos professores de música, que acompanharam todo o trajeto da pesquisa sempre que eu relatava algumas das etapas vivenciadas no doutorado nas ocasiões em tínhamos reuniões pedagógicas ou apresentações musicais do Criarte. Todos foram informados que seriam entrevistados individualmente e que seriam abordados aspectos de suas práticas pedagógicas, suas visões sobre o Criarte, bem como os pressupostos filosóficos que embasam seus pensamentos e ações práticas nas aulas de música.

As entrevistas foram realizadas entre os dias dezoito de fevereiro e onze de março de 2021, em dez encontros individuais, sendo nove deles encontros virtuais por meio do *software Zoom* e gravadas em meu computador, e um, por recusa do participante de participar de modo virtual, realizou-se presencialmente na SME de Resende⁸⁸, gravado por aplicativo instalado em meu telefone celular. Todas as entrevistas foram posteriormente transcritas e analisadas.

À medida que as entrevistas foram sendo realizadas, tornou-se claro que as falas dos professores representariam, nesta tese, mais do que meros relatos de experiência sobre práticas docentes acerca das aulas em um programa de educação musical, restringindo-se ao âmbito profissional desses professores e professoras de música. Por se tratar de uma ação

⁸⁸Respeitando o protocolo sanitário de distanciamento social do município realizado pela Secretaria de Saúde de Resende.

municipal ainda recente e, considerando a pequena dimensão desse município onde as relações profissionais e interpessoais se fundem com relativa facilidade, verificou-se nos relatos dos professores uma identificação significativa com o trabalho, que extrapola as dimensões laborais, em que a maioria deles possuía um sentimento de pertencimento e de responsabilidade com a manutenção e aprimoramento do funcionamento do programa. No que diz respeito à relação entre professor e aluno, o que foi constatado é que também há um nível estreito nessas relações, que ultrapassam o contato convencional dentro da sala de aula ou do ambiente escolar, o que gera um alto grau de comprometimento dos docentes com esses estudantes, que em muitas ocasiões são tratados como amigos. Ao tomar consciência da consistência desse movimento e da dimensão da participação desses professores no processo de implantação e implementação do Criarte, após tantos relatos profundos nos quais foram expostas não somente práticas pedagógicas, mas histórias de vida, que se fundem com a história do programa, seria injusto não trazer suas vozes ao texto de forma intensa, proporcionando a eles e a elas o merecido protagonismo na história do Criarte.

Os textos das entrevistas foram enviados aos professores para que, após leitura, expressassem concordância ou não em serem identificados na pesquisa⁸⁹.

Ainda em relação aos desdobramentos ocorridos no percurso de realização das entrevistas, entendemos como uma ação necessária para a compreensão do trabalho do Criarte, dividir as entrevistas em quatro núcleos: ensino de música nas fanfarras; ensino de música na orquestra de cordas; educação musical⁹⁰; professores concursados em artes, mas que atuam como professores de música. Os três primeiros núcleos contam com três professores cada um e o quarto núcleo conta com um professor.

Por dificuldades ocasionadas pela pandemia da Covid-19, foram realizadas algumas adaptações no roteiro das entrevistas, com o intuito de flexibilizar sua realização diante das incertezas na utilização do formato virtual, que se tornou quase que obrigatório no momento atual. Não sabíamos como as conversas ocorreriam diante da tela de um computador, tampouco se todos os professores teriam as condições ideais para a realização, tanto em suas habitações quanto em relação às condições tecnológicas, como acesso à *internet* e a dispositivos que permitissem que a entrevista fluísse bem e sem intercorrências.

O roteiro foi composto por vinte perguntas agrupadas em quatro seções. A primeira seção (perguntas um a oito) buscou conhecer o professor, sua formação profissional e as

⁸⁹ Dos dez entrevistados, um professor não autorizou a utilização de suas falas e solicitou a retirada de seu depoimento do trabalho. Dois professores solicitaram pequenas correções, embora tenham concordado com a divulgação de seus nomes.

⁹⁰ Núcleo no qual atuam os professores de música pertencentes exclusivamente ao âmbito da educação básica.

esferas da educação municipal em que atua no âmbito do Criarte. A segunda seção (perguntas nove a onze) teve como propósito verificar o alinhamento dos objetivos de ensino dos professores com as propostas do Criarte para o ensino de música em Resende. A terceira seção do instrumento (questões doze a dezenove) teve por objetivo buscar nas práticas pedagógicas elementos das modalidades de educação formal, não-formal e informal. A quarta e última seção (questão vinte) foi subdividida em duas perguntas que se designaram a conhecer os desafios e perspectivas dos professores para o ensino de música no âmbito do Criarte, em Resende.

A realização das entrevistas, no entanto, não seguiu em sua totalidade a ordem estabelecida no roteiro, seja por entendermos que a abordagem para determinado participante poderia ocorrer de forma diferente, seja pela própria naturalidade com que a conversa começava e transcorria, o que fornecia dados relevantes para a compreensão dos fenômenos estudados.

Acerca das transcrições, Rocha (2012) esclarece que são ações repletas “[...] de critérios, valores e decisões que o pesquisador toma em função de suas próprias questões de pesquisa, de seus conhecimentos e de sua formação acadêmica, de suas experiências pessoais e profissionais (ROCHA, 2012, p. 103)”. Portanto, ao trazermos para o texto as falas dos professores, optamos pela utilização das transcrições atualizadas, nas quais se buscou, respeitosamente, preservar integralmente o sentido do que foi dito, mas obedecendo à norma padrão da Língua Portuguesa. Utilizou-se como critério, trazer fluência à leitura, uma vez que as conversas realizadas de modo informal são impregnadas por marcas da oralidade que nem sempre serão convenientes em um texto escrito.

4.2 Ensino de música nas fanfarras

O ensino de música nas fanfarras de Resende possui um caráter majoritariamente ligado às apresentações e desfiles tradicionais de 7 de setembro e do aniversário da cidade, dia 29 de setembro, bem como às competições, que são eventos de âmbito municipal, estadual ou mesmo nacional, nos quais as corporações, assim denominadas pelos professores, disputam premiações, que na opinião dos docentes são essenciais para a manutenção do trabalho. Depreende-se das falas desses professores que a participação e a obtenção de vitórias nessas competições trazem a eles um relativo *status* na esfera municipal, além de uma conexão pessoal com regentes e músicos de fanfarras de outros estados, aumentando a sensação de valorização que sentem em relação aos seus respectivos trabalhos. Está culturalmente ligado às aulas de música nas fanfarras, o ensino para a disciplina e para a formação do caráter dos

alunos, herança do cunho militarizado dessas bandas, ainda mais forte pela presença da AMAN⁹¹ em Resende.

Durante as décadas de 1970 a 1980, houve um significativo aumento das corporações no município, chegando a existir 20 conjuntos, entre fanfarras de escolas públicas e privadas, número que chegou a decrescer para dois. Dos três professores desse núcleo, dois iniciaram seus trabalhos no município no fim dos anos 1980 e início dos anos 1990 e são concursados como instrutores de fanfarra, um cargo que foi extinto⁹² no município, fato que ilustra o declínio que esse núcleo de ensino vem sofrendo nos últimos anos. Atualmente, existem quatro fanfarras resistindo nas escolas públicas do município.

4.2.1 Professora Bruna

A professora Bruna é a mais jovem do grupo de professores de música do Criarte. É um fruto das aulas de música nas escolas municipais e declara que sua experiência profissional tem sido “[...] sempre nesse ramo mesmo de bandas e fanfarras”. Começou com sete anos de idade tocando cornetinha na fanfarra do professor Cláudio, e seu início profissional no município ocorreu de modo inusitado, ilustrando como o modelo de ensino desse núcleo possui um grau significativo de informalidade. Bruna relata como iniciou sua trajetória como professora de música em Resende:

[...] eu fui trabalhar em Porto Real, eu não trabalhava na escola, trabalhava no ônibus escolar. E eu tinha um intervalo do ônibus escolar e eu ficava lá à toa. E nesse intervalo eu vi que na escola tinha uns bumbos, algumas coisas, e eu me ofereci para começar a ensinar as crianças, porque ia ter um desfile. E um professor de Resende, o Elton, ele me convidou pra ajudar ele porque ele já dava aula na escola. Ele ‘pô Bruna, vem me ajudar, você monta a percussão, eu monto o sopro’ [simulação da fala do professor]. E assim a gente foi intercalando. Acabou que eu comecei a dar aula e ele saiu. Acho que ele era cc⁹³... e ficou eu lá dando aula pelo Mais Educação (Bruna).

Como relatado acima, a professora, que atua a sete anos como professora de música, sendo os quatro últimos no Criarte, iniciou sua jornada profissional se oferecendo para compartilhar experiências musicais sem qualquer formalidade contratual ou remuneração, aproveitando o tempo ocioso que sobrava de seu outro emprego no ônibus escolar. Percebe-se elementos da não-formalidade já explicitados na fala do coordenador do Criarte em seção anterior, quando a professora Bruna relata esse processo de iniciação como professora de música, transitando de um trabalho voluntário “sem ganhar nada” para uma vaga como

⁹¹ Academia Militar das Agulhas Negras

⁹² Informação obtida no setor de Recursos Humanos da SME de Resende.

⁹³ Cargo comissionado.

professora de música por meio do programa Mais Educação, e assumindo o lugar de um profissional contratado, o denominado cargo comissionado, com grau elevado de submissão a fatores políticos. A professora expressa em sua fala como havia em Resende uma ligação direta entre a entrada de professores de música e agentes políticos:

[...] eu tive o privilégio de um vereador me convidar a montar um projeto aqui, mas na realidade eu só ia ficar com o projeto aqui em Engenheiro Passos⁹⁴. Só que o prefeito pediu que eu fosse para Resende também porque as diretoras já queriam. Então me puxaram para Resende e eu fui dar aula lá (Bruna).

Esses cargos obtidos por indicação política são vistos como um entrave na promoção efetiva das aulas de música, pois a submissão aos personagens políticos faz com que as aulas historicamente não tenham continuidade e, em algumas ocasiões, não ocorram sob qualquer parâmetro de avaliação pedagógica.

A professora Bruna atualmente está em duas escolas e um programa de atendimento a alunos portadores de necessidades especiais, em uma jornada de trabalho de quarenta horas semanais estipulada para o cargo de instrutor de fanfarras.

Sobre sua formação, a professora está cursando atualmente o quarto período da licenciatura em música a distância e afirma que o conhecimento adquirido na graduação tem sido um divisor de águas em sua atuação pedagógica nas aulas de música. Segundo Bruna, “antes de entrar na faculdade e aprender sobre o que é dar uma aula [...] dava uma aula de um jeito e hoje mudou totalmente” seu pensamento e seu “modo de trabalhar”. Depreende-se da fala da professora o modo como o ensino formal em nível de graduação tem tido um peso elevado em sua prática, ao reconhecer que “aprender o que é dar uma aula” foi algo ensinado na faculdade, o que até então vinha sendo, nas palavras da professora, um aprendizado “na marra”, ocasião em que “não sabia nem como falar com os alunos”. Essa prática informal de início nas atividades de professor de música nas fanfarras, na qual os professores aprendem o ofício sem que haja intencionalidade pedagógica na ação será relatada de forma semelhante pelos outros dois professores do município.

A atuação dos professores de música no município é bastante heterogênea e o público atendido varia de professor para professor e de escola para escola. A professora Bruna,

⁹⁴ A professora se refere ao distrito de Engenheiro Passos como ‘aqui’ e a Resende como ‘lá’ pelo hábito cultural da população local de se comunicar. Esclarece-se que, embora os centros sejam separados por 29 km de distância, pertencem ao mesmo município. Informação obtida em: <https://www.google.com.br/maps/dir/Resende,+RJ/Eng.+Passos,+Resende+-+RJ,+27555-000/@-22.4820171,-44.6268282,12z/data=!3m1!4b1!4m14!4m13!1m5!1m1!1s0x9e778dd541f595:0x3823b6f49a15df81!2m2!1d-44.4534431!2d-22.471376!1m5!1m1!1s0x9dde3f167cf6f9:0xbcaacc33d67b88!2m2!1d-44.6747948!2d-22.4993324!3e0> Acesso em: 19 de abril de 2020.

atualmente, trabalha da seguinte forma: na E.M. Augusto de Carvalho, atende a alunos de oito a dezessete anos do ensino fundamental I e II, após o horário de funcionamento da escola, das 17h30 às 19h. Nessa unidade escolar, a professora também trabalha com alunos da comunidade, o que é uma tradição do ensino de música nas fanfarras resendenses. Na E.M. Julio Verne, trabalha com alunos do 5º ao 9º ano, no contraturno da escola. No Gente Eficiente, a professora trabalha com “adultos portadores de necessidades especiais que frequentam o programa”.

Ao ser perguntada sobre o que considera ser importante no ensino de música e sobre seus objetivos ao ensinar música, o discurso da professora Bruna traz uma alta carga social. Embora sua aula seja predominantemente voltada ao ensino de instrumentos musicais, a professora tem a dimensão de que seu papel nas escolas vai muito além de educar musicalmente e está associado à uma educação para a convivência na sociedade:

Hoje eu não penso que todos vão sair dali músicos. Se for, bom, ótimo. Mas eu penso em fazer eles saírem dali com dignidade, né? Porque o principal acho que é isso, não é? O aluno ser alguém na vida, estudar. Independente se for um músico ou se for ser um dentista, independente disso, eu passo isso pra eles. Eu penso dessa forma (Bruna).

No relato da professora surge a preocupação com a crescente associação das crianças e dos jovens com o mundo do crime e com a entrada nas facções criminosas que estão se disseminando em Resende nos últimos anos. Sobre seus objetivos, Bruna apresenta uma faceta do trabalho docente que será quase um consenso nas falas dos professores de música do município:

O objetivo é formar alunos bons para a vida porque hoje está muito difícil. Você vê muitos jovens se envolvendo com coisas erradas, fazendo coisas que não devem. Então eu acho que... ainda mais onde eu trabalho que é uma comunidade bem... eu não sei a palavra certa pra dizer, mas, é uma comunidade pobre, em que os alunos vivem na rua, que os alunos não têm... a mãe e o pai eu acho que já vêm dessa linha. Então fica mais difícil (Bruna).

Mas mesmo diante desse cenário desolador, a professora não perde a confiança na importância da dimensão social de seu trabalho como agente modificador dessa realidade e afirma: “[...] eu tento agarrar e tento ajudar eles a não saírem para o mesmo caminho, eu tento mostrar pra eles que eles são capazes de muito mais, que não é só aquilo que eles vivem ali, que não é só aquela sociedade e que tem um mundo para eles entenderem”.

Ao abordarmos o tema das metodologias de trabalho nas aulas de música, a professora Bruna não cita a utilização de nenhum método específico, e, em sua fala, torna-se clara a preponderância da utilização de procedimentos oriundos das modalidades não-formal, embora

também sejam reconhecidos procedimentos formais e informais de educação. A professora reforça a perspectiva da importância de sua entrada na licenciatura em música como um momento não só de transição, mas de transformação em sua prática pedagógica.

Antes de eu começar a faculdade eu trabalhava muito com eles ouvido e, como eles não sabiam ler partitura, a maioria não sabia ler partitura, eu escrevia as notas num papel e cantava pra eles as notas e eles faziam no instrumento porque eles já sabiam a escala. E assim eu conseguia tirar uma música, eu fazia as músicas e tal, e assim eu ia trabalhando (Bruna).

Ao ingressar na Licenciatura em música e ter contato com as disciplinas do curso, a professora passa a valorizar outros conhecimentos e vem tentando aplicá-los em sua prática pedagógica. É interessante salientar como as forças da educação formal exercem uma pressão que influencia a visão da professora sobre o ensino de música praticado nas fanfarras, uma vez que a experiência musical do ouvir e do fazer, que é tão presente em suas aulas, passa a ter um papel secundário diante dos conhecimentos acadêmicos recentemente adquiridos, como expresso na fala da professora: “Depois que eu entrei na faculdade, mudou meu pensamento. Eles têm que aprender a ler. Eu queria passar para eles o que eu aprendi também. Porque quando eu entrei na faculdade eu achava que eu sabia música, mas depois eu que entrei eu vi que eu não sabia nada.” Ao ser questionada sobre o que aprendeu que causou tal transformação, Bruna traz conteúdos tradicionalmente estudados em instituições formais e afirma: “[...] eu não entendia nada de harmonia. Por quê? Porque a minha vida toda eu só fazia melodia, então, no meu instrumento só pedia melodia, então eu só aprendi a melodia. A parte de harmonia eu era super leiga, então eu tive que aprender mesmo do zero [...]”.

Ao relatar suas práticas pedagógicas, evidencia-se na fala da professora Bruna a força que a vivência musical da infância exerce em suas aulas. Embora a professora reafirme a importância do ensino formal para a transformação de seu fazer docente, há uma interação constante de procedimentos não-formais e informais em suas aulas, que aprendera quando criança.

Ao iniciar com seu grupo de alunos, a professora busca uma aproximação entre o estudante e o instrumento musical e afirma que “o primeiro passo é fazer ele pegar embocadura no instrumento de sopro, conseguir que ele interaja no instrumento”. Após essa iniciação, que na concepção da professora consiste no ato de o aluno tirar os primeiros sons no instrumento, ela apresenta conteúdos musicais introdutórios, sempre associados à prática, o que considera essencial para o ensino dos instrumentos de fanfarra. Segundo a professora “a primeira coisa que ele [o aluno] tem que aprender é escala. Ele tem que aprender a fazer a

escala do instrumento dele. Depois, vai aumentando, entendeu? O primeiro passo é esse, é fazer o aluno aprender a escala musical no instrumento”. Esse processo leva entre um e dois meses e segundo a professora Bruna, alguns alunos levam o instrumento para casa, o que só é permitido aos alunos que já estão na banda há algum tempo. Embora haja elementos da modalidade formal expresso nos conteúdos ensinados pela professora Bruna e elementos não-formais ilustrados pela prática de ensino de ouvido, também se nota em sua prática elementos da modalidade informal de educação, caracterizada pela prática de ensino e aprendizagem, assim como a aquisição de conhecimentos quando não há intencionalidade na ação. Isso ocorre nas apresentações, ocasiões em que a professora leva todos os alunos e permite que todos participem sem distinção, deixando que trocas e aprendizagens musicais ocorram entre os pares no momento da performance musical, sem sua orientação, como relata a professora a seguir:

A maioria dos professores, eles deixam o aluno ali e ele tem que aprender a tocar para poder ir a uma apresentação. Eu não trabalho dessa forma, sabe? Porque eu acho que desmotiva o aluno a estar ali. Vamos supor que eu leve o grupo todo para uma apresentação... E ele por não saber, ele não vai junto? Não, eu não sou assim. Se ele errar lá, tudo bem, não tem problema nenhum, entendeu? (Bruna).

Esse espaço de aprendizagens informais não é tão incentivado quando se trata das competições. Como já mencionado, as competições possuem um caráter diferenciado, ligado a outros fatores, distintos das tarefas da educação musical. O que está em jogo nesse espaço é a disputa de um título que trará ou não para o município e para o professor um reconhecimento pelo trabalho desenvolvido. De certo que também haja diversas aprendizagens nessas ocasiões, elas são tratadas com mais cuidado pelos professores das fanfarras, como relata a professora Bruna:

O único lugar que a gente leva, mas a gente conversa com o aluno antes é quando a gente vai para uma competição. Quando é competição a gente conversa com os alunos novatos ‘olha, vocês vão entrar, mas vocês vão entrar no pelotão de bandeira, vocês vão participar só que vocês não vão com o instrumento’ [simulando conversa com os alunos. Depois que eles tiverem aptos a se apresentarem numa competição, aí eles vão poder tocar o instrumento. Agora, apresentação eu não ligo não. Apresentação eles podem ir tocar, até porque é a diversão deles [sic] (Bruna).

Quando perguntada sobre que conteúdos considera importante de serem trabalhados na escola, a professora é enfática ao se referir à teoria musical e afirma “eu acho que o principal é teoria. Eles têm que aprender a teoria musical. Acho que tinha que ter mais isso nas escolas”. Na concepção da professora, a teoria musical legitima as aulas de música no ambiente escolar e sem o seu estudo “[...] os pais acham que a música não está ali no

calendário, né?”, o que mostra como esse elemento da educação formal está fortemente presente em seu pensamento.

Sobre saberes não musicais desenvolvidos nas aulas, a professora Bruna acredita que a disciplina é o que mais se desenvolve em sua prática e relata:

Em bandas e fanfarras, que é minha área, a gente trabalha muito a disciplina. Eu gosto muito de disciplina. [...] às vezes até me chamam meio que de sargento, sabe? Porque na hora em que eu tô dando aula, eu não gosto de bagunça, os alunos têm que estar mesmo ali na rédea, certinho, entendeu? (Bruna).

Como já mencionado, esse caráter disciplinar das aulas de música nas fanfarras pode estar ligado à cultura do município de formar os jovens para servirem às forças armadas na AMAM, como defende a professora: “porque, igual, muitos meninos vão servir, né? Se Deus quiser vão estar aí servindo, e lá é bem rígido. Eu penso que tem que ter disciplina, é o principal” [sic].

Se uma educação musical que tem como principais pontos norteadores a disciplina e a formação para o serviço militar, incorpora elementos da modalidade formal, no relato da professora Bruna constata-se que em sua prática há a interação entre as três modalidades de educação. Bruna afirma que em suas aulas há uma abertura frequente ao diálogo quanto às práticas a serem desenvolvidas nas aulas: “Eu dialogo mais. Eu planejo sim, mas sempre quando chega lá, a aula flui. Se acontecer o planejamento que foi, beleza, mas se não acontecer, a aula flui da mesma forma”. Embora Bruna admita que essa participação dos alunos não chega ao ponto de a fazerem modificar totalmente o seu planejamento para a aula, a professora relata uma situação real em que experiências assim ocorrem:

Já chegou a acontecer sim de um chegar, por exemplo, eu estou com uma música pronta para montar com eles. Aí eu chego e eles ‘poxa, professora, olha essa música, a gente queria tocar e tal’ [simulando a fala de um aluno] e eu acabar trocando a música que eu iria passar e ‘então vamos tentar essa’ [simulando conversa com o aluno]. Já aconteceu sim (Bruna).

Essa flexibilização existente nas aulas da professora Bruna, que permite para além de uma abertura maior ao diálogo, até mesmo uma relativa interferência dos alunos em seu planejamento, deve-se ao modelo de ensino de música existente no Criarte. Caracteriza-se, assim, elementos da modalidade não-formal, onde há a intencionalidade na ação, mas que não está submetida a um nível alto de normas e regras, explicadas aqui pela ausência de um currículo que obrigue a professora a trabalhar determinados conteúdos em uma temporalidade também preestabelecida. Bruna afirma que, ao iniciar seu trabalho no Criarte, não recebeu qualquer orientação teórico-metodológica acerca de como desenvolver seu trabalho. Ao ser

perguntada se recebera o regulamento interno do Criarte com as diretrizes de funcionamento do programa, a professora afirmou categoricamente: “Não, nunca me passaram”, o que reforça essa perspectiva da existência de procedimentos oriundos da modalidade não-formal em seu trabalho.

Sobre o processo de implementação das aulas de música no Criarte, Bruna enxerga a necessidade de ampliação do programa e da contratação de mais professores de fanfarras para que esse núcleo possa voltar a ter o reconhecimento de anos passados. Em seu discurso surge novamente a noção da carga social do seu trabalho ao afirmar que mais aulas de música na escola “tira muitos alunos da rua. E tem lugares que precisam mesmo disso”. É igualmente forte em sua fala a importância da educação musical recebida na infância, o que novamente a remete à função social do ensino de música:

Eu vejo pela minha infância. Eu tive a oportunidade de conhecer a música cedo, mas será que se eu não tivesse conhecido a música eu seria o que? Não pelo meu caráter, porque, graças a Deus, isso vai do caráter da pessoa também. Mas se você mora num lugar que você nasce já vendo o errado, é complicado. Se você não tiver um puxãozinho você acaba virando para o lado errado mesmo e não tem jeito [sic] (Bruna).

Há uma preocupação expressa na fala da professora com os alunos que concluem o ensino fundamental II, com seus quinze, dezesseis anos e que voltariam às ruas. Um desafio para o Criarte, na concepção da professora seria oportunizar que esses alunos continuassem atuando nas fanfarras na função de instrutores com a perspectiva futura de abrir um campo de estudo ou de trabalho. Nas palavras de Bruna:

Eu acho que seria legal implantar instrutores nas outras escolas. Por exemplo, eu tenho um aluno. Meu aluno acabou a jornada dele na minha banda, ou ele já está em um patamar maior, vou indicar esse meu aluno para ele ser um instrutor em outra escola. E, às vezes, o aluno, vamos supor, tem dezesseis anos. Se ele ganha uma ajuda de custo para isso, vai motivar o aluno a continuar na música, quem sabe a hora que ele terminar a escola, ele não vai fazer uma faculdade de música, e vai crescer mais, entendeu? (Bruna).

Ao pedirmos que a professora relatasse algum momento marcante no ensino de música em Resende, a professora relata a emoção de um momento vivenciado com os alunos portadores de necessidades especiais do programa Gente Eficiente:

Quando eu entrei no Gente Eficiente... São alunos especiais, eu não imaginava a dimensão que seria, sabe? Porque muitas pessoas falaram assim pra mim ‘eles não vão conseguir’ [simulando a fala de outra pessoa], ‘você vai passar a atividade hoje, amanhã eles vão esquecer, você vai ter que passar de novo’ [simulação da fala de outra pessoa]. E eu tive um mês para montar a banda para um desfile do dia 29, que teve em Resende. E quando eu cheguei na pista com eles, que a gente entrou na avenida e eles tocaram tipo, certinho, do jeito que eu ensinei, eles não erraram nada,

foi uma emoção maravilhosa! Eu não consegui tocar, porque eu estava tocando trompete... eu parei de tocar no meio e comecei a chorar de emoção porque foi muito marcante, sabe? Saber que eles eram capazes sim e que eles poderiam estar ali (Bruna).

Embora seja a professora mais nova e ainda em percurso de formação no nível de graduação, Bruna demonstra, além de um comprometimento com sua profissão e com seus alunos, significativa segurança em seu fazer docente, tendo consciência das transformações que seu trabalho proporciona aos que frequentam suas aulas de música, mesmo em ambientes desafiantes, como o Gente Eficiente.

Na fala da professora é reforçada a maneira como a função das fanfarras foi culturalmente construída no município, predominantemente como um instrumento de acompanhamento nos desfiles de 7 e 29 de setembro, em detrimento de uma intenção mais voltada à educação musical, o que é um paradoxo em relação à intencionalidade da professora, o que também ficará evidenciado e esclarecido mais à frente nos discursos dos outros dois professores desse núcleo de ensino de música.

4.2.2 Professor Cláudio

Do atual grupo de professores de música do Criarte, Cláudio é o que está há mais tempo em atividade no município. Iniciou no ano de 1988, anteriormente à criação do programa, como contratado na função de agente disciplinário, mas atuando em intervalos como instrutor de fanfarra. Sua contratação para atuar nas fanfarras reforça a perspectiva sobre o grau de informalidade com que os professores de música eram tratados na época, além da influência política que culturalmente se estabeleceu e perdurou até poucos anos atrás não somente na formação desse núcleo de ensino de música, mas em todo o âmbito do Criarte.

O professor relata que participava de um grupo de jovens da igreja católica e que em uma ocasião foi à prefeitura conversar com o prefeito para pedir um ônibus para uma excursão e que na mesma sala havia uma diretora de uma escola solicitando ao político uma pessoa do sexo masculino para ajudar na escola e assumir a fanfarra. Segundo o professor, o prefeito ofereceu a ele o emprego para ocupar a vaga solicitada pela diretora, posto que foi por ele aceito.

Segundo Cláudio, alguns anos depois houve um concurso para regente de banda e sete profissionais assumiram as vagas deste cargo. No entanto, atualmente só restam dois desses professores e o motivo pelo qual os outros cinco desistiram é a questão salarial, na perspectiva de Cláudio: “Como o salário era muito pouco, o pessoal foi desistindo, foi pra fábrica”. O professor, que hoje possui dois empregos, conciliando o tempo entre o ensino de música nas

escolas e o trabalho também concursado na área de transporte escolar, afirma continuar na música mais pela paixão do que pela remuneração do cargo que ocupa e afirma: “se fosse pelo salário a gente já tinha parado. Porque não dá pra sobreviver só com a música. Mas eu gosto do serviço, a gente trabalha com quarenta, sessenta crianças e é uma satisfação chegar em um desfile de 7 e 29 de setembro e ver as crianças tocando [...]”.

A formação em música do professor é majoritariamente realizada a partir dos procedimentos das modalidades não-formal e informal, o que pode ser observado sistematicamente nas falas dos professores desse núcleo de ensino. Assim como a professora Bruna, Cláudio também é fruto das fanfarras de Resende. Nas palavras do professor: “eu comecei na fanfarra no colégio Noel de Carvalho com dez anos de idade e estou até hoje”. Após esse início na escola onde estudava, o professor foi convidado pelo diretor José Fernandes do Colégio Dom Bosco⁹⁵, que lhe ofereceu uma bolsa de estudos para tocar na fanfarra dessa escola. O professor relembra a infância pobre e a falta de condições de sua família para manter os custos de seus estudos na instituição privada, mas afirma que, mesmo sem estudar na escola, foi-lhe permitido tocar na fanfarra. Após esse período, Cláudio relata ter estudado com um maestro de Resende chamado Aniceto, mas que precisou interromper os estudos para trabalhar, o que não o impediu de continuar aprendendo. O professor também fala sobre o período que foi “[...] buscar um apoio, aprender um pouco com o professor Vantuil, que é de Barra Mansa, que é o responsável pela Orquestra Sinfônica de Barra Mansa”. Além desses contatos com regentes e maestros, o professor também realiza cursos a distância e se refere a algumas ações de formação continuada realizadas no momento atual: “agora na pandemia eu fiz uns cursos *on-line* de afinação e harmonia, e agora estou vendo um curso de ritmo” [sic].

Atualmente o professor leciona na E.M Augusto de Carvalho (Ciep 489), atendendo alunos do ensino fundamental I e II, no contraturno e aos sábados. Na concepção do professor, “a ideia é trabalhar com os pequenos com a escaleta, pois eles veem o ensaio das fanfarras e querem participar, mas os instrumentos são muito grandes, pesados”. A queixa de que os instrumentos de fanfarra são pesados para os alunos pequenos é um consenso entre os professores desse núcleo, o que impacta negativamente na oferta desse tipo de ensino para os alunos da rede municipal, o que, em alguma medida, contraria as diretrizes do Criarte. Essa problemática é apontada pelos professores, que alegam constantemente não poderem delimitar o acesso às aulas aos alunos do município, e afirmam que a oferta deveria ser ampliada aos

⁹⁵Uma instituição privada tradicional em Resende existente desde 1936. Disponível em: <https://www.colegiodobosco.com.br/nossa-historia/> Acesso em: 22 de abril de 2021.

alunos do Estado, com idades mais avançadas, para a própria manutenção do trabalho. Na opinião do coordenador do Criarte, a frequência de alunos que não estudam nas escolas municipais gerou uma série de problemas para o histórico das fanfarras, tais como a deterioração do patrimônio municipal justificado aqui como a danificação ou até mesmo o desaparecimento de instrumentos musicais. Além disso, também foram observados desvio de função de funcionários públicos que não cumpriam corretamente suas cargas horárias nas escolas.

Ao ser perguntado sobre o que considera ser importante no ensino de música, Cláudio também se refere à questão social local e enxerga na música um agente facilitador da educação global da criança. Segundo o professor,

[...] a música é muito importante na questão de abrir a mente da criança, a gente consegue educar a criança, abrir a mente deles, socializá-los também para um caminho melhor. Então eu vejo que a música é muito importante na vida de uma criança. Eles aprendem ali, a gente consegue educar eles ali (Cláudio).

A função social da música, como um agente transformador da dura realidade das crianças da periferia, fica ainda mais explícita no discurso do professor quando ele apresenta seus objetivos com as aulas:

Meu objetivo hoje, quando o aluno está ali estudando música comigo é ocupar aquele tempo ocioso dele, porque criança hoje com tempo ocioso nas ruas, não é? A gente sabe o que acontece. Então o meu objetivo é justamente educá-los e mostrar para eles que a vida não é fácil de ser ganhada [...] Porque eu vejo que a música salva, e salva mesmo. Hoje eu tenho muitos alunos, que participaram comigo, que são da Polícia Federal, tem outros que são da Banda Sinfônica da AMAN, um fez prova para o corpo de bombeiros e está lá no Rio na banda do Corpo de Bombeiros (Cláudio).

Fica explícito também na fala desse professor o caráter das fanfarras como um instrumento de educação disciplinar relacionado ao condicionamento musical, mas também comportamental para a atuação nas corporações militares. Essa preocupação com a formação do aluno extrapola a dimensão escolar e o professor demonstra em seu relato como a afetividade está presente em seus objetivos:

Então a gente não ensina só a música. Depois do ensaio a gente bate um papo com eles e diz 'vai para casa, a mãe de vocês está esperando. Se oferecerem alguma coisa na rua diz que seu vício é a música' [simulando a fala com os alunos]. E depois a gente faz uma oração, reza para o pai de alguém que esteja precisando. Eu acho que isso vai educando, a gente vira praticamente uma família (Cláudio).

A respeito de sua metodologia de trabalho, Cláudio não cita a utilização de nenhum método específico, mas fica claro em seu discurso que o processo de desenvolvimento

musical dos alunos em suas fanfarras se dá por meio da leitura musical em partitura, impressão reforçada pela fala do professor acerca dos conteúdos musicais que devem ser ensinados na escola. Cláudio afirma ser primordial para o aluno “[...] entender o que é música, saber ler uma partitura”. Ao ser perguntado sobre sua metodologia o professor assim responde:

A gente compra umas partituras. Às vezes a gente quer passar determinada música. Aí como a gente está há muito tempo aí na estrada mexendo com música, a gente conhece um monte de maestro daqui e dali, a gente vai atrás [...] assim a gente consegue. [...] Quando a gente não consegue, a gente desembolsa 50, 100 reais para comprar uma partitura, mas chega a custar, 300 a 400 reais uma partitura [sic] (Cláudio).

Se para a apresentação das músicas e início das práticas musicais o professor utiliza de um procedimento predominantemente formal, como o uso da música escrita em partitura, na composição das suas aulas interagem constantemente procedimentos não-formais e informais. De caráter majoritariamente instrumental, as aulas baseiam-se na aprendizagem dos instrumentos de sopro característicos das bandas e fanfarras, tais como cornetas, bombardinos, tubas, entre outros. Após aprenderem as primeiras notas graves e agudas, passa-se aos estudos teóricos de leitura em partitura e solfejo. O professor, então, demonstra como seria esse procedimento:

A gente conseguiu ensinar ele a soprar as notas graves e notas agudas, aí a gente começa com as aulas de partitura para ele aprender a dividir. Então, a gente começa a fazer solfejo com o aluno “dó ré mi fá sol lá si dó” [emitindo as alturas das notas], sobe e desce ensinando eles. Ele aprendeu? Eu falo para eles, ‘você usa a palma da sua mão que você vai aprender música’ [simulando a conversa com os alunos] (Cláudio).

O professor, então mostra a palma de sua mão demonstrando que os dedos representam as cinco linhas da pauta e, conseqüentemente, as notas mi, sol, si, ré, e fá, e os espaços as notas ré, fá, lá, dó e mi.

Então, a gente vai mostrando as notas nos espaços e nos dedos e começamos a ensinar para eles dessa forma. Aí eu falo para eles assim ‘Quando vocês estiverem tocando e vocês esquecerem a nota, olha para palma da mão. Aí você vai ver, é a quarta nota, é a quinta nota, é a nota do meio’ [simulando a conversa com os alunos] (Cláudio).

Ao adotar essa prática de ensino de leitura musical, o professor demonstra que há uma intenção de promover a autonomia de seus alunos, o que fica explícito em seu discurso ao diferenciar o seu trabalho do de outros maestros:

Porque tem maestro que o aluno não aprende e ele vai na partitura e coloca a notinha ali, põe fá, põe mi, põe ré, para o cara olhar e ver a nota lá. Eu já falo ‘eu não vou colocar a notinha não. As notas estão lá, as notas brancas, as notas pretas e você vai ter que olhar na sua mão’ [simulando conversa com o aluno]. Eu não vou escrever nada não, se não ele [o aluno] fica viciado, ele só toca aquilo que você escreve para ele (Cláudio).

Em suas aulas, Cláudio dialoga com seus alunos sobre as práticas que serão realizadas e permite frequentemente que eles opinem sobre os assuntos abordados. O professor começa, então, a relatar como ocorre esse processo nas aulas:

Quando a gente vem para cá, a gente pensa em uma música: ‘amanhã eu vou para a escola, vou montar, começar a trabalhar essa música com o aluno’ [simulando seu planejamento]. Aí eu levo a música e falo ‘gente, estão ouvindo essa música aqui? A gente quer montar ela pela partitura’ [simulando a fala com a turma]. Aí eu mostro a música para eles, eles ouvem. Porque o aluno tem que gostar da música que ele está tocando (Cláudio).

O professor demonstra atenção às reações dos seus alunos quando apresenta uma música nova a ser trabalhada, deixando explícito que em suas aulas há espaço aberto para o diálogo e para escolhas que nem sempre serão somente as dele. Partindo sempre de perguntas como “[...] ouviu? Memorizou? Então aqui está a grade dela. Vamos trabalhar ela a partir de hoje?” o professor afirma que nunca foi “pra frente de 40 alunos e disse: a música que nós vamos tocar é essa, a partitura é essa e é isso que nós vamos tocar” [sic]. Esse espaço para a contribuição dos alunos em suas aulas, não se limita somente à escolha do repertório, mas se expande às opiniões sobre arranjos e conteúdos que são mais profundos, como os de harmonia, por exemplo, compreendendo que a vivência dos alunos também deve ser considerada:

E, às vezes aquele que já está sabendo um pouquinho mais, ele já ajuda também na parte do arranjo ‘ah Cláudio, se a gente melhorar aqui, fazer um sol si ré, um fá dó mi nesse acorde ele fica melhor, eu estava ouvindo em casa lá e ficou legal’ [simulação da fala de um aluno], eu digo ‘vamos fazer, gente! Se não danificar a música, eu acho bacana’ [simulando a resposta ao aluno]. Então, a gente trabalha dessa forma, a gente põe a música para o aluno e ele vai opinar (Cláudio).

Sobre os procedimentos de ensino no processo de montagem das músicas, o professor relata apresentar a peça, colocá-la para os alunos ouvirem, distribuir as partituras e, então, separar em grupos de cinco ou seis alunos que têm, aproximadamente, vinte minutos para memorizar as partituras. Após esse momento de troca entre os pares sob a supervisão do professor, forma-se um grande grupo de ensaio para “fazer a música desenvolver”. Ao ser perguntado se os alunos têm autonomia nesses pequenos grupos, o professor confirma que sim, que “dá a partitura pra eles, eles montam os grupos e ficam ali. E a gente fica ali

coordenando, tirando as dúvidas”, afirma Cláudio. Depreende-se do discurso do professor que além da autonomia, em suas aulas há espaço para que os alunos reflitam sobre os sons que tocam nas músicas, permitindo que criem, que experimentem e que ressignifiquem o conhecimento e sua prática, como expresso a seguir:

‘ah professor, e se eu fizer essa outra nota aqui?’ [simulando a pergunta de um aluno]
 ‘Está ficando um pouco fora, mas vamos tentar. Se não der certo a gente volta para o que era’ [simulando a resposta ao aluno]. E esses grupos a gente fica em torno de meia hora, mais ou menos. Depois a gente junta porque o tempo é corrido na escola. Depois a gente junta na quadra e ‘pessoal, vamos tentar tocar a música agora? O pessoal do solo pegou legal? Borbardino, tuba está legal?’ [simulando conversa com a turma] Aí a gente dá aquela tocada todo mundo junto e faz as observações ‘olha, ficou legal. Agora vamos consertar, vamos colocar cada nota no seu lugar’ [simulando novamente conversa com os alunos]. E aí vai... [sic] (Cláudio).

Esse processo de construção do sentido musical se complementa nas apresentações, nas quais os alunos começam a participar a partir de aproximadamente dois meses frequentando as aulas. Mas Cláudio reforça a perspectiva apresentada pela professora Bruna acerca de uma maior valorização das competições em detrimento das apresentações musicais sem caráter competitivo. Segundo o professor “[...] para fazer uma apresentação simples uns dois meses. De dois a três meses ele já está tocando. Mas para participar de um campeonato mesmo é uns seis meses, mais ou menos”. No discurso do professor a palavra campeonato aparece diversas vezes ilustrando como o ensino de música nas fanfarras de Resende está culturalmente vinculado a esse tipo de evento. Na concepção de Cláudio, a participação nas competições e as vitórias conquistadas traziam um reconhecimento no nível estadual ou mesmo nacional, tanto para o professor quanto para o município, o que, no relato do professor não ocorre no âmbito municipal, como esclarece a seguir:

Porque já houve uma época em Resende, que a gente tinha uma fanfarra que era muito boa. Ela chamava Refama. Você chegava no Rio, Petrópolis, Nova Friburgo ou em São Paulo, quando você encontrava com alguém que mexesse com banda e... ‘você conhece a Refama?’ [simulando alguém perguntando] ‘Conheço, a Refama é lá de Resende, é do Claudio, do Robson...’ [simulação outra pessoa respondendo]. Tinha campeonatos que a gente participava no Rio. E se chegasse em Resende e perguntasse ‘Você conhece a Refama?’ [simulando novamente alguém perguntando] poucos conheciam. Então a gente era muito conhecido na cidade dos outros e dentro da nossa cidade a gente não era conhecido [sic] (Cláudio).

Além dessa função acima destacada, o professor ainda aponta a importância dos eventos competitivos como um agente de manutenção do trabalho enquanto estimulador da permanência dos alunos nas aulas de música das fanfarras

[...] existia um campeonato que era na Exapicor⁹⁶, [...] era o mais disputado dentro da escola, então todas as escolas queriam participar daquele campeonato. Então quando você chegava ‘gente, vamos participar da fanfarra, vamos participar do campeonato, ganhar do Noel de Carvalho’ [simulação de fala com os alunos], então tinha aquela rivalidade, não de briga, mas de ser campeão, de chegar lá e falar ‘olha, a fanfarra do Ciep 489 foi campeã, é a melhor fanfarra de Resende’ [simulando conversa]. Então, a gente tinha esse incentivo que foi acabando [...], foi se transformando em duas fanfarras. Agora que voltou de novo o Augusto de Carvalho e o Noel de Carvalho tem quatro. Então eu vejo por aí [sic] (Cláudio).

Na opinião de Cláudio, a diminuição da participação em campeonatos tem sido um desafio para a continuação das aulas de música nas fanfarras. O professor reforça o discurso da professora Bruna sobre a cultura das fanfarras estar ligada aos desfiles cívicos e aos campeonatos, o que ocasionaria uma falta de atividades atrativas para os alunos: “Porque a gente desfilava no sete e vinte e nove de setembro e acabou”. Essa ociosidade da fanfarra durante as outras épocas do ano tem enfraquecido o ensino de música nesse núcleo e a maior dificuldade “[...] é fazer o aluno gostar de novo, porque a fanfarra foi sumindo da escola”. Segundo Cláudio, atualmente até se “consegue colocar 40 alunos, mas tem que fazer um esforço muito grande pra convidar os alunos pra participar”.

O professor reconhece que a coordenação do Criarte tem exercido um papel importante no processo de reestruturação das fanfarras e confirma a diferença de abordagem que vem sendo realizada diferentemente de gestões anteriores, o que na opinião de Cláudio reforça o próprio programa:

Eu acho que o caminho que vocês [a atual coordenação do Criarte] estão tomando agora é bacana, eu acho que o desafio vai ser menor a gente tendo uma pessoa para gente procurar, para conversar, para seguir um caminho. Não só a fanfara, mas todo o Criarte, mostrar que o Criarte existe em Resende. Por que antes tinha uma reunião e era todo mundo junto, o pessoal do pano⁹⁷, o pessoal da tinta⁹⁸ e eu pensava ‘eu não vou vir mais não, você só fala com o pessoal de lá, não fala com a gente’ [simulando o próprio pensamento]. Agora eu acho que está melhorando, está mais centrado [sic] (Cláudio).

Na concepção de Cláudio, as fanfarras exercem um papel importante no processo de implementação do Criarte, mas que para que continuem esse trabalho, há que se ampliar as atividades que desempenham no município para além dos desfiles cívicos e campeonatos. O professor reforça a importância das saídas do ambiente escolar como um fator motivador para os alunos. Pede que sejam efetivadas ações nesse sentido com intercâmbios entre escolas para apresentações musicais, fazendo um apelo à coordenação do programa:

⁹⁶ Exposição Agropecuária, Industrial e Comercial de Resende. Evento realizado anualmente que está na sua 53ª edição.

⁹⁷ Professores de artesanato.

⁹⁸ Professores de pintura.

E eu peço quando tiver algum evento convidar os alunos pra tocar, porque se não, a gente fica só ensaiando, ensaiando. Porque hoje em dia a gente participa, no máximo, de três campeonatos por ano. O resto a gente fica dentro da escola ensaiando, ensaiando, ensaiando... e o desfile. Então eu vejo que um desafio de manter as fanfarras funcionando e até mesmo ampliar para outras escolas, é a fanfarra aparecer. Ela precisa aparecer (Cláudio).

Se a escola, um espaço predominantemente formal, é o endereço onde as aulas acontecem, na prática a quadra é o local específico desses ensaios, um campo onde há um alto grau de interação entre o professor e seus alunos e de trocas entre os próprios estudantes. Nesse ambiente, sem as barreiras impostas pelas paredes, mesas e cadeiras das salas, saberes musicais e não musicais são ensinados e aprendidos, em algumas ocasiões com intencionalidade, em outras sem intencionalidade, caracterizando os procedimentos de educação não-formal e também informal, o que parece ser um padrão no ensino de música nas fanfarras de Resende. Essa triangulação entre distintos procedimentos de ensino, que caracterizam as diferentes modalidades de educação permeia, portanto, toda a prática do professor.

4.3 Ensino de música na orquestra de cordas

O ensino de música no núcleo da orquestra de cordas teve início no município no ano de 2013, após a realização de um concurso público que efetivou uma professora de contrabaixo, uma de violoncelo e um professor de violino, alocados no lotaciograma dos professores de artes, no cargo denominado DOC IV⁹⁹. Segundo o relato do coordenador do Criarte, a motivação para a criação da orquestra e a consequente realização do concurso surgiu após uma visita a uma unidade escolar alguns anos antes, onde constatou a existência de instrumentos de orquestra guardados e, até aquele momento, inutilizados.

Inicialmente com o ensino de música ofertado em uma escola e um trabalho conjunto dos três professores, que tinha como objetivo primário o ensino de instrumentos de cordas para a formação de uma orquestra escolar, ao longo dos últimos anos o núcleo expandiu suas atividades para quatro unidades e ampliou o objetivo das aulas para além da formação da orquestra, trabalhando com musicalização de alunos do ensino fundamental I.

Verifica-se nos relatos dos professores desse núcleo que há uma consciência sobre a preponderância do papel social das aulas de música no Criarte em detrimento de um olhar primordialmente orquestral, bem como uma forte conexão afetiva entre os docentes e seus

⁹⁹ Professor DOC IV – cargo para professores de 6º ao 9º ano, com carga horária de 20h. sendo quinze tempos em sala e cinco para planejamento cumpridos em local de livre escolha.

alunos, o que confere aos professores uma significativa sensação de pertencimento ao programa.

Em um âmbito regional, a formação de orquestras orienta as políticas de educação musical das três maiores cidades do Médio Paraíba. O Criarte, diferente das ações promovidas pelas outras duas cidades, adota predominantemente procedimentos oriundos das modalidades não-formal, uma característica latente no programa e constatada nas falas dos professores.

4.3.1 Professora Carla

A professora Carla leciona música em Resende desde o ano de 2013, ano em que tomaram posse os três professores do núcleo de ensino da orquestra de cordas. Com 26 anos de experiência profissional, a formação docente da professora é predominantemente formal, incluindo o curso normal, o que a permitiu entrar em sala com apenas 17 anos de idade nas escolas municipais de Volta Redonda. Especificamente na área musical, sua formação se iniciou no bacharelado em contrabaixo na UFRJ, curso que a professora abandonou por entender que não a atenderia profissionalmente, migrando, então, para a licenciatura em música no Instituto Brasileiro de Formação Continuada (IBEC), em São João de Meriti-RJ.

Ao ser perguntada sobre sua formação continuada, a professora relata que tem o hábito de realizar com frequência esses cursos, embora tenha dificuldade de realizá-los presencialmente por ter uma filha pequena. Concluiu no ano de 2019 uma especialização em educação musical pela UCAM-PROMINAS e, atualmente, cursa uma pós-graduação em musicoterapia.

A professora Carla dá aulas nas escolas CIEP 489 - Augusto de Carvalho, na E.M Julio Verne e na E.M Dona Mariúcha. Em relação às faixas etárias, seu campo de atuação varia de acordo com a escola onde trabalha e com a necessidade da unidade escolar, abrangendo alunos do ensino fundamental I, II e ensino médio. Ao ser perguntada sobre a abrangência de suas aulas, a professora responde que trabalha “[...] no contraturno por conta da orquestra e no horário integral com musicalização, onde [...] faz formação para atender a orquestra” [sic]. A depender da escola ou da faixa etária atendida, Carla esclarece acerca de quais seguimentos e turmas atende no turno escolar lecionado em turmas inteiras: “Então, por ter essa diversidade eu fico praticamente em todos porque eu tenho os pequenos, segundo e terceiro anos. No Mariúcha¹⁰⁰ a gente pegou terceiro e quarto ano”. No contraturno, a professora atende “os da orquestra, que já são os alunos maiores, são do 6º ao 9º.” Essa atuação em formatos distintos surge da necessidade de preparar um público para as aulas de

¹⁰⁰ E.M. Dona Mariúcha

instrumento por área de interesse e no contraturno, fato também apontado nos relatos de outra professora desse núcleo.

Assim como os professores das fanfarras, os professores desse núcleo têm dificuldades em manter um grupo formado em condições de se apresentar, o que os força a manter alunos que saem da rede municipal e vão para o Estado. Carla relata que trabalha “até o primeiro ano do Ensino Médio [...] porque são ex-alunos”, considerando, portanto, que dá aulas “em todos os ciclos” da educação básica. No entanto, não foi relatada pela professora alguma atuação na educação infantil.

Embora seja de um núcleo de ensino de música pautado historicamente nas premissas formais de educação, com métodos, normas e regras bem delimitadas, Carla relata que tem sido cada vez mais difícil trabalhar dentro dos moldes tradicionais na formação de alunos para as orquestras. Depreende-se de sua fala, que há um desinteresse por parte dos alunos, resultado das duras condições de vida, que não os permitem vislumbrar novas oportunidades:

Porque a vida, ela está bastante competitiva. E você ter às vezes um aluno que se interessa por música a essa hora. Então a gente está tendo que, sendo bem sincera, a gente está tendo que rebolar para gente dar esse atendimento. Porque, assim, se você for no método tradicional, a gente não está conseguindo muita coisa, nem com os menores [sic] (Carla).

Para vencer essa competição com outras áreas da vida ou com outros problemas, a professora conduz sua prática a partir de um olhar afetivo para seus alunos, observando primeiramente seus interesses para, então, realizar seu planejamento: “olha, atualmente, estou levando muito em consideração o que o aluno traz, [...] estou vendo o que que eles têm, e em cima do que eles trazem eu vou moldando para trazer até onde eu quero que eles cheguem, aí eu consigo”. Ao não se preparar a partir de um currículo preestabelecido, mas partindo do interesse dos alunos, Carla assume uma dinâmica de trabalho com fortes elementos da modalidade não-formal, o que será observado também em suas práticas pedagógicas. Ainda assim, a professora relata ter dificuldades em colocar em prática seus planejamentos:

Eu faço um grande desafio se você quiser ir ver lá no Julio Verne. Olha, eu dei a primeira aula para eles na semana passada. Eu fiquei assim meu ‘Deus do céu, como é que eu vou fazer?’ Porque nada que eu propus valeu a pena. Sério. Eu vou estar com eles sexta-feira que vem e eu já estou aqui pesquisando no *tic tok*¹⁰¹ para poder chegar até a eles e trazer eles pro meu lado. Porque se não for assim, fica difícil, não tá fácil não... [sic] (Carla).

¹⁰¹ Aplicativo para celulares de origem chinesa, utilizado para criar vídeos curtos.

Ainda que tenha prestado um concurso específico para o cargo de professora de música – contrabaixo, que lhe dá a prerrogativa legal de restringir seu trabalho ao ensino do instrumento, Carla tem consciência do seu papel no âmbito do Criarte, o que fica expresso nos seus objetivos ao ensinar música: “[...] eu gostaria que eles tivessem uma outra opção, experiência de vida. Eu não quero, eu não preciso formar tudo, não é o que eu quero” [sic]. A professora reforça o pensamento de que o espaço de suas aulas não é específico para a formação de instrumentistas para as orquestras, mas sim, para proporcionar aos seus alunos uma opção a mais no mundo da música, para “[...] que eles saibam que se precisar, um dia eles podem tocar num grupo, eles podem criar um grupo, eles podem se apresentar na igreja [...]”.

Acerca dos objetivos para o ensino de música no Criarte, a professora afirma que não recebeu orientações específicas, mas que pela experiência profissional anterior conseguiu iniciar o trabalho sem grande dificuldade: “eles chegaram pra gente e disseram ‘nós queremos uma orquestra’ [simulando a fala da coordenação do Criarte]. Como a gente já tinha experiência foi fácil, entendeu? Já tinha experiência de como fazer, então tudo foi bem fácil” [sic]. A professora reconhece, no entanto, que sem vivências anteriores, “ficaria perdida” sem orientações formalizadas e atribui o sucesso inicial à sua versatilidade: “e assim, aquela coisa também, a gente é bem versátil. Eu por exemplo, eu faço de tudo um pouco” [sic]. Ao relatar essa variedade de ações, Carla se refere ao ato de tocar violão e teclado, quando necessário, e compreender as posições e montagens do violino e do violoncelo, o que lhe permite variar suas ações pedagógicas e ampliar sua área de atuação no município.

Ao ser perguntada sobre sua metodologia de trabalho, Carla cita o uso de dois métodos tradicionais: o método Suzuki e o *Essentials elements for strings*, demonstrando elementos da educação formal que embasam sua prática. No entanto, a professora afirma não gostar de se restringir a um único método, mas observar o que o ambiente escolar lhe diz sobre a maneira de se utilizar o material:

Eu não gosto de falar assim que eu tenho um método. Eu sou um pouco daquilo que está funcionando, funcionou eu uso. Por exemplo, veio Suzuki, deu certo, beleza eu vou seguir. Aí lá do outro lado Suzuki não surtiu efeito, ou eu tenho que fazer uma adaptação do Suzuki, pegar o Suzuki, transformar o Suzuki em funk, colocar uma bateria lá junto, entendeu? Então eu vou te falar, assim, eu tenho um método? Não, é de acordo com o que eu tenho ali, eu vou usar (Carla).

Em suas aulas a professora frequentemente associa o estudo dos conceitos teóricos à prática musical. Carla relata como seria uma aula seguindo esse princípio:

[...] por exemplo, eles nunca viram uma clave de fá, aí eu apresento a clave de fá para eles, uma nota na clave de fá e, ao mesmo tempo, eles já aprendem que nota é essa no baixo e já começa a trabalhar. Então em cima de uma nota a gente trabalha ritmo entendeu? Depois a gente brinca com duas notas escritas no quadro, e ele vai aprendendo a ler e executar no instrumento ao mesmo tempo [sic] (Carla).

Sobre os conteúdos a serem trabalhados nas aulas, os elementos teóricos aparecem em segundo plano no discurso da professora, que está mais preocupada com “o resgate da memória musical do país”, como objetivo primordial de suas aulas. Carla relata fazer uso de canções folclóricas e trabalhar compositores, como Milton Nascimento e Luiz Gonzaga, embora se perceba em seu fazer uma intencionalidade de ouvir as demandas de seus alunos. Nesse sentido, a professora relata como dialoga com o conhecimento dos estudantes: “[...] tem uns que gostam de Fred Mercury, eu nem sabia. Eles dizem ‘professora tô doido pra tocar um Fred Mercury’ [simulando um aluno]. Aí eu falo assim, eles ouvem música, entendeu?” [sic] e conclui apontando que essas aprendizagens são mais significativas, em sua concepção, do que formar uma orquestra profissional.

Ao voltar seu olhar para os alunos e se permitir trabalhar primordialmente a partir do que esses estudantes trazem, a professora experiencia situações marcantes, uma vez que as aulas nas áreas periféricas, em certas ocasiões, funcionam mais como espaços de acolhimento do que como um ambiente específico para o ensino da música, o que promove distintas aprendizagens. A professora relata, então, uma dessas situações:

[...] teve um menino que ele gostava muito de rap e eu ensinei, ele sabia tocar duas notas, mi e ré e ele disse assim: ‘professora quer ver que com essas duas notas eu posso criar um rap?’ [simulando o aluno] E, assim, ficou muito legal, ele fez na época, sabe? E ele até pediu para apresentar numa feira musical que teve na escola e eu disse: fica à vontade. Eu achei isso interessante, foi um motivacional para ele (Carla).

Nesse relato observa-se como os elementos da educação não-formal e informal interagem nas práticas da professora. Ao permitir que o aluno elaborasse sua música a partir dos elementos que tinha conhecimento, Carla não está preocupada com as normas, tampouco em avaliar o aluno a partir de mecanismos estabelecidos por uma esfera superior. Ao ter conhecimento do histórico do aluno como “um garoto problemático”, a professora quer proporcionar uma experiência que traga a oportunidade do aluno se destacar e se sentir valorizado por sua própria criação. Ao estimular que ele participe de uma apresentação na escola, proporciona ao estudante a aquisição de conhecimentos a partir dos procedimentos informais, que não seriam conquistados por outros meios, já que no momento da performance, aprendizagens musicais ocorrem sem que haja intencionalidade educativa.

Essa relação afetiva com os alunos é muito presente no discurso da professora, que explica que geralmente “pega amizade com eles, pega o *face*¹⁰² para manter contato”, e se orgulha dessa proximidade com os estudantes:

[...] graças a Deus foi sempre assim, uma relação respeitosa, entendeu? Às vezes até problemas que estão tendo em casa, ou estão aborrecidos com os pais, eles dizem assim ‘professora queria tanto ter aula’ [simulando a fala de um aluno]. Eu digo, ‘vai, aparece lá pra gente conversar’ [simulando a resposta ao aluno], sabe? É essa relação... (Carla).

Em suas aulas, além das aprendizagens musicais, a professora Carla acredita que sejam construídos saberes ligados à cidadania, ao respeito ao próximo, e que há um estímulo à valorização mútua. Tais construções ocorrem quando a professora alimenta uma certa autonomia nas tomadas de decisões no interior do grupo referentes à organização, divisão de tarefas e compartilhamento de materiais: “[...] então, um toca uma música, o outro toca outra música, e eu não estabeleço qual é a música que eles vão tocar, entendeu?” [sic]. E continua: “Então eu viro pra ele e digo ‘combina com o seu colega, você vai querer qual contrabaixo? Então combina com o seu colega qual música você vai tocar’ [simulando a orientação dada aos alunos]. Nesse sentido, a professora acredita que os alunos aprendem “[...] porque eles têm que ceder”. Esses aprendizados continuam a ser construídos quando a professora distribui tarefas sobre quais alunos ficarão responsáveis por levar partituras, estantes e por carregar os instrumentos nas apresentações, ocasiões em que também há autonomia para que combinem entre si tais responsabilidades.

Esse estímulo à autonomia observado na prática da professora se estende a uma participação mais ativa dos alunos nas aulas, auxiliando, tanto na escolha do repertório, como já foi relatado, quanto nas sequências didáticas preestabelecidas por Carla: “[...] às vezes, você vê que não está interessante, entendeu? Então para você motivar, você abre esse precedente e surge muita coisa legal a partir disso”. A professora relata que sua voz não é a única ouvida em sala e que estabelece como parte de sua rotina de trabalho a participação frequente dos estudantes. Segundo Carla, “todas as aulas têm essa conversa assim, não sou só eu que falo. Eles podem falar, podem opinar”.

A respeito da implementação do Criarte na rede municipal de Resende, a professora observa que houve um fortalecimento ocorrido desde que iniciou seu trabalho nas escolas no ano de 2013, mas sente a necessidade de mais reconhecimento das instâncias formais quanto ao papel do professor de música como um agente pertencente à área da Educação.

¹⁰² Facebook.

[...] a gente precisa ter mais reconhecimento. A gente tem que parar de ser visto como animador cultural. Nós não somos animadores culturais, entendeu? Nós somos professores capacitados, concursados, que é o mais importante. Nós não somos projeto, nós fazemos parte da educação, de todos os processos (Carla).

Essa necessidade de uma visão com uma carga mais formal sobre o trabalho dos professores de música de Resende decorre de uma herança cultural construída no programa, a partir das constantes transformações em sua estrutura, que por alguns anos privilegiou a oferta de atividades artísticas seguindo pressupostos e procedimentos da educação não-formal e informal, seja por atender os alunos em espaços distintos dos escolares, com práticas não orientadas por qualquer norma ou regulamento, seja pela escolha dos professores por indicações políticas, o que gerou uma série de ações sem continuidade e, por consequência, criando o estereótipo de um professor de música sem credibilidade. Na opinião da professora, o concurso público para o cargo de professor de música foi fundamental para a desconstrução dessa visão estereotipada, pois formalizou a atuação dos professores, que em sua concepção também foram responsáveis pelo insucesso das aulas de música em anos anteriores. Carla reforça o discurso do coordenador do Criarte afirmando que “o que aconteceu também durante muito tempo, os professores de música foram irresponsáveis, a ponto de marcar e não estar presente, entendeu?”, e lembra como foi o processo de desconstrução desse pensamento: “Então a primeira coisa quando a gente chegou em Resende, a gente teve que desconstruir foi isso, entendeu? Nós estamos aqui, não é um projeto, a gente está começando, a gente vai continuar, né? E a gente não falta, a gente está aqui” [sic]. A professora conclui seu pensamento reafirmando que é preciso desconstruir a ideia ainda incutida de projeto, e que o fortalecimento das aulas de música no programa se deve à seriedade com que os professores concursados têm conduzido suas práticas, associada a uma sensação de pertencimento ao programa que desperta nos profissionais a motivação necessária para a disputa e conquista de espaço nas escolas de Resende: “O Criarte cresceu porque nós chegamos com vontade de trabalhar. A gente quer fazer, [...] a gente quer ajudar de alguma forma... só falta isso e a briga é essa mesmo. Não vamos perder espaço, nós vamos perturbar até, sabe?” [sic].

4.3.2 Professora Daniele

A professora Daniele iniciou seu trabalho no Criarte há aproximadamente oito anos, após tomar posse, em 2013, para atuar no cargo de professora de música – Violoncelo. Atualmente leciona na E.M. Augusto de Carvalho (CIEP 489), onde está fixada sua matrícula,

e nas escolas municipais Julio Verne e Dona Mariúcha, nas quais divide os quinze tempos de sua dobra de matrícula.

O campo de atuação da professora nas escolas não se limita à especificidade de seu cargo, indo além do ensino específico do violoncelo. Na E.M Augusto de Carvalho (CIEP 489), Daniele atende turmas do primeiro ao terceiro ano, com aulas de musicalização no turno escolar e aulas de instrumento no contraturno. Na E.M Dona Mariúcha, trabalha musicalização em parceria com a professora Carla nas turmas de 1º ao 5º ano, também no turno escolar. Já na E.M Julio Verne, há uma característica distinta das apresentadas pelos professores até o momento. Daniele relata trabalhar no ensino fundamental II, com turmas do sexto ano, ministrando aulas de música dentro da matriz curricular, mas sem as prerrogativas da modalidade de ensino formal exigidas para as outras disciplinas, tais como um currículo a ser seguido e respeitado, avaliações formalizadas, uso de diários e lançamento de notas. Tais características exemplificam como ocorre a interseção de procedimentos das distintas modalidades existentes no Criarte.

Com dezessete anos de experiência docente, os relatos de Daniele acerca de suas práticas pedagógicas sugerem um longo processo construtivo, que traz muito de seu percurso musical. Desde o início no projeto Guri, quando teve seu despertar para a música a partir de um concerto didático que, em suas palavras, transformaria sua vida, até o momento atual, a professora demonstra manter seu olhar atento à importância de sua formação docente. Daniele possui Licenciatura em Música¹⁰³, Bacharelado em Violoncelo¹⁰⁴, Pós-graduação em Música, Educação e Práticas Musicais¹⁰⁵, e concluiu no ano de 2017 o Mestrado em Música.¹⁰⁶ A professora pontua que realiza frequentemente cursos de formação continuada e cita ter concluído recentemente um curso sobre a filosofia Suzuki. Além disso, afirma que tem tentado ampliar seu campo de atuação realizando formações nas áreas de produção cultural e artes.

Acerca das aulas de música no âmbito do Criarte, Daniele considera importante “proporcionar ao aluno uma vivência prazerosa e que dialogue com o contexto comum do aluno, com o que ele tem em casa”. Compreende-se a partir de seu discurso, a noção de que o seu núcleo de ensino, a formação de uma orquestra de cordas, está, por si só, distante do universo habitual dos estudantes. Essa percepção exige desses professores um olhar atencioso,

¹⁰³ Centro Universitário de Barra Mansa (UBM).

¹⁰⁴ UNIRIO.

¹⁰⁵ UBM.

¹⁰⁶ UFRJ.

mais voltado para o que o aluno consegue captar do que com o que eles têm pronto para ensinar. Essa perspectiva é corroborada na fala da docente:

Por lecionar violoncelo, o meu algo diferente já é o instrumento, então se eu dificultar muito a linguagem, se eu for pra um ambiente muito distante do aluno, aí eu já tenho uma outra barreira, porque o violoncelo já é o algo diferente pro aluno, então, eu tento fazer o meu ensino de uma forma contextualizada com a realidade dele (Daniele).

Para quebrar as barreiras naturais impostas pelo seu instrumento, a professora esclarece que recorre a práticas pedagógicas que mantenham “[...] um lugar comum”, adequando sua linguagem, o repertório e o formato das aulas, trabalhando de forma lúdica e acessível para evitar, em um primeiro momento, um “[...] choque de realidade” nos alunos. Esse olhar voltado ao estudante também está presente no discurso de Daniele quando relata sobre seus objetivos ao ensinar música. Embora tenha uma formação musical e docente predominantemente realizada em instituições formais, e seu núcleo de ensino seja historicamente uma instância mantida a partir de procedimentos com alta carga de formalidade, ao entrar em sala a professora recorre às memórias afetivas da infância para estabelecer suas diretrizes sobre o ensino: “Eu parto muito da minha experiência enquanto aluna quando eu comecei, e eu ensino música buscando contribuir de alguma forma com a vida desses alunos, então a música acaba sendo um meio de levar esse aluno para outras realidades”. No contexto do Criarte, Daniele relata ser difícil ensinar a música pela música e enxergar inicialmente no aluno um instrumentista em potencial. Em sua concepção, os objetivos estão ligados às questões sociais, para que, “[...] por meio da música, eles enxerguem possibilidades, como não ficar na rua, de não ficar naquela ociosidade”, bem como à formação do caráter, quando relata que “[...] tem muito essa fala de que com a música você pode transformar o mundo, você pode salvar vidas. Pode soar uma demagogia, mas na verdade ela tem muita realidade e muita profundidade nisso. Então, esse é o meu ambiente de trabalho ali”. A função social da música como um agente com potencial transformador da realidade dos estudantes está presente de forma marcante do discurso de Daniele, tanto por sua própria história, quanto pelas experiências vividas no ensino de música no Criarte, como expressa em seu relato:

A gente tem que sonhar com essa ferramenta que é a nossa música, que se a gente puder transformar vidas e tornar isso aqui um pouquinho melhor, é o que nós temos. Tem pessoas que têm uma enxada na mão, outros têm um bisturi, e nós temos a música. E eu tento fazer da melhor forma possível (Daniele)

A respeito das diretrizes do Criarte para o trabalho de música nas orquestras de cordas, Daniele considera que as orientações iniciais dadas pelos coordenadores do programa à época foram fundamentais para a condução das aulas e consolidação de seu núcleo de ensino. A professora relata que não houve uma orientação formal sobre os pressupostos pedagógicos a serem seguidos, mas que a coordenação foi clara quanto ao objetivo de se formar um grupo de cordas, a partir da entrada dos três professores:

A Ângela¹⁰⁷ falou que não entendia nada de música [...] só que em todo momento, ela sempre deixou a gente muito à vontade pra trabalhar, e pra apresentar os resultados. Então isso foi essencial, porque aí depois o Rafael falou ‘vou colocar vocês na mesma escola, de repente a gente monta uma camerata de cordas’ [simulando a fala do coordenador] e aí ele manteve esse direcionamento sempre, de que a gente teria muita liberdade pra trabalhar e que os objetivos seriam [...] apresentarmos os frutos do trabalho daquele momento. Então, com isso a gente já praticamente entendeu a mensagem, que eles não queriam ver resultados, eles queriam o processo (Daniele).

Na concepção da professora essa liberdade concedida pela gestão do Criarte foi fundamental para o processo de implementação do programa. Em sua fala, Daniele reforça a nossa concepção de que há uma interseção entre modalidades de ensino formal e não-formal, o que é um diferencial entre os demais projetos de educação musical da região: “quando me perguntam como eu trabalho em Resende, eu digo que é um projeto de educação musical, mas a gente está dentro de uma escola, a gente é funcionário público, a gente tem outros moldes”. Daniele esclarece seu posicionamento ao afirmar que “a gente está dentro da escola, um ambiente formal, mas a gente aplica uma metodologia não-formal”, o que, em seu entendimento,

[...] é o grande acerto na realidade, porque quando a gente trata de questões sociais, nesse caso, temos essa liberdade de contextualizar. Então a gente transforma o nosso ensino de acordo com a realidade. Para nós de música, isso é essencial. Por que? Porque se a [...] gente tivesse dentro do ensino formal, teríamos sérios problemas [sic] (Daniele).

Entendemos que essa flexibilização no modelo de ensino do Criarte citada por Daniele, que traz elementos da educação formal associados a outros oriundos da educação não-formal, têm sido importante no percurso de implementação do programa na rede municipal de Resende. Se por um lado, a contratação de professores por meio de um concurso público e suas prerrogativas traz ao programa uma formalidade necessária à continuidade das atividades por tempo indeterminado, por outro, os procedimentos de ensino mais flexíveis e a

¹⁰⁷ Ângela Coli foi a coordenadora do Criarte nas gestões do prefeito Rechum (PMDB), entre os anos 2009 - 2016.

ausência de um direcionamento curricular que amarre o trabalho dos professores constituem a interface entre o formal e o não-formal que tem gerado bons resultados ao longo dos últimos oito anos.

A professora cita, então, algumas concepções que são normalmente encontradas no modelo de educação musical formal e que no Criarte, mesmo diante de sua diversidade de práticas e habilitações, se consegue contornar, como as “[...] questões de ensino de teoria e toda aquela complexidade que na verdade a gente luta para sair, de ensino engessado, enraizado, em que a teoria é em primeiro lugar, quem não sabe ler partitura não sabe nada”.

Essas noções sobre o ensino de música constituem as práticas pedagógicas da professora, que são conduzidas a partir dos pressupostos das metodologias ativas. Daniele reconhece que seus métodos evoluíram ao longo do tempo e relata que na época que cursava a licenciatura em música e trabalhava no projeto Música nas Escolas de Barra Mansa, sua visão era “talvez enrijecida por estar ali vivendo o tempo todo a orquestra”. A professora afirma que seu despertar ocorreu no mestrado quando sua “forma de ensinar mudou muito, evoluiu”, a partir do contato com seu orientador, Sergio Alvares, que a inseriu no ambiente das metodologias ativas, aprendizagens que a professora incorporou em sua prática:

Eu apliquei muita coisa dessas aulas com ele na minha prática de violoncelo. Então, minha prática ficou um pouco mista. Eu tentei criar uma metodologia, ela ficou contextualizada. Então pega a fala do aluno, o aluno interage, participa bastante. A técnica do instrumento, ela está ali, mas ela não é o objeto principal da aula. E aí, esse diálogo eu tenho, essa metodologia eu tenho a base nessas metodologias ativas (Daniele).

Ao compor o referencial teórico que embasa suas práticas, Daniele apresenta uma metodologia de trabalho bem delineada, que parte de métodos tradicionais para o ensino do seu instrumento, aplicados a partir dos estudos de alguns autores da pedagogia musical. A professora explica como divide sua prática enumerando os métodos seguinte forma: “eu utilizo um guia de conteúdo de repertório, que seria o Suzuki, no caso, o livro 1. Eu tenho um que é o *String Builder*, o *All for String* e tem um, que é o do Projeto Guri”. Daniele esclarece que sua prática está baseada em seu processo de aprendizagem no Projeto Guri, e que, diante disso, já tem um caminho consolidado, como demonstra a seguir: “a primeira musiquinha que eu gosto de ensinar é essa, a segunda, a terceira [simulando o gestual]” e continua explicando: “*All for String* e *String Builder* são métodos de ensino coletivo de cordas [...] que é repertório que depois se eu quiser fazer com violino, a gente tem ali uma linguagem comum, em geral estão em Ré maior, esse tipo de coisa assim, sabe? Facilita. [sic]”. A professora também se identifica e realiza procedimentos inspirados na filosofia Suzuki. Relata que, embora não

tenha feito toda a formação, acredita que sua prática dialoga muito com as contribuições do educador japonês: “[...] os mais avançados, entra o Suzuki, repetição e imitação, então eu mostro um trecho, eles repetem”.

Além dos já citados, em seu relato também surge o nome do educador inglês Keith Swanwick, autor do modelo C(L)A(S)P, que fundamenta a composição de suas aulas. A professora pontua que seu objetivo inicial “é que o aluno ache a aula, ache tocar o instrumento muito fácil, que ele queira voltar e que ele se divirta”, e que, para chegar a esse resultado, utiliza brincadeiras de criação pelo uso da prosódia, nas quais cada criança reproduz seus nomes em uma das cordas do violoncelo, o que é repetido pelo grupo. Além desses momentos, a professora contextualiza historicamente as músicas trabalhadas, além de tocar ou colocar músicas para os seus alunos apreciarem. A respeito da técnica, a professora esclarece que esse parâmetro não é sua prioridade, o que se confirma em seu discurso, mais preocupado com a experiência musical em detrimento de um treinamento de habilidades: “Todo mundo sai da primeira aula tocando. Então já sabe a posição inicial, sabe sentar com o violoncelo, sabe pegar o violoncelo, se posicionar, e, já sai tocando”.

Ainda que o ensino de um instrumento tradicionalmente erudito esteja culturalmente vinculado ao conhecimento dos códigos de escrita e leitura em partitura, as práticas pedagógicas da professora Daniele se distanciam desse modelo, resultado de sua iniciação musical em um projeto não-formal e de sua formação mais ampla em instâncias formais, o que confirma o paradoxo proposto na introdução desta tese. A professora faz uma crítica ao ensino tradicional fragmentado onde há uma valorização das questões teóricas, que são apresentadas dissociadas da prática musical. Em seu relato, a professora assim esclarece essa abordagem:

A partitura eu deixo bem de segundo plano, até para os alunos da orquestra, então, eu apresento muito pela questão da repetição, eu mostro, eles tocam. A prática sempre em primeiro plano, e a teoria, assim, em uma caixinha ali, né? Quando eu preciso, eu pego, mas aí eu guardo de novo. A leitura é assim também (Daniele).

Procedimentos oriundos da modalidade não-formal são predominantes na prática dessa professora, desde a maneira como ocupa o espaço físico da sala de aula, em formato de “u”, até a maneira como se relaciona com seus alunos. Nesse espaço, Daniele tem o seu lugar de professora, mas relata fazer brincadeiras onde alterna sua cadeira com os alunos, que passam a propor pequenos temas musicais para serem tocados pela turma. Quando a professora sai do seu lugar e se coloca como uma aluna, permitindo aos estudantes falarem de um outro local, proporciona nesses momentos uma equiparação de forças em seus discursos na aula, propicia

aprendizagens não musicais que vão além de sua intencionalidade, caracterizando um procedimento da educação informal.

Acerca dos conteúdos musicais trabalhados em suas aulas, a professora se concentra primordialmente nos parâmetros sonoros e seus desdobramentos, reafirmando sempre trabalhar com um fazer musical ativo e com a escuta ativa dentro de uma concepção de ensino desfragmentada. Em seu discurso, conteúdos como teoria, escala, técnica e forma musical surgem como elementos secundários constituintes das práticas musicais, oriundas dos métodos ativos, o que no entender da professora seria uma abordagem distinta da tradicional:

A gente passa por todos os conteúdos dentro de uma progressão ali e vai e volta, de acordo com as dificuldades do aluno, mas essa abordagem ativa, ela é muito rica. Porque a gente está falando de música e está fazendo música o tempo todo. E com o instrumento, sem o instrumento, de repente com percussão corporal, é música o tempo todo. Me vem à cabeça essa fragmentação do ensino tradicional, de que primeiro vem a teoria, depois vai fazer aula de instrumento, aí depois vai fazer percepção. Essa fragmentação nessa abordagem que eu tento trazer, ela não existe [sic] (Daniele).

Daniele relata que sua concepção acerca de suas práticas pedagógicas “mudou muito depois do mestrado” ao estudar sobre aprendizagem significativa na linha de pesquisa de musicalidade abrangente, citando esse momento como um marco que “mudou totalmente” os seus conceitos.

Ao ser perguntada sobre as aprendizagens distintas das musicais que possam ocorrer em suas aulas, a professora cita as noções de coletividade, de compartilhamento e respeito mútuo, tanto “no espaço físico, o concreto”, quando há um número restrito de instrumentos que precisam ser compartilhados, quanto no “abstrato, a aula” em si, pelo fato de sua porta estar sempre aberta aos alunos quando chegam fora de seus horários ou mesmo por curiosidade em uma primeira vez para observar o que se passa naquela sala. Essas relações são permeadas pelo respeito, construindo aprendizagens que vão além das intencionalidades musicais, o que, em alguma medida, só é possível em modelos de ensino como o do Criarte onde há uma maior flexibilização das normas. A professora explica que em suas aulas “ninguém é mais importante”, mas que há posições, há lugares que precisam ser respeitados e que todos têm o seu momento de aprender e de ensinar. Afirma que quando assume a posição de professora o aluno precisa ouvi-la, mas que depois “ele tem o seu lugar, então, assim, o aluno também percebe que o professor se coloca no lugar dele, isso tudo é muito importante”.

Daniele ilustra algumas situações onde esse espaço é dividido, como na escolha dos repertórios ou mesmo na elaboração dos arranjos, e cita a ocasião em que ensaiava com a orquestra a música Berimbau¹⁰⁸ quando uma aluna interferiu no processo:

Acabava de um jeito, só com a voz, e uma aluna falou ‘tia, e se a gente fizesse assim’ [simulando a aluna], aí ela foi e cantou ‘berimbau, berimbau, berimbau páaa’ [simulando a aluna cantando e tocando] e passou o arco na corda. Aí eu falei ‘É isso!!!’ [simulando a fala com a aluna] tipo, obrigada, sabe? Peguei a ideia dela já e, assim, é algo que eu realmente me preocupo, eu alimento mesmo [sic] (Daniele).

No discurso da professora Daniele, assim como nos dos outros professores, fica evidente a forte conexão com seu local de trabalho, a sensação de pertencimento ao Criarte e a relação de proximidade afetiva com seus alunos. A professora pontua que tenta não ultrapassar suas “atribuições ali enquanto professora”, mas que se preocupa muito com que “esse aluno entre de uma forma e saia de outra”, e relata as realizações no seu trabalho:

E até hoje a gente tem visto muito isso, de receber elogios maravilhosos porque está diferente, ‘nossa, está diferente, ele tá fazendo aula de música? Percebi que está diferente’ [simulando a fala de pessoas da escola]. Essa diferença sutil que às vezes a pessoa não entende, mas que sabemos que foi a sementinha que a gente plantou [sic] (Daniele).

Sobre o processo de implementação do Criarte, a professora enumera alguns desafios que, em sua concepção, precisam ser enfrentados para que haja uma continuidade e uma ampliação do programa. Para Daniele sempre “é um desafio você ter o material necessário pras aulas”, embora pondere afirmando que essa questão não é primordial agora porque recebeu recentemente “violoncelos novos e tudo”, mas que a realização de “manutenção de material sempre é um desafio”. Além disso, no entendimento da professora, a contratação de professores “é essencial para o crescimento”, mas “[...] no caso, outro concurso, porque só vai crescer se a gente tiver como ampliar isso, levar pra mais escolas, então, precisa de outros profissionais. No mesmo formato, né?” [sic]. Na concepção de Daniele há o pensamento de que o sucesso da continuidade da implementação do Criarte está na contratação de professores concursados e no modelo de educação não-formal, como fica claro em diversos momentos da entrevista. A professora reforça essa perspectiva ao defender “uma sistematização do nosso ensino, [...] não em forma de método, de um livro, mas essa coisa de um Projeto Político Pedagógico”.

Com opinião alinhada ao regulamento interno do Criarte, que prevê a formação continuada dos professores, Daniele defende mais momentos de capacitação, o que em seu

¹⁰⁸ Música de Baden Powell e letra de Vinícius de Moraes.

entendimento não ocorre com mais frequência devido à “demanda de ter que estar em sala de aula”.

Daniele relata que a experiência em Resende é muito marcante em sua vida e que sente uma identificação com o seu lugar, o seu emprego e os frutos que colhe ali no seu trabalho diário com os alunos. A professora reconhece que as ações de educação musical dos municípios vizinhos são exemplos para outras cidades, mas que vê no Criarte um potencial para se tornar igualmente uma referência.

4.3.3 Professor Edwin

O professor Edwin, assim como as duas professoras desse núcleo de ensino, atua como professor de violino no Criarte há oito anos. Teve uma formação musical abrangente, iniciando os estudos em casa, com aulas de piano ministradas por sua mãe, uma pianista formada pelo Conservatório Brasileiro de Música, que o ensinava seguindo o programa da instituição. Após esse período, frequentou dois conservatórios estudando violão erudito nas cidades de Poços de Caldas e Pouso Alegre. Aliadas à formação domiciliar e em duas instituições formais de ensino, Edwin relata ter tido experiências de aprendizagens musicais informais na igreja, um local onde há uma interação “com o pessoal tocando ali e ninguém chega pra explicar nada, vai acontecendo e você vai absorvendo” [sic].

A transição entre a vida de estudante de música e a de professor de violino envolveu uma reflexão acerca de sua formação musical vinda desde a infância. O professor relembra o momento da juventude em que decidiu fazer um curso superior, optou pela licenciatura em música e refletiu sobre as dificuldades de enfrentar um mercado de trabalho para músicos que, como ele, não dominavam a linguagem da música popular, mas que foram educados nos moldes dos conservatórios, treinando habilidades técnicas em peças eruditas, a partir dos mecanismos da leitura e da escrita em partitura:

E eu naquela época, vinte e poucos anos não tinha essa vivência informal do violão, porque violão é um instrumento popular no Brasil, então eu pensava ‘vou entrar no mercado com um déficit muito grande porque eu não tenho aquela vivência de moleque, da linguagem e tal, do tocar de ouvido, de você perceber os acordes lá e quebrar tudo nos acordes’, eu não tenho isso, entendeu? Eu então vou dentro daquilo que eu conheço. Eu sei ler legal, piano eu não quero, violão clássico no Brasil não funciona, então vou ver como vai ser o violino, eu gosto do violino (Edwin).

O professor relata ter começado a estudar o violino tardiamente, “com vinte e poucos anos”, mas afirma que se apegou às similaridades entre o instrumento e o violão, como a “semelhança das escalas”, dedicando-se manhã, tarde e noite, e cumprindo em um ano e meio

“o que normalmente as pessoas fazem em seis anos”. Edwin explica que voltou ao conservatório novamente, mas desta vez para estudar o violino, seguindo um programa rígido com provas realizadas pelo Conservatório Brasileiro. Em seu percurso formativo, estudou ainda com professores de violino, mas sempre seguindo programas formais, como o do bacharelado em violino da UNIRIO. Ao frequentar alguns festivais de música, o professor tomou consciência de que para conduzir sua carreira como instrumentista, enfrentaria uma competitividade para a qual não estava preparado diante do pouco tempo de estudo no instrumento. Ao mesmo tempo, percebeu que possuía uma aptidão docente, que “conseguia ensinar os alunos, colocá-los pra tocar corretamente de uma maneira que outros não conseguiam”. O professor relata que se sentiu motivado com a promulgação da lei nº11.769/2008 e voltou seus esforços para a licenciatura em música na UNIRIO, entendendo ser essa uma oportunidade de permanecer na área de uma “maneira mais sólida”. Edwin relata que, após esses anos de estudos e de busca por colocação profissional, culminando com a aprovação no concurso público para professor de música – Violino, em Resende, decidiu permanecer um período sem estudar formalmente, pausa que foi interrompida com um curso de pós-graduação em Educação Musical¹⁰⁹, atualmente em fase de finalização.

O percurso formativo do professor Edwin foi permeado por procedimentos oriundos das modalidades formal e não-formal, embora também tenha tido uma parcela formativa a partir da modalidade informal. Com uma carreira predominantemente voltada ao estudo técnico de instrumentos, os cursos de formação continuada realizados pelo professor também seguiram essa mesma tendência. Edwin relata ter participado de aproximadamente dez edições do Festival de Música de Juiz de Fora, sempre com foco voltado ao estudo do ensino do seu instrumento, diferente da motivação de outros participantes:

A maioria vai para lá para mostrar o que tem feito, em qual nível que está e tal. Eu ia com outro foco, eu ia assistir as aulas dos professores, ver qual é a metodologia, como eles abordavam os problemas, e às vezes eu conversava com os professores logo no início do curso e falava ‘olha, o meu objetivo é esse e eu gostaria que quando você visse algum aluno que tenha alguma dificuldade em algum fundamento, eu gostaria de ver. Se possível, eu vou passar aqui no final do dia para ver se você agendou algum aluno, eu gostaria de estar com vocês, de ver o trabalho, de aprender com vocês’ [simulando a fala com professores do festival] [sic] (Edwin).

Segundo os relatos de Edwin, sempre houve acolhimento e boa vontade por parte dos professores em recebê-lo para esses momentos onde observava as aulas, o que considera muito importante para o seu desenvolvimento pedagógico no ensino do violino.

¹⁰⁹ Universidade Cândido Mendes.

Com vinte anos de carreira docente, Edwin iniciou sua prática ministrando aulas coletivas de violino em igrejas evangélicas. Após esse período nas igrejas, trabalhou em um curso livre até ser contratado pelo projeto Garoto Cidadão¹¹⁰, uma ação social fomentada pela Fundação CSN, pertencente à Companhia Siderúrgica Nacional. Nesse projeto o professor se tornou o coordenador das cordas – violino, viola, violoncelo e contrabaixo, contribuindo para a implementação de grupos de câmara. Segundo Edwin, no ano de 2011 o projeto musical foi encerrado e quarenta profissionais perderam seus empregos.

No Criarte, o professor trabalha nas escolas Augusto de Carvalho (CIEP 489), onde tem sua matrícula, e Sagrado Coração onde possui sua dobra. Diferente das duas professoras de seu núcleo, que trabalham com o ensino de instrumento, mas também ministram aulas nas turmas no turno, o professor trabalha especificamente com o ensino do violino, atendendo alunos do ensino fundamental I e II, por área de interesse e no contraturno. O professor atribui a opção por esse modelo de ensino aos pressupostos filosóficos nos quais acredita e que estão alinhados com as orientações recebidas da coordenação do Criarte na época que iniciou seu trabalho no município:

[...] a filosofia do Criarte sempre foi muito massificada nas reuniões que a gente tinha, que eram reuniões periódicas mesmo. Na gestão da Ângela, essa questão era muito evidente mesmo e ela falava que era por grupo de interesse, para que a gente mantivesse isso aceso no aluno, essa coisa do interesse dele, de fazer aquilo que ele gosta, de estar dentro desse ambiente [sic] (Edwin).

Acerca dessa questão, como já mencionado anteriormente, o regulamento interno do Criarte não deixa claro qual é o formato de atendimento para as aulas de música, o que favorece a realização de distintas abordagens, bem como orientações e entendimentos a partir da visão da gestão do programa em vigor.

Os objetivos de Edwin ao ensinar música trazem em si sua consciência acerca do local onde está atuando, um ambiente escolar com alunos da rede pública, e estão ligados majoritariamente à promoção da transformação pessoal dos estudantes. Nesse contexto, o professor enxerga nas aulas de música uma oportunidade de trabalhar aprendizagens a partir de um outro paradigma, distinto dos que regem as outras disciplinas escolares, como avaliações formais que moldam os comportamentos dos estudantes a partir da tensão gerada pelas notas:

O que eu acho importante ali é você conseguir trabalhar com ele a importância daquilo que não é a nota. Por exemplo, o português, a matemática, a história, a

¹¹⁰ Disponível em: <http://www.garotocidadao.org.br/search/label/Volta%20Redonda> Acesso em: 04 de maio de 2021

geografia, o aluno estuda aquilo lá porque, se não, ele não passa de ano. E não, na música ele consegue perceber que aquilo é algo importante para vida dele, vai formá-lo como uma pessoa. Ele se vê independente daquela objetividade da nota, eu vou fazer isso aqui pra ganhar dinheiro, eu vou fazer isso aqui só porque é minha obrigação. A música eu acho que ela entra nesse contexto de ampliar a importância do imaterial para o aluno, aquilo que vai ter uma importância para ele (Edwin).

Há no pensamento que embasa a prática do professor uma predominância dos procedimentos da educação não-formal, tanto quando relata os seus objetivos relacionados à possível transformação social, quanto à formulação de uma crítica ao modelo formal de avaliação, o que é reforçado quando o professor pontua a diferença de perfil de trabalho entre o ensino de música no Criarte e no projeto Volta Redonda Cidade da Música. Para o professor, o projeto de Volta Redonda é “essencialmente tecnicista, independente da discussão sobre qualidade ou sobre os objetivos”. Edwin pontua que do projeto já saíram grande músicos, e faz uma ponderação sobre o objetivo de ensino de música no Criarte, mais ligado à função educativa do que à formação musical tecnicista:

[...] dentro do universo que a gente se coloca, que é o universo da Educação, você pensar que, necessariamente tem que conduzir todo mundo naquele caminho do aprimoramento musical, da qualidade musical, eu não considero hoje adequado porque você vai pegar n situações e muitas pessoas que não têm aquela habilidade superior pra seguir aquele caminho (Edwin).

Acerca de sua metodologia de trabalho, Edwin é um educador reflexivo sobre sua prática, seu papel na escola e seu lugar enquanto professor de música no Criarte. Embora possua uma formação predominantemente formal baseada no ensino tradicional dos conservatórios e da Universidade, e uma prática profissional anterior em um projeto que privilegiava o ensino técnico de instrumentos, compreende que a prática na escola deve elencar diversas pedagogias, bem como estar aberta aos interesses dos alunos. Há um diálogo preponderante entre os procedimentos das educações formal e não-formal em seu campo de atuação, como relata o professor de música.

Eu sempre tive para o meu desenvolvimento pessoal o método tradicional. Então, a minha metodologia é baseada nos estudos dos principais professores, principalmente europeus. Então, eu estudei os métodos de violino mais tradicionais. Porém, eu compreendi que a metodologia de trabalho do Suzuki se afina mais com o direcionamento do trabalho nesse ambiente de escola em que nós estamos. Por isso a minha filosofia de trabalho traz uma síntese da Pedagogia da Autonomia, do Freire, Educação do Talento, do Suzuki e os quatro pilares da educação da UNESCO. É uma união dessas coisas (Edwin).

Ao defender a utilização dos métodos tradicionais, os quais considera parte fundamental de sua metodologia, o professor apresenta uma percepção crítica acerca dos

procedimentos não-formais de ensino de música, que trabalham pela repetição, nos quais “você acaba chegando em um determinado ponto em que o aluno fica reprodutor de música, de determinadas músicas”. Segundo Edwin, ao incorporar elementos do método tradicional em sua prática, tais como exercícios de “técnicas, de escala”, estimula a autonomia do aluno para executar músicas a sua escolha: “se ele estiver a fim de tocar um funk, um pagode, ele vai fazer, ele tem técnica. Depois eu vou ampliando, ele vai tocar um minueto, uma *gavotte*, um *bourree*, uma giga, daqui a pouco ele tá tocando um pequeno concerto”. Para o professor, é fundamental trabalhar a cultura local do aluno para depois partir para uma ampliação, uma vez que reconhece o violino como um instrumento “essencialmente clássico”.

Sobre a composição de sua metodologia de trabalho, o professor prefere não delimitar um método específico e esclarece que sua prática é embasada por um “método livre”, mas que não é simplesmente empírico. Segundo seu relato, sua forma de ensinar é fundamentada nessas filosofias e metodologias, mas “é muito direcionado pro que eu percebo que é o que dá pra fazer aqui com os alunos. É o *feeling* mesmo do professor” [sic].

Ao relatar a maneira como elabora a composição de suas aulas, o professor demonstra novamente como que em sua prática interagem os elementos das distintas modalidades de educação.

A aula eu divido em três partes: técnica, estudo e repertório. A primeira parte a gente trabalha exercícios de mão esquerda, arco e escalas. Na segunda parte para aqueles alunos que já estão com um pouquinho de leitura, eu já começo a introduzir o método tradicional, alguma metodologia que está entre uma leitura adiantada e a técnica mesmo. Aquela parte entre música e técnica. E a última parte eu vou aproveitando a sequência de músicas do método Suzuki e também as músicas populares e música eruditas que a gente tem da orquestra, que são introduzidas assim, dessa forma (Edwin).

Ao dividir sua aula em três partes bem definidas, utilizando métodos tradicionais para o estudo técnico do instrumento, Edwin utiliza em sua prática procedimentos oriundos da modalidade formal, o que não será preponderante em seu fazer docente.

O professor relata, então, que sua estratégia para ensinar as músicas aos alunos é inspirada na abordagem dos objetos, uma influência teórica trazida das aulas de análise musical quando ainda era estudante. Ao partir dessa abordagem, Edwin não restringe o ensino à unidade das notas, mas as coloca sempre dentro de um contexto formal, o que, em sua opinião, possibilita um diálogo mais intenso com a música, uma análise mais criteriosa do conteúdo musical e uma conseqüente conscientização mais aprofundada do que se está aprendendo, ao contrário de se apenas decorar nota por nota de uma música. O professor exemplifica, então, como essa abordagem é trabalhada em uma aula:

[...] a primeira música que a gente faz no violino é a música Brilha brilha estrelinha. É uma música de três partes, que tem forma ABA, e aí, quase sempre a gente vê o aluno decorando nota. Toca tudo ali e vai nas notas musicais. Toda vez que eu vou ensinar Brilha brilha estrelinha, eu coloco as notas no quadro, a gente analisa as partes e eles mesmos vão montando esse quebra-cabeça, “porque que é forma ABA e quais os caminhos, porque que o A se repete. E o B, ele é parecido com o A?” Então, eles vão pensando e quando vê, já está com tudo decorado [sic] (Edwin).

Para Edwin, essa concepção também é útil para resolver determinadas dificuldades técnicas que surgem no decorrer de suas aulas:

[...] por exemplo, em uma passagem que ele está errando, eu nunca forneço as notas ‘ah você está errando essa nota aqui’ [simulando a fala com um aluno] , eu falo, ‘bom vamos lembrar da primeira parte?’[simulando novamente uma fala com um aluno] Eu busco com que eles resolvam o problema deles, entende?” [sic] (Edwin).

Dessa maneira, Edwin estimula a autonomia de seus alunos se colocando na posição de mediador da construção dos saberes musicais dos estudantes “conduzindo o que eles estão fazendo”, de forma que não pensem em notas, mas na construção mais criteriosa de um discurso, o que não ocorreria dentro de uma abordagem mais fragmentada dos elementos musicais. Dessa forma, depreende-se que o professor se utiliza de técnicas de abordagem oriundas da modalidade não-formal de educação, o que ficará ainda mais evidente ao analisarmos o seu discurso a respeito da participação dos alunos na elaboração do planejamento das aulas. O professor afirma estar sempre atento às respostas, verbalizadas ou não, dos alunos quanto à escolha do que será trabalhado nas aulas:

Então, eu tenho muito esse pensamento de que a porta de entrada é sempre o interesse. O aluno está interessado no que? Então você vai naquilo. Ali no nosso contexto, a gente tenta ir vendo de acordo com a resposta da galera. A gente tem uma ideia prévia, ali desde o início a gente tem esse diálogo assim, ‘o que vocês gostam de tocar?’, ‘Que tipo de música você gosta de ouvir?’ [simulando perguntas aos alunos]. Eu sempre sei do que cada um gosta. Por exemplo, a menina da cultura *K-pop*, o cara do *funk*. E até quando você apresenta uma música, você vê a reação de alguns e a reação de outros [sic] (Edwin).

Essa atenção voltada ao interesse do aluno, não se restringe somente às escolhas das músicas que compõem o repertório a ser trabalhado nas aulas e apresentações, mas se estendem à percepção sobre como os alunos estão se sentindo e se comportando diante do que é proposto em uma determinada aula, como relata Edwin: “dependendo do dia, eu percebo que a turma não está muito focada, que estão achando meio maçante aquela situação. Eu procuro receber esse *feedback* deles e às vezes eu pergunto, ‘e aí, pessoal, o que a gente faz primeiro?’ [simulando a fala com a turma]”. Nos relatos desse professor, assim como observado nas falas de outros docentes, verifica-se, uma relação de afetividade mais intensa

com seus alunos, o que, neste modelo de ensino de música proposto pelo Criarte, permite uma maior flexibilização acerca do que será trabalhado, uma característica preponderante na modalidade não-formal de educação. Tal afetividade é reconhecidamente uma característica essencial do programa, justamente pelos agentes que ali estão ou que estiveram desde sua concepção. Depreende-se da fala do professor, que há uma admiração pela maneira cuidadosa como o Criarte era conduzido pela antiga coordenação, o que pode ser verificado quando ele se refere ao momento em que iniciou suas atividades no programa:

A Ângela, que nos recebeu, ela que era a coordenadora, então ela tinha um sentimento muito maternal naquilo, ela sentia que estava ali cumprindo, seguindo o legado da Cida Paiva, e ela falava tanto da Cida Paiva. Eu percebi, assim que a gente entrou, que aquilo lá era muito mais que um trabalho para ela, sabe? Era um legado que ela cuidava com muita dedicação, muito carinho (Edwin).

Embora essa sensação de uma responsabilidade afetiva com o programa, fomentada pela criadora do Criarte Cida Paiva e herdada pela coordenadora Ângela, tenha sido de fato transmitida para os professores, o que pode ser constatado na maioria dos relatos e confirmado pelas impressões pessoais do pesquisador enquanto agente atuante do Criarte, o professor faz uma ponderação com a qual concordamos. Edwin pontua as transformações positivas que vem observando no processo de implementação do programa ao longo desses últimos anos, e atribui a essas mudanças o fato de que a coordenação atual do Criarte tem se esforçado para estimular uma maior profissionalização no programa. Segundo o professor, o coordenador “Rafael veio com essa proposta de profissionalizar”. Edwin esclarece que a coordenação antiga trabalhava dentro de suas possibilidades e que quando chegou em Resende, observou determinados comportamentos dos instrutores que acabavam por impedir que houvesse “uma visão um pouco mais séria das autoridades, da própria Secretaria de Educação pro trabalho” [sic]. O professor ressalta a importância da realização do concurso público para o avanço das ações do Criarte a partir das formações específicas dos professores. Nesse sentido, o professor aponta como a importância do processo de seleção que compôs o corpo docente transitou de um modelo predominantemente informal por trinta anos, onde pessoas com talento devidamente reconhecido em suas áreas eram convidadas a lecionar, para um modelo formal, seguindo padrões criteriosos dentro das normativas legais, o que, em sua concepção, trouxe mais qualidade e consistência ao trabalho.

Então, hoje eu vejo o Criarte com um potencial muito maior por causa da nossa formação mesmo. E o fato da gente não ter sido apenas chamado para trabalhar, a gente ter passado por um processo seletivo peneirou bastante. Então, os professores que entraram ali não são professores que ‘ah você sabe tocar um violino? Então vamos fazer’ [simulando um convite a um professor]. Não, a gente teve que

defender muita coisa, então tem uma qualidade ali, entende? Eu vejo que a gente tem uma qualidade (Edwin).

Concordamos com o professor a respeito dos avanços constatados no Criarte a partir da chegada dos professores concursados, o que trouxe uma carga significativamente mais formal ao programa. Reconhecemos, no entanto, que a participação dos chamados mestres, convidados para transmitirem seus saberes é da mesma forma muito importante para a construção da cultura artística e educacional que tanto se almeja em um programa com as características do Criarte, o que nos mostra o quanto a promoção de vivências musicais a partir de procedimentos da educação informal também devem compor as aulas de música nesse ambiente.

Edwin conclui sua fala apontando para a necessidade de uma diretriz comum que conduza o trabalho do Criarte aproveitando toda a potencialidade do programa na rede pública de Resende, o que, em sua concepção, não tiraria as identidades particulares do trabalho de cada professor dos distintos núcleos existentes. O professor defende uma maior formalização do trabalho na rede, com um direcionamento mais elaborado das ações a serem desenvolvidas em conjunto, mas também sinaliza a importância de se promover mais ações como apresentações públicas dos alunos em conjunto com artistas convidados, uma referência que traz de seu emprego anterior e que, em sua concepção, oportuniza aos alunos “experiências interessantes”. Se por um lado, orientar as ações do Criarte de maneira que se crie um caminho único a ser seguido, possa apontar para a inserção de um elemento normativo da educação formal, tais experiências oportunizadas por meio de apresentações e participações de outros artistas indicam a importância de procedimentos da educação informal na composição do modelo de ensino de música proposto pelo programa.

4.4 Educação Musical

Esse núcleo é assim denominado devido ao modelo de trabalho exercido pelos professores que o compõe, a partir das exigências do edital para o concurso público realizado em 2012. Assim como os professores da orquestra de cordas, esses docentes estão alocados no lotaciograma dos professores de artes para atuar nas turmas 6º ao 9º ano, o que na prática não necessariamente ocorre. A diferença entre as funções dos professores desse núcleo é a habilitação exigida no edital, que não previu o domínio de nenhum instrumento, tendo eles concorrido para o cargo DOC IV – Música.

Esse grupo de professores, que compõem o núcleo de educação musical do qual o pesquisador faz parte, iniciou o trabalho em Resende sem uma orientação clara do modo

como atuar nas aulas. Tal fato decorre do cargo para o qual se realizou o concurso, sem as prerrogativas e sem o *status* político adquirido pelos professores de instrumentos de cordas friccionadas, aliado ao modelo de ensino de música que era proposto naquele momento do Criarte. A colocação desses profissionais em seus postos de trabalho foi sendo realizada ao longo do tempo, com tentativas e experimentações, como será observado nos relatos dos professores.

Verifica-se, a partir desses discursos, que o fato de não serem concursados para algum instrumento específico, causa, em alguma medida, uma incompreensão por parte da comunidade escolar sobre as suas funções na escola, fato que decorre da tradição das atividades musicais no município serem promovidas por projetos como o Mais Educação, bem como pelo próprio Criarte, a partir de suas distintas facetas já mencionadas nesse trabalho. A consequência desse desconhecimento é que os professores desse núcleo de ensino de música passam por mais transferências de unidade escolar do que o núcleo das orquestras ou o das fanfarras, que são claramente identificados como núcleos de ensino instrumental com funções e objetivos bem definidos.

Ao longo dos anos, observa-se que o trabalho desse núcleo tem amadurecido de acordo com as orientações das distintas coordenações do Criarte, promovendo ativamente um processo de crescimento das ofertas das atividades musicais. Verifica-se que vem ocorrendo uma migração de um modelo que, inicialmente, ministrava aulas por área de interesse no contraturno, seguindo majoritariamente os pressupostos da modalidade não-formal, para um trabalho mais abrangente nas turmas de ensino fundamental I, o que, em alguma medida, incorpora mais elementos da modalidade formal, como será constatado a seguir.

4.4.1 Professor Oriel

Oriel é o docente com início mais recente no grupo dos professores de música concursados do Criarte. Aprovado no concurso de 2012, foi chamado e está no programa desde o ano de 2015.

Sua formação musical começou na adolescência, pesquisando sobre o canto coral de maneira autodidata, onde “estudava por conta própria”. Após esse momento de estudo de maneira não-formal, o professor, que possui trinta anos de experiência no ensino da música, concentrou sua formação nos últimos quinze anos concluindo o curso técnico em uma instituição na cidade de Volta Redonda¹¹¹ conveniada ao Conservatório Brasileiro de Música, cursando a Licenciatura em música, realizando uma pós-graduação em Metodologia de ensino

¹¹¹ Conservatório Santa Cecília.

e práticas musicais, e finalizando sua caminhada acadêmica com a conclusão de um curso de Pedagogia.

Nos seis anos em que atua no Criarte, Oriel já passou por algumas escolas, mas atualmente leciona nas unidades E.M. Hetelvina Carneiro, E.M. Adelaide Lopes Salgado, E.M. Moacir Coelho e E.M. Sagrado Coração. Três dessas quatro unidades escolares estão localizadas nas áreas rurais de Resende e são denominadas no município como escolas do campo. Oriel explica que a escolha por dar aulas nas áreas mais afastadas da cidade foi uma decisão pessoal, pois entende que essas localidades possuem “escolas boas de trabalhar”, onde as turmas são menores e “as crianças e a direção são muito bacanas”, constituindo polos onde o professor relata ter se adaptado melhor e conseguido desenvolver seu projeto de ensino.

Nessas escolas, o professor atende alunos do ensino fundamental I e II, dando aulas em turmas, quando a escola possui educação integral, e no contraturno, por área de interesse, nas unidades em que os alunos estudam somente em um dos turnos.

Na concepção do professor Oriel, a educação musical nas escolas de Resende está ligada, primordialmente, à função sócio transformadora da música. Oriel esclarece que seu objetivo principal ao entrar em sala é educar, formando o indivíduo “pra vida, pra sociedade”. Depreende-se do discurso do professor, que esse pensamento está ancorado na ideia de que há dois tipos de relação com a música: a relação social, na qual o ambiente escolar é o principal agente mobilizador de ações que promovam um aprimoramento pessoal para o convívio em sociedade, e a relação propriamente musical, ligada ao um fazer específico voltado às aprendizagens de habilidades técnicas vocais e instrumentais, atribuídos àqueles que possuem um dom natural a ser trabalhado em ambientes especializados, função que não cabe à escola, como explica o professor: “porque quem for se tornar músico, quiser trabalhar com música igual a gente, ele vai nascer com esse dom e vai seguir esse caminho. Mas a gente sabe que a maioria não vai seguir esse caminho”. O professor deixa claro que “a questão não é ser mais importante ou menos importante”, mas que, em sua concepção, há uma conexão entre a música e as demais disciplinas, que explica seu posicionamento sobre a maneira como a educação musical deve ser entendida no contexto escolar, o que não é devidamente percebido pela escola. Em seu entendimento, a música ensina o português “[...] através da letra da música, de cantar, da pronúncia correta. Na matemática, ali que você trabalha com as frações das figuras”. Para o professor, “[...] é um elo de ligação que as pessoas ainda não conseguiram ter essa percepção” [sic].

É latente no discurso do professor uma preocupação que vai além da aprendizagem de saberes musicais nas aulas, pois se “lida com crianças que estão em fase de construção da

personalidade, construção do que seria o certo ou o errado dentro da convivência social”, valores que são trabalhados por Oriel por meio da seleção de canções que tragam mensagens construtivas para essa finalidade. O professor relata não dispensar o trabalho de interpretação das letras das canções, estimulando pesquisas com o uso de dicionários e promovendo conversas com os estudantes para a compreensão das mensagens das músicas.

A metodologia de trabalho do professor Oriel no âmbito do Criarte traz muito de seu envolvimento com a música, desde a época do estudo autodidata, passando pela prática profissional que está além do trabalho no município. O professor é conhecido na região pelo trabalho de regente de coros, tendo mantido ao longo dos anos alguns desses grupos em espaços não-formais das cidades próximas a Resende.

Para o embasamento teórico das suas aulas, o professor cita a utilização dos livros Música e Educação, um método “que trata da música no contexto geral, fala história da música, e fala sobre teoria musical” em uma linguagem didática e acessível, e o Teoria da música, de Bohumil Med, especificando que o segundo foi utilizado apenas na ocasião em que fez um trabalho em parceria com o professor Edwin na E.M. Augusto de Carvalho (CIEP 489), dando aulas de teoria para os alunos de violino que compõem a orquestra.

Ao discorrer sobre suas práticas pedagógicas, o professor ilustra através de seu discurso como a licenciatura em música influenciou seu fazer docente nas escolas. O professor se refere, então, aos métodos ativos utilizados por ele como os que “a gente aprende na faculdade” citando os nomes de Dalcroze, Kodály e Villa-Lobos como integrantes de sua pedagogia musical. Depreende-se das falas do professor Oriel, que há uma forte influência do canto coral orientando suas práticas, o que pode ser compreendido por sua trajetória musical, tanto no âmbito de sua formação, quanto no de sua prática profissional. A utilização das técnicas da manossolfa, do dó móvel, do canto orfeônico, e o uso das canções populares brasileiras como material musical são elementos frequentemente observados no discurso do professor. Oriel não se refere em nenhum momento ao uso de músicas instrumentais nas aulas, embora cite a utilização das bandinhas rítmicas para acompanhar as aulas de canto coral, único momento em que sai do lugar das práticas do canto nas aulas.

Para a escolha do repertório a ser trabalhado nas aulas, Oriel relata que busca “partir do plano do aluno, [...] partir do que a criança já conhece, do dia a dia dela”. O professor faz uma ponderação reafirmando que, para que a música cumpra o seu papel transformador, há que se fazer uma seleção das propostas dos alunos, excluindo as “músicas com as letras horríveis” e estimulando uma conscientização de que “aquilo não é o ideal”. Dentro dessa escolha realizada pelo professor, surgem nomes de cantores da música sertaneja sugeridos

pelos alunos, tais como “Tonico e Tinoco, Zé Rico e Milionário, só essa galera mesmo da raiz”. O professor relata que, a partir desse material, divide as turmas de dois grupos, onde um canta a letra e o outro executa a parte rítmica com os instrumentos disponíveis na escola. Esse modelo de ensino é mantido para participar das apresentações sazonais das escolas como a “festa da Páscoa ou Natal, ou coisas assim”. Oriel se refere, então, a uma outra apresentação, para a semana da deficiência, que esclarece seu modo de trabalho:

Aí eu peguei uma música da semana da deficiência que era até uma música do Daniel, tem uma letra muito bacana que fala sobre essa questão da deficiência e adaptei ela também, e todas as crianças cantando, e aquelas escolas que tinham os instrumentos, tocando de acordo com o que eles podiam fazer (Oriel).

Em relação aos conteúdos trabalhados nas aulas, Oriel é enfático ao afirmar que considera importante trabalhar a percepção sonora dos estudantes, “perceber a altura dos sons, a diferença de altura dos sons”. Para o professor, esses são os “conteúdos mais importantes” e sem a devida compreensão, o trabalho torna-se complicado “principalmente trabalhando com crianças que não têm essa percepção de altura do som quando você quer que eles cantem uma música e você fala que é mais aguda, mais grave”. O professor conclui citando também os parâmetros sonoros, a aprendizagem de notas musicais e a aprendizagens das canções como conteúdos musicais trabalhados em suas aulas. Ao ser perguntado sobre a participação dos estudantes na seleção desses conteúdos e na construção das aulas, o professor demonstra, através de sua fala, que há uma preponderância dos procedimentos formais na condução das atividades em sala:

Eu não faço assim um diálogo, eu chego dentro da sala de aula e escrevo uma sequência do que a gente vai fazer naquela aula. Aí coloco... alongamento, respiração, entendeu? Tudo naquela sequência. Depois, aprendizado de notas musicais, depois, aprendizado de canção, aí coloco lá o nome da canção que a gente vai aprender naquele dia ou algum ritmo, entendeu? Coloco uma sequência assim para eles saberem o que a gente vai fazer naquele dia. Mas chegar a dialogar sobre esse conteúdo que a gente vai trabalhar naquele dia, não [sic] (Oriel).

Observa-se nos relatos do professor a ocorrência de algumas ações, como a utilização do quadro para a escrita de uma sequência didática e o estabelecimento de uma sequência preestabelecida sem que haja flexibilização que considere as opiniões dos estudantes, o que pressupõe que tais atos do professor demonstram a existência de um planejamento mais rígido, que estabelece quais conteúdos que deverão ser ensinados, sugerindo uma determinada hierarquia preponderante nos procedimentos da educação formal, embora não se exclua, em alguma medida, a modalidade não-formal.

Se a respeito dos conteúdos que serão abordados nas aulas o professor não permite uma flexibilização a partir da abertura ao diálogo com os estudantes, nas práticas educativas observa-se que há uma maior participação dos alunos na construção do que é feito em sala de aula. Segundo Oriel, a participação dos alunos ocorre na medida em que quando se trabalha “uma canção, eles dão uma opinião”. O professor relata que essa participação ocorre tanto a partir das motivações espontâneas das crianças, quanto por estímulos intencionais do docente, e simula como ocorre em sala em uma situação acerca da construção do arranjo de uma música a ser trabalhada:

‘ah tio, a gente poderia fazer essa canção assim’ [simulando a sugestão de um aluno], ou mesmo uma proposta, eu às vezes pergunto, falo assim ‘vocês acham que a gente poderia fazer essa canção de uma forma diferente?’ [simulando a conversa com a turma]. Deixo que eles emitam a opinião deles (Oriel).

Acerca do processo de implementação do Criarte, Oriel acredita que, para que haja uma continuidade e ampliação do programa na rede pública de Resende, deve haver, em primeiro lugar, uma compreensão sobre a importância da arte para os diversos contextos da vida humana. Segundo o professor, esse desconhecimento parte dos outros professores e também dos alunos, que “acham que a música não tem relevância nenhuma”. A reflexão do professor sobre a percepção do valor das aulas de música por parte da comunidade escolar, fundamenta-se na ausência de um modelo avaliativo formal, que orienta as ações da escola. Na concepção do professor Oriel, a maior dificuldade atualmente é conscientizar professores e alunos de que o estudo da arte contribuirá para o desenvolvimento integral do estudante, necessário para sua atuação em diversas áreas durante o percurso de sua vida:

Então, esse é um desafio porque no nosso caso, o que acontece, aula de música não reprova, aula de música não tem nota, então esse é um desafio grande que a gente encontra, fazer eles entenderem que aquele momento é momento de usar a criatividade, porque para o resto da vida deles eles vão ter que ser criativos [sic] (Oriel).

O professor cita as distintas capacidades emocionais, criativas e sociais desenvolvidas por meio das atividades artísticas e faz uma crítica ao modelo educacional de Resende, que como a maioria dos outros municípios, não proporcionam um ambiente profícuo para o ensino não somente da música, mas das outras áreas temáticas das artes. Como apontado no texto inicial desse núcleo de ensino, esses professores vivenciam situações bem particulares, como a falta de espaço adequado para trabalharem, consequência da incompreensão de algumas das gestões escolares por onde esses educadores passam. Para Oriel, há a necessidade de uma sala dedicada ao ensino de música, “[...] uma sala com teclado, violão, que já tenha os

instrumentos”, pois normalmente, o professor [...] tem que dar aula na sala de aula que acabou de sair o professor de português”. Ao relatar esse fato, Oriel reforça posicionamento anterior de que a música não é levada a sério por não estar sob as mesmas normas formais das outras disciplinas afirmando que às vezes entra na sala de aula e “[...] está lá a matéria no quadro e o aluno está preocupado porque tem que copiar a matéria e você não consegue fazer ele parar de jeito nenhum”.

A disposição das salas com mesas e cadeiras dispostas em fileiras, onde o professor apresenta os conteúdos escritos em um quadro, sendo o centro da prática pedagógica por ser o detentor do conhecimento a ser transmitido, é, tradicionalmente, um elemento da educação formal. Ao relatar sua formação, métodos, pensamentos e práticas, o professor Oriel nos mostra como em seu fazer interagem os elementos das três modalidades. Se há procedimentos como os acima descritos que são predominantes na modalidade formal, ao se observar a influência das práticas do canto coral presentes durante todo o seu relato, bem como a valorização das apresentações musicais, revelam-se aprendizagens que vão para além de sua intencionalidade e, portanto, oriundas da modalidade informal. Ao não relatar qualquer tipo de avaliação formal, bem como ao permitir a participação dos alunos em algumas decisões durante as aulas, e, principalmente, pela intencionalidade da ação musical como agente transformador social, Oriel demonstra como também incorpora em seu fazer elementos da educação não-formal.

4.4.2 Professor Gabriel

O professor Gabriel iniciou seu trabalho no Criarte no ano de 2014, após aprovação no concurso público realizado em 2012. Com treze anos de experiência docente, dando aulas de violão e guitarra em escolas de cursos livres, Gabriel atua na educação básica há sete anos, desde o momento em que tomou posse em Resende. Único dos nove professores do Criarte entrevistados que divide a carreira docente com as atividades de músico instrumentista, possui uma formação musical predominantemente voltada ao estudo especializado do seu instrumento, embora também tenha expandido seus estudos para outras áreas, como a educação e a saúde, sempre em conexão com a música. Ao ser perguntado sobre seu percurso formativo, o professor responde:

A minha formação passa pelo conservatório. Conservatório Brasileiro de Música onde eu estudava aqui em Resende, aquele curso técnico. E aí depois eu fiz a Licenciatura em Música ali em Barra Mansa, no Centro Universitário de Barra Mansa. E depois fiz o bacharelado em violão na Escola de música da UFRJ. E tenho um curso de especialização em Musicoterapia no CBM (Gabriel).

A ligação do professor com o ensino instrumental também é evidenciada quando Gabriel relata sua participação frequente em cursos de formação continuada em edições do festival Vale do Café¹¹², realizado no município de Vassouras, na região do Médio Paraíba, ocasiões em buscou aperfeiçoamento com os violonistas Turíbio Santos e Ulisses Rocha e com o cavaquinista Pedro Cantalice. Além desses cursos, o professor também relata participar frequentemente de cursos na área da educação musical.

Em sua atuação no Criarte, o professor leciona atualmente na E.M. Augusto de Carvalho (Engenheiro Passos), tendo solicitado no início do ano de 2021 uma remoção de sua matrícula da E.M. Maria Dulce para a unidade escolar supracitada. Como relatado anteriormente, os professores do núcleo de ensino de educação musical passam por algumas dificuldades particulares quanto à adaptação nas escolas para onde são enviados. Por questões já elucidadas, como a visão pouco esclarecida que as gestões escolares possuem acerca das aulas de música nas escolas, bem como pela própria orientação organizacional do Criarte, que é influenciada pelas escolhas políticas de cada governo, os professores podem ser deslocados algumas vezes de seus postos de trabalho, como é o caso do professor Gabriel, que, além das escolas já citadas, também trabalhou na E.M. Maria de Assis Barboza, no espaço conhecido como Caixa das Artes e na Casa de Cultura Macedo Miranda. Nos dois últimos espaços, o professor atuou durante alguns anos especificamente dando aulas de violão no contraturno, confirmando uma face não-formal do programa, que vem perdendo força com o posicionamento da atual coordenação de que os professores devem atuar somente nas escolas. Ao relatar sobre o público com que trabalha nas escolas no momento atual, o professor reforça a perspectiva de mudança de paradigma que também observamos no Criarte:

Atualmente estou numa escola em que trabalho do 1º ano do fundamental I ao 5º ano. E a partir desse ano a ideia é pegar a turma toda e no tempo em que eles estão na escola, e não no contraturno como eu vinha fazendo até então. Pré-pandemia trabalhava no contraturno também, mas em Resende os alunos saíam da sala de aula, iam pra aula de música e depois retornavam. Em Engenheiro Passos já trabalhei também no contraturno. Às vezes o aluno voltava à tarde para ter uma aula de violão, uma aula de música, coral (Gabriel).

Ao abordar o movimento de transição de uma perspectiva não-formal do atendimento ao aluno para uma tendência à visão formal, onde as aulas ocorrem dentro do horário escolar para turmas inteiras, Gabriel demonstra acolher as orientações mais recentes do Criarte e adere ao grupo de professores que compreendem a importância dessa mudança como um marco de legitimação do trabalho do professor de música DOC IV nas escolas. Como

¹¹² Disponível em: <http://festivalvaledocafe.com.br/>

observado em outros relatos, há uma luta dos professores de música por esse reconhecimento, que vem sendo conquistado a partir de ações como essa do direcionamento para atuarem nas escolas, atendendo somente a alunos da rede.

Embora tenha uma formação predominantemente formal, voltada em grande parte para a aquisição de habilidades técnicas e interpretativas no instrumento, as práticas pedagógicas de Gabriel parecem se inspirar mais em suas experiências na carreira de músico do que em suas áreas de estudos. O professor tem por objetivo principal proporcionar um despertar musical, “acender meio que uma chama [...]” em seus alunos. Diferente dos relatos de outros docentes, que se referem ao poder transformador social da música como mola propulsora do trabalho, a experiência musical está em primeiro lugar nos depoimentos do professor, que se preocupa primordialmente em “[...] ampliar o repertório musical, principalmente da nossa cultura brasileira”, mostrando aos seus alunos um universo musical distinto daquele ao qual os alunos estão acostumados.

O professor relata que, para atingir seus objetivos pedagógicos, o maior trabalho está em adequar as aprendizagens obtidas em sua formação de professor à realidade das escolas, que em sua concepção, varia de “bairro para bairro”. Na escola em que está atualmente, há uma realidade significativamente diferente da anterior, que era uma escola de educação integral, com aulas entre 7h e 16h30, situada em uma comunidade de renda mais baixa, na qual os alunos “são mais carentes e têm menos contato também [...] com estilos musicais ou um repertório mais amplo”. Já na unidade escolar onde trabalha no momento, as crianças têm um acesso maior ao repertório, ao “cancioneiro popular brasileiro mesmo”. Ao distinguir as duas realidades, o professor afirma que na E.M. Augusto de Carvalho tem alunos que

[...] já estudam música, que fazem uma aula de violão ou de teclado, ou participam de um coral, já têm isso na família, às vezes, um pai que toca e incentiva. E lá no Maria Dulce era muito raro uma pessoa que já pudesse, que já tinha a oportunidade de fazer uma aula de música, que frequentava uma escola, que tinha aula regular semanal de um instrumento [sic] (Gabriel).

As constantes dificuldades e conseqüentes adequações necessárias à realização das práticas pedagógicas, bem como a satisfação de trabalhar em um ambiente mais promissor para o ensino da música podem ter sido os fatores que levaram o professor a pedir remoção da primeira unidade escolar para a segunda. Gabriel relata que seu pedido de transferência de matrícula para uma outra unidade escolar está associado a uma série de fatores, que vão desde a intenção de se dedicar a somente uma unidade escolar, até à percepção sobre como o poder público conduz as políticas de investimento no município. De acordo com o professor, a

escola em que trabalhava desde seu início na rede passa por um período de carência de investimentos, o que tem influenciado na qualidade do ensino, além de dificultar o trabalho naquele local. Gabriel esclarece que o obstáculo não foi a ausência de sala para trabalhar, o que é comumente apontado pelos professores desse núcleo de ensino e uma experiência também vivenciada pelo próprio pesquisador, mas afirma que as condições do espaço não eram boas, que a sala possuía problemas de má conservação como “infiltrações”.

Verificou-se em sua fala que na unidade escolar onde trabalha atualmente há uma sala em boas condições dedicada para as aulas de música. Além disso, nessa mesma escola há a formação de uma das fanfarras do município, conduzida pela professora Bruna, o que solidifica a impressão de que nesse local há um ambiente mais profícuo para a aprendizagem musical entre os estudantes.

Essa transição entre escolas e modos de trabalho está associada ao próprio processo de implementação do Criarte na rede municipal de Resende. Como já mencionado em análise anterior, o regulamento interno do programa não deixa explícito a maneira como o professor deve atuar na escola. Além disso, o acesso ao próprio documento é muitas vezes restringido, não por negligência ou algum tipo de intencionalidade das coordenações do programa, mas pela falta de um olhar crítico acerca de sua importância para a efetivação de um bom trabalho, ou mesmo pelas orientações políticas que se sobressaem às intenções dos profissionais, a depender da administração vigente. Ao ser perguntado sobre ter recebido alguma orientação verbal ou por escrito quando iniciou o trabalho no Criarte, a resposta do professor reforça a nossa perspectiva de que não é dada ao documento a devida relevância para o encaminhamento das aulas de música em Resende: “Não me lembro, acho que não [...], e completa: “Olha, se eu tenho esse documento foi em uma reunião, eu acho com a coordenação antiga do Criarte, que talvez tenha sido impresso e entregue para nós [...] mas não foi feito um estudo”.

Acerca de sua metodologia de trabalho, predominam nas práticas do professor Gabriel elementos das modalidades não-formal e informal, a começar pela ausência de utilização de um ou mais métodos nas aulas. Ainda que tenha passado por um percurso extenso de formação em conservatórios e universidades, estudando técnicas, estratégias e pedagogias que certamente influenciam sua prática, o professor deixa claro seu posicionamento afirmando não utilizar nenhum método de trabalho específico, o que denota um traço de informalidade em seu fazer docente, o que será esclarecido a seguir.

Em suas falas, o professor delimita bem os dois momentos vivenciados no Criarte. O primeiro, no qual trabalhava dando aulas de violão no contraturno, e o segundo, nas turmas inteiras utilizando do canto para proporcionar uma vivência musical aos alunos

No começo do Criarte eu tive a oportunidade de trabalhar com grupos de violão, que era uma coisa que eu já fazia há bastante tempo e de certa forma dominava. E aí consegui formar grupos para o ensino de violão, ensino coletivo desse instrumento. A gente trabalhava basicamente com canções populares, do repertório do cancionista, músicas folclóricas (Gabriel).

Além de trabalhar com canções populares e música folclóricas, que o aproxima do ambiente de seus alunos, o professor não utiliza métodos de escrita e leitura em partitura, o que pode ser compreendido como uma barreira a menos para o acesso dos estudantes ao ensino de música. A preocupação do professor nessas aulas se concentra em estimular “a parte mecânica e auditiva” tocando “canções com um ou dois acordes pra começar, e ampliando pra três”. Gabriel esclarece que utiliza modelos de notações “bem simples, às vezes uma tablatura, um sistema numérico também” para o ensino de melodias, e o que se desprende de sua fala é que esses elementos não são trabalhados como um meio de proporcionar o acesso aos conteúdos musicais, mas funcionam como um recurso de recapitulação do que foi trabalhado em aula por meio de um sistema de “notação bem básica para a pessoa poder praticar às vezes em casa”. Ao citar a possibilidade de os alunos praticarem em seus domicílios, Gabriel aborda uma questão importante para a implementação das aulas por área de interesse e no contraturno no âmbito do Criarte. Uma das dificuldades que esse modelo apresenta é justamente a falta de instrumentos musicais, tanto à disposição dos alunos nas escolas, quanto em suas casas, por questões socioeconômicas que dificultam sua aquisição. O material de trabalho que os núcleos de ensino de música na orquestra e nas fanfarras possuem, e que garantem a manutenção de seus modelos de ensino, resultam de aquisições antigas do programa, que não se repetem nos demais núcleos. Há a disponibilidade da aquisição de bandinhas rítmicas, violões, teclados e flautas doce, mas com o propósito de auxiliar o trabalho pedagógico do professor de educação musical nas turmas.

Em seus relatos, Gabriel esclarece como esse movimento do Criarte de adotar o espaço formal da escola como sede das aulas de música, e as consequentes dificuldades desse processo, o fizeram adotar outras estratégias de ensino de música. O professor explica que, após os anos atuando com o ensino do violão, começou “a trabalhar sem o recurso de instrumentos musicais”, tendo “que lançar mão de outras formas de trabalhar”. Atualmente, o professor relata utilizar o canto como a principal forma de atuação na escola, mas pondera

afirmando que “não é o canto coral propriamente dito, mas o canto em uníssono sem a divisão das vozes”.

Ao ser perguntado sobre que conteúdos musicais acha fundamental serem trabalhados na escola, o professor reforça o posicionamento de que sua preocupação é proporcionar, antes de tudo, a vivência musical aos seus alunos. Em todo o seu discurso acerca das aulas nas turmas, Gabriel menciona apenas os parâmetros sonoros e a paisagem sonora como conteúdos musicais a serem ministrados aos alunos, fazendo a ressalva de que tais conceitos são apresentados, mas não são cobrados. O professor, então, relata como procede nas aulas:

Olha, eu costumo partir da prática, assim, da vivência. Então o aluno primeiro faz e depois a gente tenta classificar aquilo de acordo com o que já foi formalizado musicalmente falando. Então, para mim, na verdade, é muito mais importante que ele experimente antes de ter um conceito. Então o que eu falei lá atrás de parâmetros sonoros, para mim só faz sentido se o aluno puder escutar antes, perceber e depois a gente vai falar que aquilo pode ser chamado de tal forma ou pode ser anotado de outra forma. Então, acho difícil responder essa pergunta porque eu penso que ele não tenha que aprender muita coisa, mas vivenciar (Gabriel).

Para o professor, a vivência musical está à frente do conhecimento dos conteúdos. A partir de sua fala, entende-se que seu foco pedagógico está mais em promover práticas musicais significativas do que transmitir conceitos teóricos sobre música. Quando diz que o aluno não tem que aprender muita coisa, refere-se aos conceitos musicais ministrados hierarquicamente de cima para baixo, o que sugere as aprendizagens não intencionais ocorridas nas práticas musicais empíricas. A partir desses elementos, verifica-se que o professor prefere estimular em suas aulas aprendizagens oriundas da modalidade informal. Em sua intencionalidade, não há, portanto, uma predominância dos procedimentos da modalidade formal da educação. Confirma-se esse posicionamento quando o professor esclarece que em suas aulas não utiliza a anotação no quadro em nenhuma ocasião e que seus procedimentos de ensino nas turmas partem exclusivamente

[...] de uma experiência prática, na sala de música, quando a gente está junto, acho que parte dessa prática. De uma escuta mais ativa e de experienciar isso antes de conceituar. Eu não trabalho dessa forma [...] ‘ah, vamos copiar isso aqui’ [simulando a fala com a turma], ou vamos responder, fazer algum tipo de avaliação, assim, não (Gabriel).

Embora não priorize a abordagem conceitual do que é praticado nas aulas, o professor não negligencia tais aprendizagens aos alunos, explicando que “apresenta também alguns conceitos a eles para que eles possam até utilizar desse vocabulário caso eles se sintam à vontade”.

Em suas aulas o professor procura dialogar com alunos sobre o que será estudado e como serão abordados os temas. Além dos conteúdos musicais, Gabriel trabalha “questões de gêneros, diversidade cultural”, temas que estão presentes naturalmente “ali na aula de música”. O professor considera “bem democrático esse processo”, no qual o aluno sempre “tem voz para sugerir ou mostrar a forma como ele gostaria que fosse”. Gabriel afirma que “não tem uma forma rígida” de ministrar as aulas e que frequentemente se adapta às necessidades dos estudantes, por entender que o professor em algumas ocasiões “[...] tem que perceber que pode ser de outra forma e que pode ser mais prazeroso e proveitoso também”. O docente se refere a experiências anteriores em que tentou sustentar um planejamento sem sucesso, afirmando que é mais interessante, tanto para o aluno, quanto para o professor, uma maior flexibilização “[...] do que seguir uma coisa rígida, previamente pensada, mas que na prática não funciona”. Para além do diálogo oportunizado pelo professor, no qual os alunos podem opinar acerca do que será abordado, Gabriel reitera que as aulas também ocorrem muito a partir “do que eles querem propor”, demonstrando que as relações entre professor e aluno no espaço escolar são bem equilibradas, e que, mesmo antes de levar alguma atividade, os alunos têm liberdade para apresentar ideias e preferências.

Ressalta-se que tal flexibilização, como relatada por Gabriel, só é possível em modelos de ensino que permitam essa liberdade, nos quais não haja um regimento que direcione as ações dos professores por meio de normas curriculares rígidas ou então por obrigatoriedades, tais como sistemas avaliativos dependentes de notas em que haja aprovação ou reprovação, procedimentos que orientam as ações educativas comuns aos modelos formais. No formato adotado pelo Criarte, os professores possuem total autonomia para decidirem o que trabalhar e como trabalhar, o que promove momentos mais interessantes, prazerosos e proveitosos para ambos os agentes envolvidos no processo educativo musical, como bem afirma o professor.

A respeito da implementação do Criarte no município de Resende, Gabriel afirma que o desafio é “ocupar esse espaço” da escola. Embora o programa exista há 28 anos, concordamos com a afirmação do professor de que o modelo adotado pela atual coordenação é muito recente estando em vigor desde o ano de 2013, com a posse dos primeiros professores de música concursados. Na opinião de Gabriel, a dificuldade “é fazer com que as escolas entendam a importância dessa aula de música” para que os professores possam atuar e também contribuir com o crescimento do programa. O professor pontua a necessidade de mais momentos de formação pedagógica para os professores lembrando que tais ações mantêm “a equipe afinada [...] para poder sustentar esse trabalho”.

Acerca das diretrizes formais do funcionamento do programa, Gabriel acredita que o Criarte carece de um direcionamento curricular mínimo necessário para a ampliação de suas ações pedagógicas, e que o modelo atual “[...] por um lado é maravilhoso porque nós temos uma liberdade, mas por outro a gente fica meio que no escuro, experimentando [sic]”, explica o professor.

Gabriel conclui sua fala ressaltando a importância da oportunidade que está tendo atualmente de atuar somente em uma unidade escolar, o que, em sua opinião, diminuiu a demanda de trabalho e deslocamentos e aumentou sua dedicação, o que tem trazido uma sensação maior de pertencimento de sua parte para com a comunidade escolar, que, por sua vez, desenvolve reciprocamente o sentimento de identificação com o seu professor de música.

4.4.3 Professora Gleice

A professora Gleice, assim como Gabriel, assumiu o cargo de professora de música DOC IV na segunda chamada do concurso público, ocorrida no ano de 2014. Sua trajetória musical se inicia aos dez anos de idade, estudando flauta doce em um projeto não-formal de sua igreja, instituição religiosa que está muito presente nos relatos da professora, quando ela se refere à sua formação musical e docente. Gleice afirma que a partir de sua adolescência passou a atuar constantemente no auxílio ou substituição dos professores nas aulas de música, tanto em aulas de instrumento, quanto na formação de grupos de canto coral, além de ajudar sua mãe, que era regente de um coro infantil nessa instituição, escolhendo músicas, e analisando e estudando materiais didáticos. A professora relata que foi “desenvolvendo informalmente uma prática” docente durante os anos em que associava as participações em sua igreja ao estudo de piano em um conservatório de música, momento que “estudava muito, não só as matérias do curso técnico, mas também [...] fazia muito curso que aparecia, curso livre que aparecia” [sic]. Tais cursos não se restringiam somente à área das práticas interpretativas em seu instrumento, mas também eram voltados “para a área da Educação” [sic], ainda que a docente não “tivesse na época a ideia de fazer uma licenciatura, de continuar dando aula, de querer ser professora”.

Após esse período de vivências informais através das práticas musicais realizadas na igreja, e dos estudos não-formais desenvolvidos no conservatório, a professora ingressou no bacharelado em música no UBM, cursando até o “último ou [...] penúltimo ano”, momento em que pediu transferência para a licenciatura em música. Gleice explica que essa transição se deu em consequência de sua aprovação em um concurso público do Estado, para uma carreira que não possui relação com a área das artes, o que, naquele momento, a impossibilitou de

cumprir com as exigências do bacharelado. Após a conclusão do curso em 2011, a professora realizou uma pós-graduação em artes, pedagogias musicais e Ludicidade, no ano de 2013, encerrando seu percurso de formação docente nas esferas formais.

Atualmente, Gleice leciona em Resende na E.M Jorge Miguel Jaime (CIEP 347), dividindo seu tempo entre a matrícula no município e outra no Estado. A partir de seu relato, reforça-se a perspectiva acerca das dificuldades que os professores desse núcleo de ensino de música enfrentam para conquistar um espaço adequado nas escolas onde atuam. Durante os sete anos de Criarte, a professora passou por três escolas até encontrar um ambiente favorável ao desenvolvimento de seu trabalho, e esclarece quais fatores a fizeram transitar entre as unidades: No Colégio Municipal Getúlio Vargas havia “problemas de espaço, cada dia de aula em um lugar”. Nesse local, a professora “trabalhava em um projeto e tinha oficinas dentro do projeto”, o que fez com que a coordenação do Criarte optasse por tirar a professora da escola até que houvesse melhores condições de trabalho. Na E.M Maria Dulce havia a “necessidade ou obrigação de atender a algumas turmas” de educação infantil, o que fez com a professora pedisse transferência, pois não se considerava apta a trabalhar com crianças muito pequenas. Já na E.M. Marieta Sales Gleice sentiu que não havia interesse de se ter aulas de música na escola. Segundo a professora,

Eles tinham um pensamento diferente do que é ter música na escola. A diretora equiparava muito a música à educação física. A educação física possibilita você ter um número de alunos, de estar em um ambiente aberto e a direção queria esse movimento na escola. Ela não entendeu. Eu percebo que aqui em Resende alguns não entendem o nosso trabalho como uma disciplina [...] como português. Eles acham que é projeto. Inclusive até hoje eu escuto ‘você é a professora da escola tal, do projeto de música?’ [simulando a pergunta de outra pessoa]. ‘Não, não’ [simulando sua resposta], aí você tem que explicar [sic] (Gleice).

Os relatos da professora Gleice revelam algumas das dificuldades que os professores de música do Criarte vivenciam no seu cotidiano para legitimar o trabalho nas escolas. Ao relembrar a fala de uma diretora que buscava nas aulas de música o movimento semelhante ao ocorrido em educação física, com a ocupação do espaço externo às salas de aula, ou a visão de que os professores de música sempre atuam nos chamados projetos, Gleice desvela a maneira como a educação musical é vista por alguns dos agentes da comunidade escolar. Essas percepções possivelmente decorrem de dois fatores: o primeiro é proveniente da maneira como o programa foi conduzido ao longo dos anos, promovendo ações artísticas nas escolas e em outros espaços não escolares que, ministradas por profissionais contratados ou indicados por políticos, tinham durabilidade imprevisível. O segundo fator decorre da herança deixada por programas sazonais, como o Mais Educação, que, a despeito da discussão sobre sua

funcionalidade, adentram ao ambiente escolar sem o devido cuidado e atenção com a infraestrutura necessária para sua implementação, o que faz com que programas como esse aconteçam nos espaços ociosos da escola e, além disso, não possuam garantia de continuidade da mesma forma. A professora acredita que “a Educação não estava muito preparada para receber professores de música concursados” [sic] e relembra os equívocos que ocorriam quando iniciou o trabalho nas escolas:

Eu lembro que no Getúlio Vargas ninguém sabia nem que tinha tido concurso. Então quando eu chegava lá, você lembrou do Mais Educação, era o Mais Educação mesmo que tinha lá. Então era ‘ah a Gleice é do projeto’ [simulando a fala de alguém na escola], ‘não, a Gleice é da fanfarra’ [simulando outras falas]. Não, fanfarra? Não!!! Então, eu acho que ninguém foi avisado, preparado. Sofremos! (Gleice).

Confirmando o movimento de transição de um modelo predominantemente não-formal para uma modalidade de ensino de música que incorpora cada vez mais elementos da modalidade formal, Gleice, assim como os outros dois professores desse núcleo, está atuando no ensino fundamental I ministrando aulas dentro da matriz curricular. Nesse contexto, Gleice enxerga o ensino de música como uma ferramenta de auxílio ao “desenvolvimento dos alunos nas outras disciplinas”. A professora faz uma ponderação de que esse é um entendimento particular e que já leu posições contrárias à sua, mas reforça sua concepção de que é “a favor de que a música esteja dentro da escola ajudando os alunos no processo de aprendizagem de português, matemática”. Essa visão da professora, que poderia estar equivocadamente associada a algum tipo de negligência com o ensino dos conteúdos musicais, parte de sua preocupação com contexto local em que está inserida, uma comunidade com severos problemas socioeconômicos que interferem nas aprendizagens e no desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a professora afirma:

[...] acho que a nossa contribuição dentro da escola ela não pode ser assim, ah eu estou aqui porque eu quero ensinar música para o aluno, só por isso. Eu preciso dar uma contribuição ali para o que eles estão aprendendo, e eu preciso também compreender o contexto do aluno e dos professores ali daquele local (Gleice).

Gleice esclarece que em suas aulas, “gostaria muito que os alunos assimilassem bem o conteúdo de música, a parte teórica, mas que eles também desenvolvessem a parte perceptiva”, mas pondera afirmando que “sabe que ali não é uma escola técnica de música, [...] então, alguns se dão muito bem, respondem muito bem à questão musical, ao estudo musical específico, mas outros não”. A professora reforça seu posicionamento de que não “gosta de pensar a música como um fim”, mas que procura ter uma visão mais ampla, na qual

a música deve auxiliar no desenvolvimento geral dos estudantes, contribuindo com o aprofundamento de “outras áreas de estudo”, sempre conectando os fenômenos musicais com os acontecimentos da vida real. Essa percepção acerca da posição que a música deve assumir na escola provém de sua experiência estudantil, como relata a professora: “[...] então se a gente conseguir que a música tenha o mesmo valor, o mesmo significado das outras disciplinas, eu acho que vai ser bem legal. Eu falo isso porque eu tive música na minha escola, no currículo do 5° e 6° ano”.

Os seus objetivos de ensino e sua forma de enxergar a música nas escolas, estão, em alguma medida, alinhados com os objetivos do Criarte, que é promover atividades artísticas que contribuam com o desenvolvimento integral dos estudantes de Resende. A professora, no entanto, não recebeu orientações claras de como trabalhar as aulas de música e relata ter tido acesso “por acaso” ao regulamento interno do Criarte.

Um dado interessante se revela na maneira como cada um dos núcleos se reporta ao documento, o que vai se delineando a partir dos relatos dos professores. De forma geral, os professores de fanfarra não tiveram nenhum acesso ao regulamento. Os professores da orquestra, com exceção de uma das docentes, relatam ter recebido orientações claras sobre os objetivos do programa e das aulas de música em seu núcleo. Já os professores de educação musical, conhecem o documento, mas afirmam que não houve a realização de um estudo desse material como norteador das práticas pedagógicas no programa. Tal constatação decorre da maneira como esses núcleos são percebidos pela administração e também se explicam através das intenções das coordenações do Criarte ao longo dos anos. Verifica-se que a criação do núcleo de ensino de música na orquestra, foi o principal motivador do concurso público no ano de 2012, para preencher uma lacuna existente pelo fato de haver instrumentos comprados e que estavam sem utilização em uma das escolas do município. Para esse grupo de professores havia uma intenção clara por parte do Criarte acerca do modo de trabalho nas escolas, o que não existia no caso dos professores de educação musical.

A composição da metodologia de trabalho da professora Gleice é majoritariamente formada a partir de procedimentos oriundos da modalidade formal, embora reconheça-se a utilização de procedimentos das outras duas modalidades. A professora cita a utilização do método Suzuki “pra algumas coisas”, como “a parte de ritmo, por exemplo”, mas esclarece que não consegue utilizar um método específico ou se prender a uma só metodologia. Os relatos da docente informam como os procedimentos da modalidade formal de educação moldam suas práticas pedagógicas. A professora explica que faz uso da escrita no quadro e do

estímulo ao uso do caderno para que as crianças anotem os conteúdos estudados, o que em sua concepção, desperta em seus alunos um sentimento de valorização do estudo da música

A parte escrita eu preservo, eu gosto de passar para eles porque eles gostam e é uma maneira de atingir, de ter a atenção deles. E eu vejo que eles gostam de desenhar, então essa prática faz com que eles materializem esse ‘nossa, eu estou estudando música, que legal, eu fiz uma clave, fiz uma notinha’ [simulando a fala de um aluno] (Gleice).

Como explicitado acima, observa-se na fala da professora que sua prática está centrada nas aprendizagens dos conteúdos da teoria musical, privilegiando o desenvolvimento da leitura e da escrita em partitura. Essa prática é utilizada, segundo seu relato, tanto para atingir seus objetivos pedagógicos, quanto para captar a atenção dos alunos, que por vezes enxergam na aula de música somente um momento de descontração. Gleice aborda tais materiais “para que eles tenham um contato com a partitura musical, que isso pra eles é muito significativo”, e que “o fato de eles estarem lendo elementos, fazendo uma leitura dos elementos musicais e poder executar alguma coisa, isso pra eles traz uma atenção, ‘então nós estamos realmente estudando música’ [simulando a fala dos alunos]” [sic].

A professora explica que, dentro das possibilidades, utiliza brincadeiras e jogos musicais nas aulas, mas que sua intencionalidade terá sempre a finalidade de ensinar os conceitos teóricos, como esclarece em seu relato:

Então, eu não fico só nessa parte abstrata até na parte rítmica também. Assim, se eu for fazer uma brincadeira, eu passo as regras para eles, faço a brincadeira e volto para alguma coisa um pouco mais formal para mostrar para eles ‘ah é isso aqui que nós fizemos, [...] para quando vocês forem tocar um instrumento, a gente utiliza dessa forma’ [simulando conversa com a turma] (Gleice).

Além dos conteúdos já citados de teoria musical, a professora considera importante trabalhar as propriedades do som em suas aulas. Ao relatar sua abordagem desses conceitos, Gleice sedimenta seu posicionamento sobre como a música deve ser tratada na escola, sempre em associação com outras disciplinas ou mesmo trazendo elementos que sejam importantes para a vida dos alunos, como demonstra em seu relato acerca de um trabalho em sala com os parâmetros sonoros, a partir de um material adquirido em uma palestra de uma fonoaudióloga:

[...] foi muito legal porque eu trouxe material deles lá, coloquei na escola e isso despertou uma curiosidade muito grande dos alunos em relação à voz, ao som, à audição, questão de saúde. Então, ligar música e saúde para mim é muito importante, porque aí os conceitos fonoaudiólogos são ligados à música, questões internas e externas que são importantes (Gleice).

Os elementos da modalidade formal de educação observados nas práticas da professora Gleice não se restringem aos conteúdos teóricos voltados para a leitura e escrita em partitura, bem como às práticas pedagógicas predominantes nos espaços onde há a força das rígidas normas curriculares que orientam o fazer docente, mas também são encontrados na relação que a professora tem com a participação dos alunos na elaboração de seu projeto de ensino. Ao ser perguntada sobre a frequência com que dialoga com seus alunos sobre as práticas a serem desenvolvidas nas aulas, a professora afirma que o faz pouco e justifica que esse fato se deve ao “pouco tempo de aula” e “para não gerar preferências”. No entanto, Gleice cita algumas situações em que houve interferências dos alunos durante as aulas, que foram sempre bem acolhidas pela professora. Em sua opinião, “se for algo pertinente” e “significativo para eles”, o curso da aula pode ser modificado temporariamente e retomado posteriormente da maneira como estava sendo conduzido ou mesmo transformado.

A respeito do processo de implementação do Criarte, Gleice acredita que o maior desafio do programa ainda é consolidar a visão acerca dos professores de música como componentes atuantes no cotidiano escolar, que possuem os direitos e deveres de qualquer outro docente que trabalha na escola, como esclarece em seu relato:

Eu queria muito que nós fossemos reconhecidos mesmo como professores e não como ‘ah é uma aula extra, né?’ [simulando a fala de um membro da escola]. E não como aquele professor que promove as festas, a parte musical das festas da escola. Eu acho que eles precisam saber a função do professor de música, permitir que ele fale, dar contribuição como professor ali da escola. Eu acho que isso ainda é um lugar que a gente precisa se preocupar (Gleice).

Os relatos da professora Gleice deixam claro a forte influência de procedimentos e elementos da modalidade formal em sua prática, mas para além disso, percebe-se seu alto grau de consciência e engajamento com o ensino de música nas escolas de Resende. Apesar de suas particularidades e modos de atuação, inerentes a todo e qualquer professor, Gleice, assim como os outros entrevistados, não se fecha em seus interesses musicais, mostrando-se sempre conectados com a dimensão social e política do seu trabalho, em prol da formação integral dos estudantes para os desafios da vida.

4.5 Professor concursado em artes que atua como professor de música

Esse núcleo de ensino de música é formado por apenas um professor. Corresponde ao docente com formação específica de licenciatura em música, mas que realizou concurso público e foi aprovado para o cargo de professor de artes. Esse docente, embora cumpra a carga horária do cargo para o qual tomou posse, não possui as mesmas prerrogativas dos

demais, tais como o uso de diários e aplicação de avaliações formais, tendo, portanto, a liberdade para exercer seu trabalho como qualquer outro professor do Criarte.

4.5.1 Professor Antônio

O professor Antônio possui uma formação musical realizada predominantemente em espaços formais. Concluiu o curso básico de música no Conservatório Carlos Gomes, em Belém do Pará, instituição em que também iniciou o curso técnico necessitando interrompê-lo antes da conclusão. Realizou a Licenciatura em Música na Universidade Federal do Pará (UFPA) e no ano de 2019 finalizou seu último grau de formação, uma especialização em Metodologia do ensino das artes, na Faculdade São Luís. O professor relata que tem realizado alguns cursos de formação continuada, “porém na área da educação em geral, nada específico de música”.

Com 11 anos de experiência docente, Antônio já trabalhou nas cidades vizinhas de Volta Redonda e Barra Mansa, e leciona desde 2017 em Resende dando aulas de música, embora seja concursado como professor DOC IV - Artes. O professor relata ter trabalhado da mesma forma em outros municípios, embora também tenha passado por prefeituras em que não lhe foi permitido assumir o cargo de professor de artes com formação específica em música. A experiência relatada pelo professor em Resende não é um consenso no município, mas também ocorreu com o coordenador Rafael Procaci, a quem foi permitido trabalhar no Criarte como professor de música mesmo tendo realizado o concurso para professor de artes.

Segundo Antônio, ao iniciar o trabalho de música nas escolas, não lhe foi passada qualquer orientação verbal ou por escrito sobre os objetivos do ensino de música no âmbito do Criarte. O professor, que não teve acesso ao regulamento interno do programa, relata ter questionado a coordenação “se tinha alguma coisa da rede em relação ao Criarte, às aulas de música”, mas que o que lhe foi passado “é que cada professor, cada escola tem a sua realidade”, que ele daria aulas de música e que deveria ficar “à vontade para traçar o seu planejamento”.

Para o professor, essa ausência de diretrizes foi desafiante, mas, ao mesmo tempo, um campo aberto para novas possibilidades, como esclarece em seu relato:

[...] por mais que eu chegasse na escola e eu não tivesse um norte, isso me deu a oportunidade de conhecer o ambiente escolar, de conhecer o entorno, de conhecer os alunos, ver quais são os anseios dos alunos e da direção em relação às aulas de música e, a partir daí, traçar um caminho (Antônio).

Tais aspectos do ensino não-formal, onde há mais liberdade de construção metodológica, bem como a criação de um caminho pedagógico que não observe primordialmente as questões legislativas ou institucionais implantadas hierarquicamente, são bem vistos por todos os professores, embora alguns deles reconheçam o desafio de se iniciar um trabalho sem um direcionamento da coordenação do Criarte. Para Antônio “a parte positiva disso, foi a liberdade” oferecida pelo programa de deixá-lo “à vontade de traçar um caminho” de acordo com o que o professor avaliava durante o processo de iniciação de suas aulas de música.

Atualmente, o professor leciona nas E.M. Geraldo da Cunha Rodrigues (CIEP 342), E.M. Governador Roberto Silveira e Colégio Municipal Getúlio Vargas, dando aulas para turmas inteiras no turno. A depender da realidade de cada uma das escolas, atende a alunos da educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II, além de turmas da educação integral.

Para Antônio, a base do seu trabalho musical na escola “parte do princípio que a pessoa precisa conhecer música” por meio da vivência musical. Em seu entendimento, as experiências musicais cotidianas dos alunos são superficiais. Ainda que os estudantes tenham um “contato direto com a música, seja na novela, seja no rádio, seja em casa, seja no celular”, tais vivências representam “aquele ouvir música sem pretensão nenhuma”. Nesse sentido, o objetivo principal do professor é promover um despertar musical nos alunos, fazendo com que eles “conheçam a música de uma forma que eles não conheciam”, adentrando nos meios e conhecendo suas entrelinhas.

Ao ser perguntado sobre o uso de métodos em seu trabalho, Antônio afirma ter estudado e aplicado muitos deles, mas que tem preferência e uma verdadeira paixão método Dalcroze, que é a metodologia que tem aplicado atualmente. Sobre as formas de abordagens pedagógicas nas escolas, o professor pontua as distinções de acordo com cada uma das unidades escolares em que atua. Na E.M. Gov. Roberto Silveira, onde trabalha com “crianças do 1º ao 5º ano que nunca tiveram aulas de música ou tiveram por fora coisa muito pouca”, o professor trabalha a “vivência musical, ouvir sons, ouvir notas. E muito trabalho rítmico e com o corpo”. Antônio relata como é a dinâmica dessas aulas:

Então eu começo as aulas, geralmente com um exercício de canto, solfejo na escala de dó maior para treinar o ouvido, a altura para também começar a treinar um pouco o senso de coral. [...] Depois dessa parte de ajustar a altura do ouvido, de treinar um pouco o ouvido musical, é ritmo, é ritmo. Pegamos as bandinhas e treinamos as propriedades do som, a diferenciar altura [sic] (Antônio).

O professor explica que esses alunos aprendem os conceitos teóricos musicais e que desenvolvem algumas habilidades auditivas, “[...] conseguem diferenciar o que é dó, ré e mi, eles conseguem fazer ritmos até complexos”, mas esclarece em seus relatos como em sua prática interagem elementos e procedimentos das distintas modalidades de educação: “na verdade, a aula de música tem um tom de brincadeira. Não é aquela coisa de sentar, pegar um caderno, anotar as notas musicais, saber o que é mínima, semínima e semibreve. É mais uma brincadeira onde o aluno aprende esses conceitos só que de uma forma mais implícita”. Ao relatar seus procedimentos, o professor esclarece como incorpora elementos da modalidade informal em sua prática ao ocorrerem nas aulas aprendizagens implícitas, sem que haja a devida intencionalidade. Ao afirmar que não utiliza caderno, tampouco a prática de anotar as notas musicais, em prol das vivências lúdicas, Antônio reforça essa perspectiva, ainda que também integre o seu fazer docente elementos da modalidade não-formal, mesmo dentro de um espaço formal como a sala de aula na escola.

No Colégio Municipal Getúlio Vargas, o professor trabalha com alunos do 6º ao 9º anos. Segundo Antônio, esses alunos “já são maiores, já possuem vivência musical, muitos deles são de igrejas evangélicas e já têm aulas de música”. Nesse ambiente, “o foco é vivência musical em grupo. Nós fazemos aulas de música com um coral. Lá nós começamos com um tempo livre onde eles ficam na sala tocando violão, tocando percussão, conversando, se conhecendo, e depois nós vamos para a aula de coral específica”. Antônio relata que nesses grupos é possível trabalhar elementos como afinação, dicção e realizar arranjos a duas vozes, o que demonstra a dificuldade de desenvolver capacidades musicais no ambiente escolar, mesmo com alunos que já vivenciam experiências musicais fora da escola. Apreende-se dessas falas que o professor estimula vivências musicais em grupo de forma livre, nas quais ocorrem aprendizagens que não estão ligadas à intencionalidade educacional do professor, o que sugere novamente elementos da educação informal em suas práticas.

Já na E.M. Geraldo da Cunha Rodrigues (342), Antônio dá aulas “do pré I ao segundo ano, crianças provenientes do ensino integral”. Nesse contexto, o professor afirma se inspirar no modelo de ensino da instituição, não simplesmente pelo fato da escola atender em tempo integral, mas partindo do pressuposto de uma busca pelo “desenvolvimento integral da criança, de desenvolver todas as habilidades”. Nesse ambiente, sua perspectiva de ensino se baseia nas premissas de um modelo de ensino com procedimentos não-formais, mas também informais, por meio de vivências musicais, “seja através de música ou até mesmo através de desenhos, jogos, porém, nada de escrever, copiar, responder. Mas de tocar, cantar e pintar. Esse é o esqueleto das aulas de música”, afirma o professor.

Ao ser perguntado sobre que conteúdos musicais considera ser primordial de serem ensinados na escola, Antônio responde que nos ciclos da pré-escola até o fim do ensino fundamental I trabalha com “as propriedades do som, ritmo, altura, intensidade e timbre”, mas pondera afirmando que sua preocupação não está em “somente mostrar as diferenças, mas, por exemplo, treinar o timbre, treinar com vários instrumentos musicais, dar a criança a possibilidade dela conhecer muitos instrumentos e escolher aquilo que ela gosta”. O professor enfatiza a importância do estudo rítmico, que em sua concepção,

[...] é o principal, o mais básico e essencial do ensino da música que eu acho para essas crianças, porque através do ritmo você treina lateralidade, você treina coordenação motora, e isso vai te dar uma base muito grande nos anos posteriores quando você entrar com história da música, quando você entrar com samba, para o pagode, para o choro. Essa consciência rítmica que é proposta para os alunos lá atrás vai dar uma base muito grande para eles entenderem essa diferença entre esses ritmos, não somente os brasileiros, mas os do mundo inteiro (Antônio).

Depreende-se do discurso do professor Antônio que há uma consciência da importância de proporcionar aos seus alunos uma vivência musical abrangente, promovendo práticas significativas, bem como um contato com diversas poéticas musicais, o que não é visto nos discursos dos outros professores. Por outro lado, observa-se em seus relatos a utilização recorrente do termo ‘treinar’, que sugere uma visão voltada aos aspectos técnicos oriundos das modalidades formais e não-formais da educação musical, o que pode ser fruto de sua formação inicial em música realizada no Conservatório. O professor esclarece que faz parte de sua prática “ensinar um instrumento musical”, mas que desconsidera qualquer busca de “virtuosismo em relação aos primeiros anos”.

Já no ensino fundamental II, Antônio relata trabalhar em suas turmas, conteúdos de história da música. Em sua concepção,

[...] ver o panorama da música desde a idade média, desde os primeiros registros de instrumentos musicais da humanidade até os dias de hoje é uma coisa muito interessante porque eles vão perceber que a música que eles ouvem hoje em dia é o resultado de uma mistura de muitas coisas que vieram lá de trás (Antônio).

Além dos elementos históricos, Antônio afirma que, quando há a oportunidade, trabalha “um instrumento musical de forma mais virtuosa, vamos dizer assim”. Ao se referir a esse trabalho especificamente, o professor fala com entusiasmo da orquestra de cordas do município, que em seu entendimento é uma ótima ação, “que deveria ter em todas as escolas”, começando “lá no ensino fundamental I com essa vivência musical e se aprofundar mais,

claro, pra quem quiser, no fundamental II”. Na opinião de Antônio, “se a educação musical de Resende seguir nesse caminho, ela vai trilhar um caminho muito bom”.

Antônio se mostra bem flexível quando o assunto é o diálogo com os estudantes sobre as práticas que serão realizadas em sala de aula. O professor fundamenta seu pensamento na ideia de que há múltiplas vivências musicais coexistindo nas turmas e que a sua não é mais importante do que as de seus alunos. Segundo o professor, “a vivência musical é uma troca. Eu tenho uma vivência, eles têm uma vivência, nós vamos exercitar uma vivência geral e assim vamos evoluir, vamos crescer musicalmente”. Antônio relata começar todos anos pesquisando sobre os gêneros musicais e os instrumentos que os alunos gostariam de trabalhar nas aulas e afirma que as opiniões dos estudantes influenciam significativamente em suas decisões. Segundo seus relatos, as participações dos discentes também ocorrem na seleção do repertório: “[...] quando nós temos apresentações, vamos tocar, cantar em alguns locais, não é uma coisa que vem de cima e eles têm que dizer sim senhor, vamos lá. Eles têm voz ativa, eles sugerem músicas, eles opinam músicas, gostam, trocam [...]” [sic].

Ao relatar a maneira como trabalha nas escolas, Antônio demonstra como a hierarquia comum na modalidade formal exerce menos força em seu fazer docente, ainda que suas aulas aconteçam dentro de um espaço formal como a escola. Um dado interessante, é que normalmente os corais que funcionam em espaços formais e não-formais, como em universidades, conservatórios ou em associações, grêmios recreativos e igrejas não permitem um grau de flexibilização tão acentuado como o que o professor permite em suas turmas, pois naqueles ambientes, são os respectivos regentes que apresentam as músicas que serão ensaiadas pelo grupo, sem ouvir as opiniões dos integrantes.

Tal flexibilização não se restringe apenas às escolhas de repertório ou mesmo aos conteúdos musicais que serão ministrados, mas se ampliam para a condução das aulas do professor. Antônio demonstra a consciência de que a imposição de práticas pedagógicas em aulas em que a turma não está disposta a realizar determinadas atividades podem ser infrutíferas e gerar um efeito contrário, que nas palavras do docente, é “fazer o aluno não gostar de música”. Segundo o relato do professor,

Já aconteceu de chegar na aula, estar com um planejamento, a turma estar com um ânimo totalmente diferente daquele que era esperado para aquela aula e eu simplesmente pegar meu planejamento, amassar, jogar no lixo e fazer outra coisa. Já aconteceu isso várias vezes porque quando se fala de música, por ser algo ‘novo’ [gesticulando o sinal de aspas], digamos assim, por não ser algo comum, ela gera, às vezes, um pouco de incertezas, gera certa repulsa de alguns alunos (Antônio).

Tal ação, embora possa ocorrer em qualquer das modalidades educacionais, talvez só seja possível nas aulas de música do Criarte sem que haja algum prejuízo para o educador e o conteúdo estipulado pelos documentos curriculares, pelo alto grau de flexibilização que os professores de música possuem no município. Ainda que as aulas aconteçam dentro das salas das escolas, no turno e em turmas inteiras, a ausência de um currículo obrigatório é um elemento da modalidade não-formal, permitindo uma maior liberdade de escolha sobre o que trabalhar e quando trabalhar. Essa liberdade permite aos professores do programa promoverem aprendizagens diversas, muitas das vezes, para além das aprendizagens dos saberes musicais. Nos relatos do professor Antônio são explicitadas situações em que as dimensões do ensino de música são extrapoladas para questões de ética e cidadania, como demonstra o professor ao relatar uma situação ocorrida em sala com um aluno portador de necessidades especiais que sofrera *bullying*¹¹³ pela ação dos demais:

[...] eu tive que parar a aula e eu tive que explicar para as crianças que cada uma delas possui características próprias. Aí que eu entrei um pouco nessa questão do racismo na aula de música. A aula de música virou uma aula de ética e cidadania porque eu tive que parar a aula, e eu catei vários alunos e tive que mostrar que todos eles, todos nós somos diferentes, e que isso não nos faz melhores nem piores (Antônio).

Compreende-se que a abordagem de temas exteriores aos de uma determinada disciplina específica, como o caso supracitado, não é um privilégio das aulas de música do Criarte, mas sabe-se que podem e devem ser desenvolvidos em quaisquer ambientes educacionais. O que se discute aqui é a possibilidade de os professores terem a liberdade para desviar o foco de suas aulas e trabalharem livremente distintas temáticas sem o prejuízo de não seguir uma determinada programação rígida, o que é mais comum, nessa medida, em programas nos moldes do Criarte.

A respeito do processo de implementação do Criarte, o professor Antônio reforça o posicionamento do grupo de professores que acreditam que o maior desafio está na concepção da comunidade escolar acerca das aulas de música na escola. Segundo o professor, “a principal dificuldade que o Criarte tem em relação à sua expansão, é a questão do apoio, e até de certa forma o preconceito de algumas direções de escolas”. O professor, assim como outros docentes, aponta a constante comparação entre as aulas de música ministradas no programa e em projetos anteriores, o que em sua concepção, pode ser um fator que explica a rejeição por parte de algumas direções de escolas. Na opinião de Antônio, “para uma aula de música

¹¹³ Palavra que se originou na língua inglesa, que consiste em um conjunto de violências que se repetem por algum período. Geralmente são agressões verbais, físicas e psicológicas que humilham, intimidam e traumatizam a vítima. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm> Acesso em: 17 de maio de 2020.

acontecer dentro de uma escola da forma que o Criarte é proposto, não pode ser apenas um projeto de música, onde um professor vai lá durante alguns meses, vai fazer, e no final vai ter uma apresentação e acabou, tchau. Não pode ser assim”. O entendimento do professor está, em alguma medida, alinhado com as orientações da atual coordenação do Criarte de formatar as aulas com um grau maior de formalidade, quando afirma que “as aulas de música têm que estar inseridas até mesmo na proposta político-pedagógica da escola”, o que nem sempre ocorre, pois decisões como essa seriam ofício das gestões escolares, que na opinião de Antônio, nem sempre querem as aulas de música em suas unidades escolares.

Na concepção do professor, a “falta de infraestrutura também é um desafio” para ampliação das aulas de música na rede municipal. Segundo seus relatos,

[...] a segunda coisa que está atrelada a essa primeira [falta de infraestrutura] é a questão do espaço físico para que essas aulas de música possam acontecer. Nós sabemos que aula de música demanda espaço, gera muito barulho, precisa-se de material específico, e todas essas coisas fazem com que nem todas as escolas tenham a infraestrutura adequada para acontecer as aulas de música (Antônio).

O professor confirma em seu relato o que já abordamos anteriormente sobre as dificuldades enfrentadas pela coordenação do programa para a implementação das aulas de música no Criarte: “o que acontece é que há escolas que querem, mas que não têm a infraestrutura, e simplesmente falam que querem aula de música, mas que não têm espaço. Como vai acontecer isso?” Antônio narra, então, uma situação vivenciada em umas de suas escolas e que é frequentemente relatada pelos professores de música do Criarte:

Nós lutamos por dois anos para ter aula de música, fizemos apresentações, as aulas de música ganharam visibilidade, começaram a dar frutos. Elas se tornaram oficiais na escola, porém eu enfrentei a questão do espaço. Eu tinha que dar aula na sala de vídeo, que era dividida com outros inúmeros professores, ou seja, na aula de música tinha professores que tinham marcado pra dar aula, pra passar um vídeo, passar um filme, e eu simplesmente tinha que sair porque o professor tinha agendado (Antônio).

O professor complementa a informação afirmando que após algum tempo vivenciando essa situação, não ganhou um espaço adequado para o desenvolvimento do seu trabalho, o que foi extinguindo o interesse dos alunos aos poucos.

Na concepção de Antônio, o projeto musical do Criarte deve buscar implementar aulas de música nas escolas na matriz curricular do ensino fundamental I, com alcance para toda a rede, e culminar na orquestra de cordas para alunos do ensino fundamental II por área de interesse, o que traria “uma visibilidade muito grande pra cidade”.

4.6 Análise comparativa

Após a apresentação das entrevistas, nas quais foram exploradas as formações musicais, os métodos de trabalho e os pensamentos acerca da educação musical no âmbito do Criarte dos dez professores de música que atualmente compõem o programa, buscar-se-á compreender, por meio de uma análise comparativa, como procedimentos e elementos das distintas modalidades interagem nas práticas pedagógicas dos docentes e, deste modo, respondermos à pergunta da pesquisa. Para esse objetivo, será realizada uma categorização em nove eixos, que nos auxiliarão na tarefa de compreender os fenômenos descritos nas entrevistas. Tais eixos estão dispostos a seguir: Formação; Modelo de contratação do professor; Local e horário nos quais ocorrem as práticas; Objetivos de ensino; Metodologia de construção do conhecimento musical; Conteúdos musicais considerados primordiais a serem ensinados na escola; Uso de materiais didáticos; Participação do aluno no processo de elaboração do plano educativo; Sistemas de avaliação.

4.6.1 Formação musical e docente

Quadro 6 – Formação musical e docente

Professor(a)	Formação musical e docente
Bruna	*Participou como aluna nas fanfarras durante a infância e adolescência, bem como auxiliando um professor na formação de uma fanfara; *Atualmente, cursando o quarto período da licenciatura em música.
Cláudio	*Participou como aluno em fanfarras na infância e realizou estudos particulares com professores e regentes.
Carla	* Formou-se docente no curso Normal e possui Licenciatura em Música, Especialização em Educação Musical. Está atualmente cursando Pós-graduação em Musicoterapia.
Daniele	*Estudou violoncelo no projeto Guri durante a infância; * Possui Licenciatura em Música, Bacharelado em Violoncelo, Pós-graduação em Música, Educação e Práticas Musicais, e concluiu no ano de 2017 o Mestrado em Música; *Possui formação Suzuki, ainda incompleta.
Edwin	*Iniciou os estudos em casa, com aulas de piano ministradas por sua mãe, seguindo o programa do CBM; *Possui experiências de aprendizagens musicais informais na igreja; * Teve aulas particulares com professores de violino; *Frequentou dois conservatórios estudando violão erudito nas cidades de Poços de Caldas e Pouso Alegre; *Possui Licenciatura em Música.
Oriel	*Iniciou os estudos sobre canto coral de maneira autodidata; *Possui curso técnico em instituição conveniada ao CBM, Licenciatura em Música, Pós-graduação em Metodologia de ensino e práticas musicais e Pedagogia.
Gabriel	*Possui curso técnico em instituição conveniada ao CBM, Licenciatura em Música, Bacharelado em violão e especialização em Musicoterapia; *Possui vivência e atuação como intérprete musical.
	*Estudou flauta doce na igreja durante a infância, auxiliou ou substituiu professores de música

Gleice	durante a adolescência na mesma instituição; *Realizou o curso técnico de piano no conservatório; *Possui Licenciatura em Música e Pós-graduação em artes, pedagogias musicais e Ludicidade.
Antônio	*Realizou o curso básico de música no Conservatório Carlos Gomes e iniciou o técnico na mesma instituição sem concluí-lo. *Possui Licenciatura em Música e especialização em Metodologia do ensino das artes.

Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

Como observado nos dados relatados acerca das formações musicais e docentes dos professores de música do Criarte, quase a totalidade deles vivenciou experiências em pelo menos duas das três modalidades de educação. Com exceção do professor Antônio e da professora Carla, que realizaram todo o seu percurso formativo em conservatórios e universidades, organismos com alto grau de institucionalização (COOMBS; AHMER, 1974) e normas determinadas em nível nacional por órgãos fiscalizadores do ministério da educação (GADOTTI, 2005), todos os demais vivenciaram experiências nas outras modalidades.

Dois professores relataram uma vivência musical na igreja, no período da infância e adolescência, nos quais tiveram experiências compreendidas como informais. Nesse sentido, destaca-se o professor Edwin, que participou da formação de conjuntos musicais, nos quais relata ter adquirido aprendizagens que contribuíram com sua formação, e a professora Gleice, que relata ter observado professores de música em suas aulas, ambas experiências educativas de caráter não-intencional (LIBÂNEO, 2010).

Uma característica peculiar foi verificada nos relatos dos professores do núcleo de ensino das fanfarras. A professora Bruna, atualmente cursa a Licenciatura em música e o professor Cláudio não passou por experiências em instituições formais de educação musical, o que nos ensina sobre as tradições e métodos observados nesse núcleo. Em suas falas, o professor esclarece a composição de sua formação, tanto nas vivências musicais informais das fanfarras e nas conversas com membros de outras corporações, quanto nas aulas particulares com professores, regentes e maestros, compreendidas como experiências da modalidade não-formal, nas quais há intencionalidade na ação e relações pedagógicas não formalizadas (LIBÂNEO, 2010).

Nesse núcleo, as aprendizagens docentes ocorrem espontaneamente em uma transição natural da posição de aluno para auxiliar de outros professores. Nesse sentido, compreende-se que as formações pedagógicas desses docentes ocorrem em algumas ocasiões por meio de processos de ensino intencionais, e outras não intencionais vivenciados naturalmente nas fanfarras, de forma que os conhecimentos adquiridos se concretizaram a partir das observações das gerações anteriores (GOHN, 2006) de professores.

O professor Gabriel é o único dos dez professores que atua como músico em apresentações no município. Tais vivências são compreendidas como informais, uma vez que ocorrem de forma não-intencional, de maneira difusa e nas quais o processo educacional está subordinado a outros processos sociais (TRILLA, 1993; GOHN, 2006; LIBÂNEO, 2010). Nesse sentido, observou-se nas práticas relatadas pelo professor Gabriel, uma forte intensidade dessas influências vivenciadas em sua carreira musical.

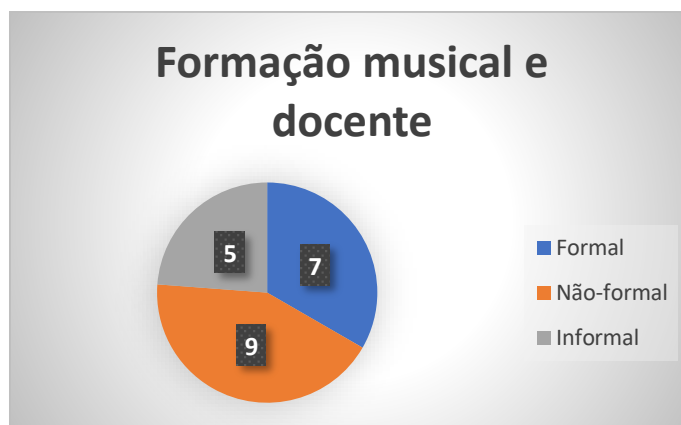
Dos sete professores que já concluíram suas formações por instituições formais, cinco relataram buscar conhecimentos para além da área musical. A professora Carla possui formação docente no curso Normal, o professor Oriel possui Pedagogia, a professora Daniele relata realizar cursos na área de produção cultural, o professor Gabriel possui especialização em Musicoterapia e a professora Gleice possui formação em área da educação, com a qual trabalha no estado, mas que não quis especificar.

Dos nove professores entrevistados, oito citaram a realização frequente de cursos de formação continuada, o que demonstra que há uma preocupação com a melhoria profissional e com a busca de soluções para os problemas enfrentados no cotidiano as aulas de música no Criarte. Uma professora possui o grau de mestre, cinco são especialistas, um possui licenciatura e dois não possuem formação superior.

Como abordado em seção anterior, a análise do regulamento interno do Criarte nos permite avaliar quais desses profissionais atualmente contratados possuem formação condizente com as orientações expressas no documento. Em conformidade com o artigo 5º do regulamento, para atuarem no programa, os professores deverão ser habilitados “em cursos de licenciatura/graduação plena em Arte/Educação e/ou cursos relacionados ao Eixo Tecnológico de Produção Cultural do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos” (RESENDE, 2010, p. 2). O que se observa, no entanto, é que, na realidade, há a incidência de profissionais sem a devida habilitação ministrando aulas de música no programa.

Com a visualização do gráfico a seguir, verifica-se como as três modalidades integram as formações musicais e docentes dos professores do Criarte:

Gráfico 2 – Formação musical e docente



Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

Dos nove professores, sete relataram vivenciar algum tipo de experiência compreendida como formal (Carla, Daniele, Edwin, Oriel, Gabriel, Gleice e Antônio), nove como não-formal, e cinco relataram experiências educativas em seus percursos formativos compreendidas como informais (Bruna, Cláudio, Edwin, Gabriel e Gleice).

4.6.2 Modelo de contratação do professor

Quadro 7 – Modelo de contratação do professor

Professor(a)	Modelo de contratação
Bruna	*Iniciou se oferecendo para auxiliar um professor trabalhando sem remuneração. Após esse período foi convidada por indicação política e hoje é contratada como instrutora de fanfarras, no modelo denominado cargo comissionado.
Cláudio	* Iniciou como contratado no modelo denominado cargo comissionado. Hoje é concursado como instrutor de fanfarras.
Carla	* Concursada como professora de música DOC IV – Contrabaixo.
Daniele	* Concursada como professora de música DOC IV – Violoncelo
Edwin	* Concursado como professora de música DOC IV – Violino
Oriel	* Concursado como professora de música DOC IV – Música.
Gabriel	* Concursado como professora de música DOC IV – Música.
Gleice	* Concursada como professora de música DOC IV – Música.
Antônio	*Concursado como professora de artes DOC IV.

Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

O modo de contratação dos professores de música do Criarte é um dos elementos que explica a transição pela qual o programa vem passando, de um modelo não-formal para o formal, desde sua fundação, em 1993, até os dias de hoje.

Faz-se aqui necessário uma diferenciação entre trabalho informal e educação informal, principalmente no que se refere ao caso do Criarte. A contratação pelo concurso público foi

um marco para a transição do modelo de educação não-formal para o modelo de educação mais formal, uma vez que instituições de educação musical que realizem concurso público seguem pressupostos da educação formal.

Atualmente, dos nove professores entrevistados, oito são concursados, o que nem sempre foi uma realidade. Uma das professoras entrevistadas, relatou iniciar seus trabalhos se oferecendo para auxiliar professores, sem receber qualquer remuneração, o que aponta para um elemento de não-institucionalização no modelo de contratação, o que na concepção de Libâneo é uma característica da modalidade informal de educação (LIBÂNEO, 2010). Como apontado por Rafael Procaci, coordenador do Criarte, é uma meta da atual administração trabalhar somente com professores formados em licenciatura em música e concursados, o que em seu entendimento, profissionaliza o programa.

Constata-se que o núcleo de ensino das fanfarras, com início anterior ao surgimento do Criarte, possui dois professores que iniciaram seus trabalhos com modelos de contratação menos institucionalizados, seja pelo trabalho inicialmente sem remuneração, ou pela contratação por indicação política em regime de cargos comissionados. Para Rogers (2004), um elemento da educação não-formal é a presença de professores menos qualificados, o que se constata ao compararmos as formações dos professores dos quatro núcleos de ensino existentes no Criarte. No entendimento de Green (2000), a ausência de professores certificados é uma característica da educação musical informal, o que de fato também é observado no Criarte.

Os demais núcleos, por sua vez, foram formados em sua integralidade após o ano de 2013 com professores concursados, o que demonstra um grau elevado de institucionalização e, portanto, um elemento da educação formal (GREEN, 2000).

Não há no regulamento interno do Criarte qualquer orientação sobre o modo de contratação dos professores que atuarão no programa, o que confirma o entendimento inicial de que a maneira como o programa vem sendo implementado ao longo dos anos passa por transformações de acordo com a tendência política em vigor.

A partir desses dados, verifica-se que, o concurso público realizado em 2012 foi uma ação positiva para o fortalecimento das aulas de música na rede pública de Resende, uma vez que a atuação dos professores concursados vem alterando a percepção da comunidade escolar acerca das atividades musicais promovidas nas escolas. Ao longo dos anos, a institucionalização das contratações vem consolidando um modelo voltado mais à modalidade formal do que à não-formal, predominante nas décadas anteriores à de 2010.

No gráfico a seguir, pode-se verificar a composição do quadro de professores, a partir dos dados obtidos em conjunto com a análise da bibliografia consultada.

Gráfico 3 – Modelos de contratação



Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

4.6.3 Local e horário nos quais ocorrem as práticas

Quadro 8 – Locais e horários nos quais ocorrem as práticas

Professor(a)	Locais e horários nos quais ocorrem as práticas
Bruna	* Quadra da escola, fora do horário escolar, das 17h30 às 19h.
Cláudio	* Quadra da escola, no contraturno e aos sábados.
Carla	* Sala de aula no turno escolar e sala de música no contraturno.
Daniele	* Sala de aula no turno escolar e sala de música no contraturno.
Edwin	* Sala de música, especificamente no contraturno.
Oriel	* Sala de aula no turno escolar e sala de música no contraturno.
Gabriel	* Sala de aula no turno escolar.
Gleice	* Sala de aula no turno escolar.
Antônio	* Sala de aula no turno escolar.

Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

Assim como o modelo de contratação dos professores, o local onde ocorrem as aulas de música no Criarte são um indicativo da maneira como o programa vem passando nos últimos anos por uma transição de um modelo predominantemente não-formal, com aulas em espaços como centros culturais e agremiações, para o modelo majoritariamente formal, utilizando especificamente o espaço escolar. Como observado nos relatos, atualmente os nove professores trabalham dentro das unidades escolares, o que confirma, nesse sentido, a transição para o modelo formal (COOMBS; AHMER, 1974; GOHN, 2010; GADOTTI, 2005, CONDE; NEVES, 1984). No entanto, há variações na maneira com o espaço escolar é utilizado pelos docentes, seja no local ou no horário em que as aulas ocorrem. Os quatro

professores que atuam nos núcleos de ensino de música sem habilitação para instrumento atuam especificamente em sala de aula e no turno escolar, o que indica um elemento majoritariamente voltado à modalidade de educação formal. Gleice e Gabriel atuam na matriz curricular, com elevado grau de institucionalização. Já Antônio e Oriel possuem maior flexibilidade em suas ações, sendo que ao professor Oriel é permitido também atuar no contraturno.

Já os professores do núcleo de ensino para a formação da orquestra, atuam preponderantemente em suas salas de música no contraturno e por área de interesse, o que evidencia a faceta não-formal do programa, no que se refere ao espaço e horário em que as aulas ocorrem (MOK, 2011). Por opção, as professoras Carla e Daniele também atuam nas turmas cheias, em aulas de educação musical no turno regular da escola, o que não é uma imposição da coordenação do programa.

No núcleo de ensino de música nas fanfarras, observa-se uma particularidade a respeito do local e horário em que ocorrem as atividades musicais. Embora as aulas ocorram dentro do espaço escolar, normalmente acontecem na quadra e fora do horário escolar. No entanto, não encontramos na literatura uma classificação que embase o entendimento acerca dessa especificidade, mas compreendemos que, ainda que as aulas ocorram em horários distintos dos turnos escolares, esse seria um procedimento da modalidade não-formal de educação musical.

As ações da atual coordenação do Criarte, que visam direcionar o trabalho dos professores de música exclusivamente para dentro das unidades escolares, estão em conformidade com as normas do regulamento interno do programa, que deixa claro no inciso VII do artigo 3º, que o objetivo do programa é “promover, através de cursos e atividades *nas unidades escolares*, o desenvolvimento artístico, cultural e estético dos educandos da REMEP” (RESENDE, 2010, p. 1, grifo nosso). O que o regulamento não especifica é o modo como esse atendimento deve ocorrer, o que ocasiona uma variedade de modalidades de atendimento aos estudantes.

A seguir, pode-se observar no gráfico como elementos das modalidades formal e não-formal se intercalam nos horários e espaços onde ocorrem as aulas de música no Criarte:

Gráfico 4 – Local e horário onde ocorrem as práticas



Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

A partir dos dados coletados, verifica-se que, dos nove professores, seis relatam atuar em locais ou horários compreendidos como característicos da modalidade formal (Carla, Daniele, Oriel, Gabriel, Gleice e Antônio) e cinco trabalham em espaços ou horários naturais da modalidade não-formal (Bruna, Cláudio, Carla, Daniele e Edwin).

4.6.4 Objetivos de ensino

Quadro 9 – Objetivos de ensino

Professor(a)	Objetivos de ensino
Bruna	<ul style="list-style-type: none"> * “O objetivo é formar alunos bons para a vida”; * “[...] eu penso em fazer eles saírem dali com dignidade”; * Ênfase nas apresentações, desfiles e campeonatos.
Cláudio	<ul style="list-style-type: none"> * “Meu objetivo hoje, quando o aluno está ali estudando música comigo é ocupar aquele tempo ocioso dele, porque criança hoje com tempo ocioso nas ruas[...]”; * “a música é muito importante na questão de abrir a mente da criança, a gente consegue educar a criança, abrir a mente deles, socializá-los também para um caminho melhor.”; * Forte ênfase nas participações em desfiles e campeonatos.
Carla	<ul style="list-style-type: none"> * “[...] eu gostaria que eles tivessem uma outra opção, experiência de vida. Eu não quero, eu não preciso formar tudo, não é o que eu quero” [sic]; * “[...] que eles saibam que se precisar, um dia eles podem tocar num grupo, eles podem criar um grupo, eles podem se apresentar na igreja [...]”; * Proporcionar uma formação diversificada aos alunos.
Daniele	<ul style="list-style-type: none"> * “proporcionar ao aluno uma vivência prazerosa e que dialogue com o contexto comum do aluno, com o que ele tem em casa”; * “eu ensino música buscando contribuir de alguma forma com a vida desses alunos, então a música acaba sendo um meio de levar esse aluno para outras realidades.
Edwin	<ul style="list-style-type: none"> * “A música eu acho que ela entra nesse contexto de ampliar a importância do imaterial para o aluno, aquilo que vai ter uma importância para ele.”; * Objetivos ligados majoritariamente à promoção da transformação pessoal.
Oriel	<ul style="list-style-type: none"> * Visão da música como um complemento de outras disciplinas: a música ensina o português “[...] através da letra da música, de cantar, da pronúncia correta. Na matemática, ali que você trabalha com as frações das figuras”; * Seu objetivo principal ao entrar em sala é educar, formando o indivíduo “para a vida, para a sociedade”.

Gabriel	* Proporcionar um despertar musical, “acender meio que uma chama [...]” em seus alunos; * “[...] ampliar o repertório musical, principalmente da nossa cultura brasileira.”.
Gleice	* Enxerga o ensino de música como uma ferramenta de auxílio ao “desenvolvimento dos alunos nas outras disciplinas”; * “a favor de que a música esteja dentro da escola ajudando os alunos no processo de aprendizagem de português, matemática”.
Antônio	* Promover um despertar musical nos alunos, fazendo com que eles “conheçam a música de uma forma que eles não conheciam”, adentrando nos meios e conhecendo suas entrelinhas; * a base do seu trabalho musical na escola “parte do princípio que a pessoa precisa conhecer música” por meio da vivência musical.

Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

Os objetivos de ensino dos professores do Criarte são difusos e se desvelam a partir de pensamentos que enxergam na música um potencial agente transformador das realidades sociais, passam pela visão da música como uma disciplina auxiliar na construção de outros conhecimentos, até o ensino de música para a vivência propriamente musical.

Segundo as concepções de Gohn (2006) e Marandino (2017), a modalidade de educação não-formal atua como um agente político promotor de transformação e de inclusão social, discurso que se assemelha ao dos professores Bruna, Cláudio, Daniele e Edwin. Já os estudos de Trilla (2008) nos auxiliam a compreender os discursos dos professores Gleice e Oriel, que possuem objetivos explícitos de formação ou instrução sem obrigatoriedade dos graus próprios do sistema educacional regado (TRILLA, 2008);

Dos nove professores, cinco apontaram objetivos musicais como os principais motivadores de suas práticas pedagógicas, sendo que desses cinco, apenas Gabriel e Antônio indicaram a vivência musical como o único e primordial objetivo de ensino, o que pode ser explicado por alguns fatores. O primeiro deles é a dificuldade que os professores de alguns núcleos possuem para se adequar ao ambiente escolar e os desafios que se apresentam, como a falta de espaço e material de trabalho e a incompreensão da comunidade escolar acerca das aulas de música. O segundo fator, está ligado às características socioeconômicas das comunidades em que esses professores atuam, que possuem problemas como a pobreza, a violência e o tráfico de drogas, o que conduz o foco das práticas educativas para outras áreas, como apontou a maioria dos relatos.

Há no relato de dois dos professores, elementos característicos da modalidade formal de educação, quando associam a disciplina de música aos objetivos claros de contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes em associação às outras disciplinas. Na concepção de Oriel e Gleice, a música na escola tem objetivos claros e específicos (GADOTTI, 2005) de contribuir para a aprendizagem de outros conteúdos curriculares.

No gráfico, a seguir, verifica-se como os elementos das modalidades formal e não-formal são captados nos objetivos dos professores a partir de seus relatos:

Gráfico 5 – Objetivos de ensino



Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

Dos nove professores entrevistados, apenas dois relataram possuírem objetivos associados à modalidade formal de educação (Gleice e Oriel), enquanto os objetivos compreendidos como elementos oriundos da modalidade não-formal foram citados por todos os docentes.

4.6.5 Metodologia de construção do conhecimento musical

Quadro 10 – Metodologia de construção do conhecimento musical

Professor(a)	Metodologia de construção do conhecimento musical
Bruna	<ul style="list-style-type: none"> *Está em transição de um modelo predominantemente visual-auditivo para um modelo que privilegia a escrita e leitura em partitura; *Prática orientada dos instrumentos de sopro e ensaios em grupo; * Ênfase nas apresentações, desfiles e campeonatos.
Cláudio	<ul style="list-style-type: none"> * Audição das músicas que serão ensaiadas; * Leitura musical em partitura; * Prática orientada do instrumento; *Divisão em pequenos grupos de prática instrumental; * Ensaios em grupo e aprendizagem entre pares; * Forte ênfase em desfiles e campeonatos.
Carla	<ul style="list-style-type: none"> *Utilização do método Suzuki e do <i>Essentials elements for strings</i>, embora relate não se prender a uma só metodologia; * Ensino de conceitos teóricos associados à prática musical; *Utilização de quadro branco para aprendizagem de leitura em partitura; * Participações em apresentações musicais.
Daniele	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização de métodos didáticos tradicionais para o ensino coletivo de instrumentos associados à aplicação das metodologias ativas; * Cita o educador Suzuki, bem como o uso do modelo C(L)A(S)P, de <i>Keith Swanwick</i>; * Coloca a leitura e a escrita em partitura em segundo plano, privilegiando o método de repetição

	por demonstração e vivências musicais por movimento, uso de percussão corporal e escuta ativa.
Edwin	<ul style="list-style-type: none"> * Metodologia “baseada nos estudos dos principais professores, principalmente europeus”, bem como em uma “síntese da Pedagogia da Autonomia, do Freire, Educação do Talento, do Suzuki e os quatro pilares da educação da UNESCO”; * Aula bem delimitada em três partes: técnica (exercícios de mão esquerda, arco e escalas.), estudo (leitura adiantada e músicas) e repertório (sequência de músicas do método <i>Suzuki</i> e também as músicas populares e música eruditas); * Abordagem dos objetivos; * Apresentações musicais.
Oriel	<ul style="list-style-type: none"> * Metodologia de ensino de música predominantemente voltada ao canto; * Cita os métodos ativos de <i>Dalcroze</i> e <i>Kodály</i>, bem como a influência de Villa-Lobos, com o uso das técnicas de manossolfa, dó móvel e a prática do canto orfeônico. * Apresentações musicais.
Gabriel	<ul style="list-style-type: none"> * Metodologia baseada na vivência das práticas musicais para posterior conceituação; * Ensino coletivo de violões e prática do canto em uníssono por meio de observação e repetição; * Não utiliza métodos de leitura e escrita em partitura; * Utiliza tablatura e cifras alfanuméricas não como um modo de acesso ao conhecimento musical, mas como um recurso de recapitulação.
Gleice	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização do método <i>Suzuki</i>; * Prática da escrita no quadro e do estímulo ao uso do caderno para que as crianças anotem os conteúdos estudados, privilegiando o desenvolvimento da leitura e da escrita em partitura; * Promove brincadeiras e jogos musicais nas aulas, com a finalidade de ensinar os conceitos teóricos.
Antônio	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização do método <i>Dalcroze</i>; * Ensino de música por movimentos; * Uso da bandinha rítmica; * Trabalho vocal solfejando escalas; * Vivência musical em grupo; * Não utiliza qualquer método de grafia musical; * Apresentações musicais de fim de ano.

Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

A três modalidades de educação foram observadas frequentemente através dos procedimentos de ensino relatados pelos professores do Criarte. Com base na literatura consultada, verifica-se que as professoras Bruna, Carla e Gleice, assim como os professores Cláudio, Oriel e Edwin recorrem aos procedimentos formais quando fazem uso de algum tipo de bibliografia, incluindo partituras, textos pedagógicos e manuais de ensino, como orienta (GREEN, 2000). De acordo com a autora, tradições explícitas de ensino e aprendizagem, observadas nos relatos que expressaram procedimentos tais como o uso de escrita em quadro branco e anotação em caderno, também fazem parte do repertório de procedimentos da modalidade formal, o que foi igualmente observado nos relatos de Carla, Gleice e Oriel.

Em sete dos nove relatos, foram observados procedimentos comuns à modalidade não-formal de educação musical. As professoras Bruna, Carla e Daniele, bem como os professores Cláudio, Edwin, Gabriel e Antônio utilizam o denominado método auditivo-oral, no qual a aprendizagem musical ocorre seguindo as instruções e demonstrações orais dos mentores (MOK, 2011). A autora destaca a função que o professor exerce nessa modalidade de educação musical, o que foi observado nos relatos dos professores citados, mas de maneira intensa no discurso do professor Edwin. Nos relatos de Bruna, Cláudio Daniele, Gabriel e Antônio, foram citadas as vivências musicais em grupo, que no entendimento de Price (2012) também são procedimentos da modalidade não-formal de educação musical. Como procedimento dessa modalidade, o autor também cita a aprendizagem entre pares, observada apenas nos relatos do professor Cláudio.

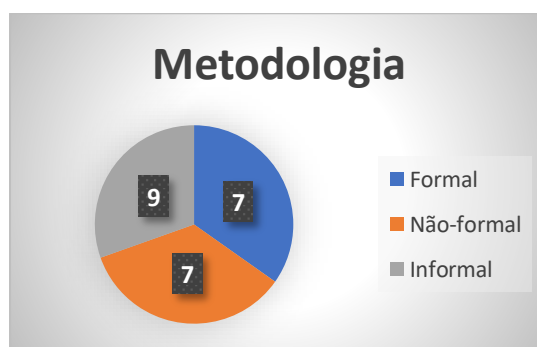
A modalidade de educação musical informal é compreendida por Blacking (1984) como a atividade na qual a música é aprendida no contexto de outras atividades sociais, nas quais a execução ocorre após a observação e a apreciação (BLACKING, 1984 apud SWANWICK, 2014). Tal entendimento é corroborado por Trilla (1993), Gohn (2006) e Libâneo (2010), que concordam que nessas ações o processo educacional está subordinado a outros processos sociais. Green (2008) complementa esse entendimento ao afirmar que nessa modalidade há uma vivência do ato musical empírico, primordialmente e intuitivamente orientado pelos parâmetros de audição e execução musical, na qual a compreensão musical ocorre por tentativa e erro. A autora esclarece que nessas ações também prevalece a ausência de metodologias específicas (GREEN, 2000). Além disso, considerando que a educação informal é um processo primordialmente não-intencional (LIBÂNEO, 2010), verifica-se que essas ações podem ocorrer frequentemente nas apresentações, desfiles cívicos e campeonatos, ocasiões em que ocorrem vivências musicais preponderantemente empíricas, que geram aprendizagens sem que haja propriamente a intenção do agente educador de promover determinados ensinamentos. Tais situações são enfatizadas nos relatos dos professores de ensino de música das fanfarras, um núcleo que se desenvolve através dos anos por meio de hábitos, atitudes e comportamentos que vão sendo reproduzidos e vão moldando o modelo de ensino de música dos professores desse núcleo, nos quais são gerados valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimento herdado (GOHN, 2006). Depreende-se dos relatos de Bruna e Cláudio, que os desfiles e campeonatos têm uma função social, que vai além da educação musical, e que aprendizagens são concretizadas sem que haja necessariamente uma intencionalidade dos professores. Nesse sentido, as práticas de ensino e aprendizagem

consideradas como procedimentos informais estão permeadas pelas tradições e rituais, que trazem sentido à aprendizagem musical (ARROYO, 2000).

Nos relatos de Gabriel, Gleice e Oriel, as apresentações promovidas pelo Criarte, nas quais há uma culminância dos trabalhos realizados por todos os professores e seus alunos, são lembradas como momentos marcantes, tanto para os docentes quando para os estudantes. Acreditamos que nesses momentos também há elementos da modalidade informal de educação musical. Embora nesses relatos não haja as tradições e rituais predominantes nas fanfarras, aprendizagens ocorrem para além das intencionalidades dos professores.

Verifica-se, no gráfico a seguir, como os procedimentos oriundos das três modalidades foram citados pelos professores

Gráfico 6 – Metodologia de construção do conhecimento musical



Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

Dos nove professores, sete compõem suas metodologias com procedimentos oriundos das modalidades formal (Bruna, Cláudio, Carla, Daniele, Edwin, Oriel e Gleice), sete relatam utilizar procedimentos metodológicos oriundos da modalidade não-formal (Bruna, Cláudio, Carla, Daniele, Edwin, Gabriel e Antônio), enquanto todos se referem ao uso de elementos naturais da modalidade informal.

4.6.6 Conteúdos musicais considerados primordiais a serem ensinados na escola

Quadro 11 – Conteúdos musicais considerados primordiais a serem ensinados na escola

Professor(a)	Conteúdos musicais que considera primordiais serem ensinados na escola
Bruna	* “[...] eu acho que o principal é teoria. Eles têm que aprender a teoria musical”; * Escala; * Escrita e leitura em partitura; * Músicas populares.
Cláudio	* Escrita e leitura em partitura; * Escalas; * Músicas populares.
Carla	* Resgate da memória musical do Brasil;

	*Músicas populares, folclóricas e do ambiente do aluno; Teoria musical em segundo plano;
Daniele	*Parâmetros sonoros e seus desdobramentos; *Conceitos de teoria, escala, técnica e forma musical surgem como elementos secundários constituintes das práticas musicais; *Músicas populares.
Edwin	* Escalas; *Formas musicais; *Técnica instrumental; *Músicas eruditas; *Músicas populares.
Oriel	*Canções populares brasileiras; *Percepção sonora das alturas dos sons; *Parâmetros sonoros; *Notas musicais.
Gabriel	*Canções populares e música folclóricas; * “Notação bem básica”; *Parâmetros sonoros; *Paisagem sonora.
Gleice	*Teoria musical; *Leitura e escrita em partitura; *Propriedades do som; *Música popular.
Antônio	*Propriedades do som; *Escalas; *Música popular; *História da música.

Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

Nos nove relatos foi citado o trabalho com o uso de práticas cantadas ou tocadas utilizando músicas populares brasileiras, o que demonstra uma preponderância de vivências musicais provenientes dos elementos da modalidade de educação não-formal. No entanto, quatro professores consideram a leitura em partitura um conteúdo primordial para ser ensinado na escola, o que no entendimento de Green (2000) é um elemento característico da educação musical formal.

O conteúdo de escalas foi citado em cinco dos nove relatos. Os dois professores do núcleo de ensino nas fanfarras, dois professores da orquestra de cordas e um dos professores do núcleo sem habilitação para instrumento consideram que esse conteúdo é importante de ser ensinado na escola. Cinco dos dez relatos apontaram as propriedades do som como elemento fundamental a ser ensinado nas aulas de música no âmbito do Criarte.

O regulamento interno do Criarte esclarece que as aulas de música devem oportunizar aos alunos o contato com “o conhecimento e a execução de instrumentos musicais, composição musical, luteria e técnica vocal” (RESENDE, 2010, p. 3). Nesse sentido, os objetivos do programa estão sendo parcialmente cumpridos, pois nenhum dos professores relataram trabalhar com atividades de luteria em suas aulas. Acerca das atividades de composição, somente a professora Daniele relata realizar “brincadeiras de criação pelo uso da prosódia” em suas aulas. Já as atividades de execução de instrumentos é relatada pela totalidade dos professores, e técnica vocal, pelos professores Oriel e Antônio, embora a prática do canto também tenha sido citada nos discursos dos professores Gabriel e Gleice. Além das atividades já mencionadas, as propostas musicais do Criarte devem estimular “a montagem de trilhas musicais para sincronização com vídeo (televisão, cinema, publicidade), a operação de áudio de espetáculos musicais, a composição em meios eletroacústicos assistida por computador” (RESENDE, 2010, p. 4), o que não foi mencionado em nenhuma ocasião por nenhum dos dez professores de música entrevistados.

No gráfico a seguir, observa-se como elementos das modalidades formal e não-formal são citados pelos professores quando se referem aos conteúdos trabalhados nas aulas:

Gráfico 7 – Conteúdos musicais considerados primordiais



Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

Os nove professores utilizam em suas aulas conteúdos compreendidos como elementos ministrados em atividades de educação musical não-formal, enquanto oito relataram a utilização de conteúdos comumente ensinados em instituições formais.

4.6.7 Uso de materiais didáticos

Quadro 12 – Uso de materiais didáticos

Professor(a)	Uso de materiais didáticos

Bruna	* Não cita a utilização de nenhum material específico.
Cláudio	* Não cita a utilização de nenhum material específico, mas utiliza partituras de arranjos já editados.
Carla	* Cita a utilização do método Suzuki e do livro <i>Essentials elements for strings</i> .
Daniele	* Cita a utilização do livro 1 do método Suzuki, o <i>String Builder</i> , o <i>All for String</i> e o método escrito do Projeto Guri.
Edwin	* Cita a utilização do método Suzuki e de partituras como <i>Gavottes</i> , <i>Bourrees</i> e <i>Gigues</i> .
Oriel	* Cita a utilização do livro <i>Música e Educação</i> e do livro de <i>Teoria Musical</i> , de Bohumil Med.
Gabriel	* Não utiliza materiais didáticos.
Gleice	* Cita a utilização do método Suzuki.
Antônio	* Não utiliza materiais didáticos.

Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

Segundo o entendimento de Green (2000), configura-se como um procedimento da modalidade de educação musical formal a utilização de bibliografia, incluindo partituras, textos pedagógicos e manuais de ensino. Nesse sentido, sete dos nove professores entrevistados relataram fazer uso de algum material didático dentre os elencados por Green, seja a adoção de métodos ou o uso de arranjos em partituras, o que se caracteriza como um procedimento formal adotado pela maioria dos professores do Criarte. No entanto, há que se fazer uma ponderação a respeito da classificação proposta por Green, uma vez que o uso de materiais didáticos, como livros, métodos e partituras também são utilizados em ações educativas classificadas como não-formais, seja pela intencionalidade na ação, pelo espaço onde ocorrem, pelas metodologias de construção do conhecimento musical ou pelos conteúdos selecionados para o ensino de música. Seria plausível, então, a realização de uma análise a partir do modo como esses professores utilizam esses materiais, para compreendermos em que medida o uso de métodos de apoio são utilizados nas aulas de música, para estabelecermos algum parâmetro mais assertivo em nossa avaliação.

No núcleo de ensino de música nas fanfarras, os professores Cláudio e Bruna relatam utilizar partituras, mas afirmam que suas práticas pedagógicas são baseadas nos métodos auditivo-oral (MOK, 2011) e na aprendizagem por pares em pequenos grupos. Nos relatos de Cláudio, a partitura parece ser uma condição para a aprendizagem das músicas, o que se configura como uma abordagem formal do material didático. Já no discurso de Bruna, a leitura e a escrita musical surgem como uma inovação introduzida a partir do momento em que a professora inicia a graduação em música, mas sua utilização não é uma condição preponderante para a aprendizagem, o que configuraria um procedimento mais voltado à modalidade não-formal, tendo a partitura como um apoio ao processo de construção do conhecimento musical.

No núcleo de ensino de música para a formação da orquestra de cordas, os três professores utilizam, tanto métodos de leitura musical em partitura, quanto arranjos de músicas a serem trabalhadas em aula. Dos três docentes, Carla é a que menos ampara sua prática nos métodos escritos e afirma que seus objetivos de ensino estão voltados à construção de um repertório composto por músicas folclóricas e do ambiente dos alunos, além de promover um resgate da cultura brasileira, o que pode ser compreendido como um uso de material didático dentro de uma proposta não-formal de educação musical. Já os professores Edwin e Daniele, possuem uma metodologia muito bem delineada pelo embasamento teórico em autores, métodos e pedagogias de educação musical. Daniele cita a utilização de quatro métodos, mas afirma que seu propósito é promover a vivência musical e que os elementos teóricos “estão em segundo plano”, o que também pode ser compreendido como um uso do material didático a partir de uma perspectiva não-formal. Edwin, por sua vez, delimita exatamente como trabalha em suas aulas, citando a utilização de métodos, de partituras de música eruditas e de estudos técnicos, o que nos leva à conclusão de que no caso desse professor, o uso do material didático está mais alinhado à modalidade formal de educação musical.

No núcleo de ensino denominado educação musical, os professores Oriel e Gleice citam a utilização de métodos escritos em suas aulas, mas nos dois relatos, a utilização desses métodos é pontual e específica. Oriel relata utilizar o método Teoria Musical de Bohumil Med apenas na ocasião em que deu aulas de teoria para os alunos de violino que compõem a orquestra. Gleice restringe o uso do livro Suzuki apenas “pra algumas coisas”, como “a parte de ritmo, por exemplo”, o que nos esclarece que esses professores não amparam suas práticas nos métodos escritos, mas privilegiam as experiências musicais práticas, provenientes da modalidade não-formal.

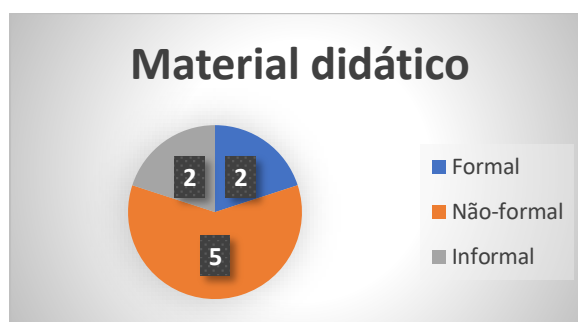
Somente os professores Gabriel e Antônio não citam a utilização de nenhum material didático em suas aulas. De fato, nos relatos desses dois professores há a predominância de ações educativas que promovam como objetivo principal a vivência do ato musical empírico, primordialmente e intuitivamente orientado pelos parâmetros de audição e execução musical, o que no entendimento de Green (2008), caracteriza-se como um procedimento da modalidade informal.

A respeito do uso de materiais didáticos, não encontramos em nenhum trecho do regulamento interno do Criarte alguma menção ao uso desse suporte para as aulas de música. Também não houve, nesse sentido, qualquer orientação por parte da coordenação do programa sobre a utilização de livros, métodos ou partituras, o que permite aos professores

que compoñam suas metodologias de trabalho livremente, como já observado nos relatos dos professores.

Compreende-se, a partir do gráfico a seguir, em que medida os professores do Criarte fazem uso do material didático dentro das perspectivas formais e não-formais, ou se não os utilizam, como um procedimento tradicionalmente vinculado à modalidade informal.

Gráfico 8 – Uso de materiais didáticos



Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

Cinco dos nove professores (Bruna, Carla, Daniele, Gleice e Oriel), utilizam o material didático dentro de uma perspectiva não-formal de educação, ou seja, como um apoio ao trabalho de música nas aulas. Dois professores (Cláudio e Edwin) embasam suas práticas no uso de métodos e partituras, o que se configura como um procedimento tradicionalmente alinhado à modalidade formal de educação. Por fim, dois professores (Gabriel e Antônio) não utilizam nenhum tipo de material didático em suas aulas, o que configura um procedimento de educação musical informal.

4.6.8 Participação do aluno no processo de elaboração do plano educativo

Quadro 13 – Participação do aluno na elaboração do plano educativo

Professor(a)	Participação do aluno na elaboração do plano educativo
Bruna	*Dialoga a respeito das práticas e conteúdos que serão trabalhados e acolhe as opiniões dos alunos, permitindo modificações durante a aula; *“Eu dialogo mais. Eu planejo sim, mas sempre quando chega lá, a aula flui. Se acontecer o planejamento que foi, beleza, mas se não acontecer, a aula flui da mesma forma”.
Cláudio	*Dialoga com os alunos a respeito do repertório, dos arranjos e conteúdos musicais a serem estudados, promovendo, em alguma medida, um grau de autonomia para os alunos sugerirem modificações nas peças estudadas; *“E, às vezes aquele que já está sabendo um pouquinho mais, ele já ajuda também na parte do arranjo”.
Carla	* Dialoga frequentemente, tanto para escolha do repertório, quanto para as sequências didáticas preestabelecidas; *“[...] todas as aulas têm essa conversa assim, não sou só eu que falo. Eles podem falar, podem opinar”; *“[...] às vezes, você vê que não está interessante, entendeu? Então para você motivar, você abre

	esse precedente e surge muita coisa legal a partir disso”
Daniele	<p>*Dialoga significativamente sobre repertórios e práticas, deixando os alunos livres para opinarem nas aulas;</p> <p>*Possui uma dinâmica em que troca de lugar com os alunos para que eles assumam a cadeira de professor durante a aula;</p> <p>*“Então pega a fala do aluno, o aluno interage, participa bastante”;</p> <p>* Em suas aulas “ninguém é mais importante”, mas há posições, há lugares que precisam ser respeitados, pois todos têm o seu momento de aprender e de ensinar.</p>
Edwin	<p>* Planeja suas aulas levando em consideração o interesse do aluno e está sempre atento às reações dos alunos diante do que é proposto em uma determinada aula;</p> <p>* “dependendo do dia, eu percebo que a galera não tá muito focada e tal, que estão achando meio maçante aquela situação, eu procuro receber esse <i>feedback</i> deles e às vezes eu pergunto, e aí, galera, o que a gente faz primeiro?”.</p>
Oriel	<p>* Planeja suas aulas “a partir do plano do aluno, [...] a partir do que a criança já conhece, do dia a dia dela”;</p> <p>*Não dialoga a respeito das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas aulas; escreve uma sequência no quadro do que será realizado em um determinado dia.</p>
Gabriel	<p>*Dialoga com alunos sobre o que será estudado e como serão abordados os temas;</p> <p>*Considera o processo de planejamento “bem democrático”, onde o aluno sempre “tem voz pra sugerir ou mostrar a forma como ele gostaria que fosse”;</p> <p>*“não tem uma forma rígida” de ministrar as aulas e frequentemente se adapta às necessidades dos estudantes, por entender que o professor em algumas ocasiões “[...] tem que perceber que pode ser de outra forma e que pode ser mais prazeroso e proveitoso também”.</p>
Gleice	<p>* Dialoga pouco e justifica que esse fato se deve ao “pouco tempo de aula” e “pra não gerar preferências”;</p> <p>*No entanto, “se for algo pertinente” e “significativo para eles”, o curso da aula pode ser modificado temporariamente e retomado posteriormente da maneira como estava sendo conduzido ou mesmo transformado.</p>
Antônio	<p>* Dialoga frequentemente com seus alunos e fundamenta seu pensamento na ideia de que há múltiplas vivências musicais coexistindo nas turmas e que a sua não é mais importante do que as de seus alunos;</p> <p>*Inicia todos anos pesquisando sobre os gêneros musicais e os instrumentos que os alunos gostariam de trabalhar nas aulas e afirma que as opiniões dos estudantes influenciam significativamente em suas decisões.</p>

Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

Oito dos nove professores entrevistados relataram dialogar com seus alunos sobre as práticas a serem desenvolvidas nas aulas de música no âmbito do Criarte, o que pode ser compreendido como uma predominância de um dos procedimentos da educação não-formal, característico desse modelo de programa, onde há maior flexibilidade na organização, sistematização e construção de métodos (LIBÂNEO, 2010; COOMBS; AHMED, 1974; ROGERS, 2004). Apenas o professor Oriel afirma não dialogar com os seus alunos sobre o que será vivenciado, mas relata chegar “dentro da sala de aula” e “escrever uma sequência” do que será feito naquela aula, o que especificamente nesse ponto sugere um procedimento mais voltado à educação formal. Pensamento semelhante é apresentado pela professora Gleice, que afirma dialogar pouco com seus alunos, ponderando que esse fato se deve ao

“pouco tempo de aula” e “pra não gerar preferências”. Embora os dois professores assumam essa postura de permitir uma menor flexibilização e negociação com seus alunos sobre os conteúdos e práticas que serão desenvolvidos, há em seus relatos afirmações de que possibilitam aos estudantes terem seu espaço de opinião nas aulas. Oriel relata realizar seu planejamento a “partir do plano do aluno, [...] a partir do que a criança já conhece, do dia a dia dela”. Gleice, por sua vez, afirma que “se for algo pertinente” e “significativo para eles”, pode flexibilizar a condução da aula para um posterior retorno ao planejamento original. Tais procedimentos são característicos do modelo não-formal e são observados nas práticas relatadas por todos os professores de música, em maior ou menor intensidade. Além disso, os elementos citados por Oriel e Gleice, que indicam a existência de uma certa formalidade em suas práticas não são oriundos de uma estrutura hierárquica (COOMBS & AHMER, 1974; TRILLA, 2008; GADOTTI, 2005), que os obriga, por meio de “Currículos escritos e Planos de estudo” (GREEN, 2000, p. 65), a seguirem um planejamento oriundos das instituições formais de educação. Compreende-se, portanto, que tais ações relatadas pelos professores são oriundas de suas estratégias de ensino nas aulas, observando as respectivas realidades escolares em que lecionam.

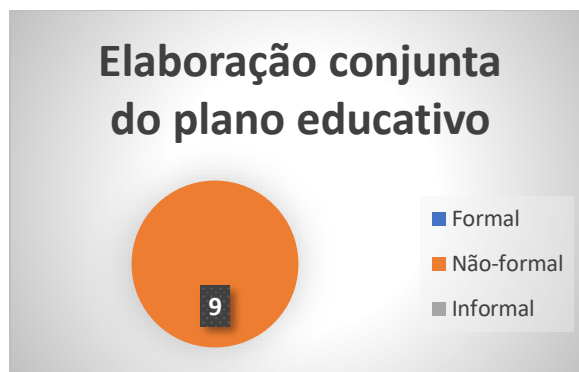
Nesse sentido, prevalece significativamente os procedimentos da modalidade não-formal de educação musical nas práticas dos professores quando a temática discutida é a hierarquização do plano de ensino. Essa perspectiva é reforçada por relatos como o da professora Daniele, que não só dialoga sobre práticas e conteúdos, mas promove literalmente uma troca de lugares com seus alunos, mostrando que “ninguém é mais importante” e que todos têm o seu momento de aprender e de ensinar.

De um panorama institucional, não há no regulamento interno do Criarte menção à elaboração de um plano de ensino, planos de aula ou qualquer documento que oficialize o que ocorre nas aulas de música do Criarte. No entanto, em decorrência da pandemia da COVID-19, que forçou o município a trabalhar com aulas remotas, houve a necessidade de os professores confeccionarem o chamado plano de ação, um documento solicitado mensalmente durante o ano de 2020 como forma de comprovação do trabalho realizado.

A partir do ano de 2021, com o retorno às atividades presenciais, somente os professores que atuam na matriz curricular voltaram a elaborar seus planos de ação bimestrais, por orientação das direções das unidades escolares em que atuam, especificando conteúdos e prazos semanais de realização das atividades musicais nas escolas, o que, especificamente nesses casos, indica um procedimento da educação formal.

No gráfico a seguir, verifica-se como o planejamento dos professores de música do Criarte está totalmente alinhado ao modelo não-formal de educação, no qual prevalece o diálogo com os estudantes acerca de seus anseios e opiniões, antes de qualquer orientação hierárquica institucional, como confirmado pelos dez professores do programa.

Gráfico 9 – Elaboração conjunta do plano educativo



Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

4.6.9 Sistemas de avaliação

Quadro 14 – Sistemas de avaliação

Professor(a)	Sistemas de avaliação
Bruna	*Não realiza avaliação formal; *Não se refere a nenhum método avaliativo.
Cláudio	*Não realiza avaliação formal; *Não se refere a nenhum método avaliativo.
Carla	*Não realiza avaliação formal, mas afirma avaliar semanalmente por observação e interação com seus alunos.
Daniele	*Não realiza avaliação formal; *Não se refere a nenhum método avaliativo.
Edwin	*Não realiza avaliação formal e acredita que uma das funções da aula de música na escola é justamente desviar desse padrão avaliativo por notas.
Oriel	*Não realiza avaliação formal, mas acredita nesse modelo como uma prática que legitimaria, na perspectiva da comunidade escolar, as aulas de música na escola.
Gabriel	* Não realiza avaliação formal; *Não se refere a nenhum método avaliativo.
Gleice	*Não realiza avaliação formal; *Refere-se ao uso da cópia de conteúdos teóricos no caderno como um instrumento legitimador da prática musical na escola.
Antônio	*Não realiza avaliação formal; *Não se refere a nenhum método avaliativo.

Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

Nenhum dos nove entrevistados relatou a realização de avaliações formais como forma de verificar as aprendizagens de seus alunos. Com a exceção da professora Carla, que relata avaliar semanalmente por observação e interação com os estudantes, nenhum outro professor relatou qualquer tipo de método avaliativo. A partir dos relatos da professora Gleice, depreende-se de forma conotativa, que sua prática de estimular que seus alunos anotem os conteúdos no caderno com a finalidade de legitimar a aquisição do conhecimento musical, fornece à professora instrumentos avaliativos que mensuram a qualidade do trabalho realizado e do conhecimento adquirido pelos estudantes.

O professor Gabriel, por sua vez, deixa claro em seu discurso que não há uma preocupação com questões avaliativas ao afirmar que não compõe sua prática “fazer algum tipo de avaliação”, o que também é reforçado pelos relatos do professor Edwin, que acredita que a função da música na escola deve ser justamente “conseguir trabalhar com ele [o aluno] a importância daquilo que não é a nota”.

Não encontramos na literatura consultada na área da educação algum tipo de referência sobre os métodos avaliativos nas modalidades, mas depreende-se dos estudos realizados que as instituições que promovem ações que mensuram o conhecimento dos estudantes por meio de avaliações por estabelecimento de notas são aquelas com alto grau de institucionalização (COOMBS; AHMER, 1974), onde há uma estrutura hierárquica (COOMBS; AHMER, 1974; TRILLA, 2008; GADOTTI, 2005), orientadas por currículos (GADOTTI, 2005) e uma definição sistemática sobre conhecimentos e competências a serem ensinados (FEICHAS, 2010; LIBÂNEO, 2010), são espaços considerados representantes legítimos da modalidade formal de educação. No entanto, a literatura acerca das modalidades de educação na área musical nos fornece elementos que nos permite classificar as ações e intenções avaliativas que ocorrem no Criarte. Segundo Green (2000), a promoção de mecanismos de avaliação sistemática tais como testes, exames nacionais, diplomas ou graus de diversos níveis é um procedimento de instituições formais. Para a autora, a ausência de verificações e certificações é um procedimento característico das ações musicais informais (GREEN, 2000). Na concepção do Mok (2011), nos espaços onde há educação musical não-formal, os modos de avaliação não são claramente delineados.

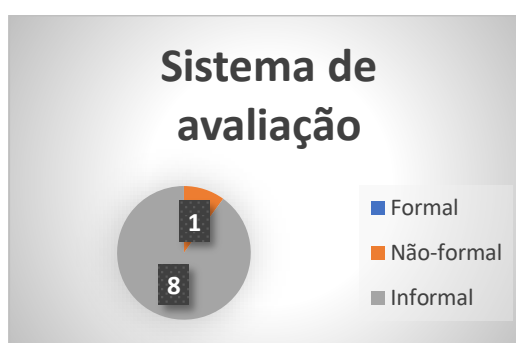
Acerca das avaliações, apenas uma professora do programa possui a atenção voltada para a verificação da aprendizagem, embora não haja relatos da existência de procedimentos formais. Compreende-se, portanto, que no eixo avaliativo, as ações relatadas pelos professores do Criarte estariam mais voltadas aos procedimentos informais, nos quais não há intencionalidade na ação avaliativa.

No entanto, o fato das avaliações formalizadas serem comuns em instituições sob alto grau de regulamentação e institucionalização, a verificação da aprendizagem dos estudantes deve compor o projeto de ensino de qualquer docente, seja em ambientes formais ou não-formais, nos quais há a ação educativa intencional. Embora seja compreensível que toda ação docente carregue em si um processo avaliativo implícito, entende-se como uma falha da coordenação do Criarte o fato de não abordar essa temática com os professores de música do programa. O documento norteador das práticas prevê em seu inciso XIII do artigo 3º uma ação de verificação por meio de “instrumentos de avaliação da aprendizagem” (RESENDE, 2010, p. 2), embora não deixe claro quais métodos devem ser utilizados nesses procedimentos, o que delimitaria uma ação não-formal do programa, segundo a concepção de Mok (2011).

De 2014, ano em que entrei no Criarte até o presente momento, não foi dada qualquer orientação nesse sentido pelas coordenações do programa, o que demonstra que ainda há um caminho a ser percorrido no processo que busca uma maior formalização de suas atividades. Tal perspectiva é reforçada pelo não cumprimento de uma das tarefas do programa, que é fornecer relatório avaliativo de suas próprias atividades no fim do ano letivo, como expresso no inciso III do artigo 4º do regulamento interno do programa. (RESENDE, 2010, p. 2).

No gráfico a seguir, verifica-se como a predominância de um procedimento informal, caracterizado pela ausência de um sistema avaliativo, prevalece nas práticas pedagógicas dos professores de música do Criarte:

Gráfico 10 – Sistemas de avaliação



Elaborado pelo autor com dados a partir das entrevistas

Apenas uma professora (Carla) entre os nove docentes entrevistados realiza algum tipo de avaliação, compreendida a partir de seus relatos, como um procedimento comum à modalidade não-formal.

Após diversas orientações, normatizações, categorias e análises que, por vezes, podem incorrer em nos afastar da dimensão propriamente social e artística do fazer musical, gostaria de concluir esta seção rememorando algumas das falas dos professores de música do Criarte que ecoaram em minha mente durante todo o processo de construção desta etapa do trabalho. Para a maioria dos docentes, a experiência mais marcante citada foram as apresentações musicais, nas quais, os estudantes tinham a oportunidade cantar e tocar juntos, transpondo barreiras geográficas e sociais impostas pelos muros das escolas em suas diversas localidades dentro do município. Consideramos que, nessas oportunidades, ocorreram distintas aprendizagens vivenciadas nos palcos e nas apresentações que vão, certamente, muito além das categorizações elencadas para a realização desta pesquisa. Nesse sentido, a experiência musical em sua dimensão social, na qual fazer música com o outro e para o outro é o objetivo final, despertou emoções e memórias que ficaram marcados nos discursos dos professores ao relatarem as falas e sentimentos dos seus alunos, com os quais me identifico por ter presenciado tais momentos.

Concluo demarcando um espaço que, como professor de música, considero meu e que une as três modalidades de educação aqui estudadas: o lugar do professor de música também é dentro da escola, e é nossa tarefa proporcionar em um ambiente formal, experiências e aprendizagens não-formais e informais.

Concluo demarcando um espaço que, como professor de música, considero meu e que une as três modalidades de educação aqui estudadas: o lugar do professor de música também é dentro da escola. Aquela que forma e que transforma, que instiga e que apresenta um olhar sobre o mundo, e que busca por meio de elementos e procedimentos educativos contribuir para formação humana em prol da mudança e, em alguma medida, para a transgressão de um modelo de sociedade que, ao se estruturar, o fez conservando posições e ampliando desigualdades sociais. É nossa tarefa, portanto, proporcionar, em um ambiente formal, experiências e aprendizagens não-formais e informais trazendo para as aulas de música, em todo o seu potencial libertador, a voz daquelas e daqueles que por muito tempo foram impedidas e impedidos de falar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou verificar em que medida elementos e procedimentos das modalidades de educação formal, não-formal e informal interagem nas práticas pedagógicas dos professores de música do Criarte, em Resende.

Empreendemos a complexa tarefa de compreender como tais elementos e procedimentos são observados, embora se tenha constatado que não há uma medida exata que mensure o início e o término de cada modalidade, uma vez que a educação é um organismo dinâmico de interações sociais de distintos agentes em suas relações de ensino e aprendizagens em constante transformação.

Para fins de análise estabelecemos determinadas escolhas ancoradas no referencial teórico selecionado, a partir das quais delimitamos as modalidades de educação formal, não-formal e informal no âmbito das práticas musicais.

Seguimos, portanto, o entendimento de que a educação musical formal ocorre nas escolas e universidades (CONDE; NEVES, 1984), em ambientes onde o ensino obedece a currículos escritos e planos de estudo (GREEN, 2000), sob mecanismos de avaliação sistemática tais como testes, exames nacionais, diplomas ou graus de diversos níveis (GREEN, 2000), nos quais obter uma nota final em forma de trabalhos ou provas é o mais importante (WILLE, 2005). A educação não-formal, é compreendida como o modelo que ocorre na escola, mas no período extraescolar ou em outros ambientes, desde que haja intencionalidade do professor e aluno (MOK, 2011). Nesses ambientes, desmistifica-se a figura do professor como um *expert* (PRICE, 2012), e os modos de avaliação não são claramente delineados (MOK, 2011). Já na educação musical informal, a música é aprendida no contexto de outras atividades sociais (BLACKING, 1984 apud SWANWICK, 2014), em ambientes onde há ausência de características institucionais, tais como o *curriculum* escrito, avaliações e certificações e professores certificados (GREEN, 2000).

Partindo da premissa de que as três modalidades não devem ser vistas como compartimentos estanques, estando suas fronteiras cada vez mais instáveis, procuramos demonstrar, por meio de análise documental e entrevistas, como se articulam nas atividades docentes os procedimentos de ensino e aprendizagem musical oriundos de modelos educacionais normalmente encontrados em espaços formais, bem como aqueles comuns aos espaços não-formais e aos ambientes informais.

Para tal empreendimento, realizou-se uma contextualização geográfica e demográfica do município onde se situa o Criarte, constatando-se que Resende pertence à região do Médio

Paraíba e compõe um importante eixo socioeconômico em conjunto com as cidades de Volta Redonda e Barra Mansa, localidades nas quais são promovidas as maiores ações de educação musical da região. Observou-se, a partir dos dados coletados, que os projetos Volta Redonda Cidade da Música, Música na Escola, de Barra Mansa, e Criarte, de Resende, são reprodutores de um modelo de educação musical no qual se privilegia a poética europeia, com a formação de orquestras de cordas e um ensino de música para a formação de instrumentistas, o que sugere um modelo conservatorial de ensino (VIEIRA, 2004). No entanto, os dados coletados nas entrevistas esclareceram que, no âmbito do Criarte, esse modelo de ensino não é preponderante, o que se explica por alguns fatores. O primeiro deles é que há no programa uma diversidade de práticas, modelos de contratação de professores e núcleos bem definidos de educação musical que extrapolam as dimensões do modelo conservatorial de ensino de música, o que já o diferencia significativamente dos outros dois. Ademais, observou-se que, mesmo os professores do núcleo de ensino de música para a formação da orquestra de cordas que, tradicionalmente seguem os pressupostos do modelo supracitado, possuem, tanto por suas formações musicais quanto por formações docentes, uma consciência da função social que o ensino de música exerce no âmbito do programa, deixando claro em seus relatos, suas intenções e propósitos de promoverem um ensino mais voltado para a formação humana, que amplie as possibilidades de ascensão social aos estudantes do que para a formação de instrumentistas.

O Criarte, por sua vez, é um programa de fomento às linguagens artísticas, em vigor desde o ano de 1993, por meio do qual são ministradas atualmente as aulas de música nas escolas públicas de Resende. Com a promulgação da lei municipal nº 2647 de 15 de julho de 2008, o programa passou a trazer em seu título o nome da professora Cida Paiva, como uma homenagem à idealizadora e entusiasta das ações artísticas educativas no município, que, segundo relatos do professor há mais tempo no programa, lutava politicamente pela manutenção do Criarte na rede e, principalmente, para que suas ações fossem oferecidas exclusivamente pela Secretaria de Educação em detrimento da Secretaria de Cultura.

A partir de uma comparação com os documentos oficiais que normalizam o sistema educacional brasileiro, realizou-se uma análise do regulamento interno do programa, relacionando seus pressupostos filosóficos ao funcionamento das atividades práticas ofertadas no município. Constatou-se que, embora o documento apresente objetivos e orientações claras acerca do seu funcionamento, a execução prática do programa ocorre de distintas formas que variam ao longo do tempo, de acordo com a orientação política que assume a administração municipal. Verificou-se, a partir dos relatos do coordenador do Criarte, que o programa passa

por uma transição de um modelo predominantemente não-formal, com a promoção de distintas atividades artísticas em espaços formais e não-formais, dentro ou fora do horário escolar, com professores com ou sem habilitação, em regimes de contratação pelos chamados cargos comissionados, para um modelo que prioriza elementos tradicionalmente observados em instituições formais, representados pela unificação das atividades ministradas exclusivamente dentro das escolas, por professores com licenciatura e concursados. Tais informações são confirmadas nas falas dos professores de música, quando relatam as situações vividas no caminho percorrido nas escolas ao longo dos anos. Muitas dessas situações ilustram a visão da comunidade escolar sobre as aulas de música em períodos anteriores ao dos professores concursados, vista como uma ação sem continuidade, ministrada por profissionais sem o devido comprometimento.

Acerca das práticas pedagógicas, subdividimos o grupo de docentes em quatro núcleos para uma melhor delimitação dos relatos e compreensão dos dados obtidos: ensino de música nas fanfarras, que conta com dois entrevistados dos três que totalizam o núcleo; ensino de música na orquestra de cordas, com três professores; educação musical, com três docentes; professores concursados em artes, mas que atuam como professores de música, com apenas um docente.

Com a tarefa de conhecê-los e identificar suas formações, objetivos, práticas pedagógicas e desafios enfrentados, foi descrita a maneira como esses professores fundamentaram seus percursos musicais e docentes, como chegaram até Resende e de que maneira pensam sobre o ensino de música no âmbito do Criarte.

Desenvolvemos, então, uma categorização subdivida em nove eixos que, ancorada no referencial teórico formado pelos autores que estudam as três modalidades de educação, fundamentaram a análise dos dados obtidos.

No primeiro eixo denominado Formação, os dados apontam que há a interação de elementos e procedimentos das três modalidades de educação no percurso formativo dos docentes. Embora haja a predominância da modalidade não-formal, observada em todos os relatos, a maioria também vivenciou experiências em ambientes formais e informais.

No segundo eixo, Modelo de contratação do professor, confirmou-se a existência de um movimento para a formalização do programa, que vem sendo promovido pela atual coordenação. Embora já tenha havido professores que iniciaram suas atuações no Criarte informalmente, trabalhando sem remuneração, atualmente oito dos docentes entrevistados são concursados e somente uma professora atua como contratada em cargo comissionado.

No eixo Local e horário nos quais ocorrem as práticas, não foi verificado elemento oriundo da modalidade informal, já que as atividades ocorrem sempre dentro do espaço escolar. Embora esse fator seja compreendido como um elemento da modalidade formal, alguns professores trabalham fora do turno escolar, em horários alternativos, o que é uma característica da modalidade não-formal. Tais elementos formais e não-formais aparecem de forma equalizada nos relatos dos docentes.

Acerca dos objetivos de ensino, há uma preponderância de elementos da modalidade não-formal, uma vez que todos os docentes citam ao menos um objetivo relacionado a essa modalidade. Objetivos naturais da modalidade formal foram citados em dois relatos. Não foram detectados objetivos compatíveis com a educação informal, uma vez que essa modalidade prescinde de intencionalidade na ação educativa.

No quinto eixo, Metodologia de construção do conhecimento musical, verificou-se que elementos e procedimentos das três modalidades interagem de forma equilibrada nas práticas pedagógicas dos professores de música, quando buscam alternativas metodológicas para a condução de suas aulas. Procedimentos da modalidade informal foram verificados em todos os relatos, enquanto os das modalidades formal e não-formal estão igualmente presentes em sete dos nove depoimentos.

Não foram observados nos relatos dos professores, elementos da modalidade informal quando se referiam aos conteúdos trabalhados nas aulas, enquanto que elementos da modalidade formal foram citados por oito professores. Todos os docentes relataram ministrar em suas aulas conteúdos tradicionalmente promovidos em instituições formais de ensino de música.

No sétimo eixo, Material didático, observou-se que a maioria dos professores opta pela utilização de materiais didáticos em suas aulas. No entanto, uma análise acerca da maneira como esses materiais são usados nos permitiu compreender que em cinco das práticas pedagógicas, a aplicação do material está ligada a um procedimento de educação não-formal, enquanto que em dois relatos, o uso de métodos e partituras são fundamentais para as aulas, o que aponta para um procedimento típico da modalidade formal de educação. Dois professores não utilizam qualquer tipo de material didático, o que, especificamente nesse eixo, se compreende como um procedimento naturalmente ocorrido na modalidade informal.

Acerca da participação do aluno no processo de elaboração do plano educativo, foi observado na totalidade dos relatos, procedimentos de ensino e aprendizagem que consideram as contribuições dos estudantes em sua composição. Alguns professores estão mais abertos às opiniões e sugestões dos alunos durante as aulas, enquanto outros permitem em menor grau

tais interferências em seus planejamentos. Nesse sentido, procedimentos da modalidade não-formal de educação estão significativamente presentes nas práticas dos professores do Criarte.

No último eixo, Sistemas de avaliação, verificou-se uma forte tendência aos procedimentos da modalidade informal de educação, uma vez que oito dos nove docentes não realizam qualquer processo avaliativo formalizado, e apenas uma das professoras relata avaliar seus alunos semanalmente por observação.

Conclui-se, a partir das análises das informações obtidas nas entrevistas e dos dados verificados no regulamento interno do Criarte, que o programa existente há vinte e oito anos no município de Resende passa por um processo de transição de um modelo predominantemente não-formal para um modelo que busca seguir pressupostos da modalidade formal de educação. Essa mudança de paradigma se intensificou a partir da entrada de um membro da coordenação do programa, que incentivou a realização de um concurso público para a contratação de professores de música com licenciatura, o que se concretizou no ano de 2012.

A formalização das contratações de professores por concurso público diminuiu significativamente as pressões políticas tradicionalmente observadas no município, o que influenciou diretamente nas atividades ofertadas pelo Criarte, que passaram a acontecer exclusivamente dentro do espaço escolar, com continuidade ao longo dos anos, o que transformou a visão da comunidade escolar sobre as aulas de música, além de estreitar as relações entre professores e alunos.

Se por um lado, a formalização do Criarte ocorrida nos últimos anos, no que se refere ao modo de contratação de professores e aos locais e horários das aulas, fortaleceu as ações de ensino de música ofertadas pelo programa, por outro, a identificação e satisfação relatadas pelos docentes com seus locais de trabalho são frequentemente associadas à liberdade de construir seus planejamentos e trabalharem dentro de suas especialidades, sem as obrigatoriedades das normas e regras que regem os programas de educação musical nas instituições formais.

Verificou-se, portanto, que há uma significativa interação das modalidades de educação, observadas nas distintas práticas dos professores. Além disso, a diversidade existente no programa não se restringe ao fazer pedagógico dos professores, mas se amplia aos espaços, horários das aulas, motivações pessoais, pressupostos filosóficos e objetivos de ensino, expressados nas falas dos docentes. Nesse sentido, acreditamos ser útil formular um pensamento acerca da educação musical que trabalhe mais para integrar os elementos e procedimentos das distintas modalidades do que buscar separá-los, uma vez constatado que a

interação entre o formal, o não-formal e o informal é uma realidade observada em todos os relatos dos docentes.

Para uma implementação efetiva do Criarte na rede municipal de Resende, propõem-se que se derrubem as barreiras entre os distintos núcleos de ensino e se estimule ações colaborativas, que trabalhem como elemento de união entre os professores e estudantes, promovendo, desta maneira, um corpo robusto de práticas orientadas dentro de suas especificidades, que extrapolem os muros de cada unidade escolar, trabalhe em conjunto e ocupe os espaços da cidade.

Esperamos que essa investigação, marcada como o primeiro estudo acadêmico realizado sobre as práticas pedagógicas dos professores de música do Criarte, possa auxiliar na construção de um corpo de conhecimento sobre o ensino de música no interior do estado do Rio de Janeiro e, para, além disso, contribua em alguma medida para o processo de implantação e implementação do programa em Resende, promovendo reflexões que fortaleçam as ações de educação musical no município.

Por fim, reafirmo meu anseio em prosseguir nesse árduo, porém edificante percurso acadêmico, desenvolvendo em um futuro próximo, um estudo sobre um fenômeno observado durante a elaboração desta tese, que consiste na suposta formação de uma tendência de modelos de educação musical predominante na região do Médio Paraíba, que se fundamentam na formação de orquestras e no modelo conservatorial de ensino de música, o que não nos foi possível investigar no presente trabalho.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Júlio. Professores e alunos do projeto ‘Volta Redonda Cidade da Música’ contam como a música influenciou suas vidas. *Jornal Diário do Vale*. Volta Redonda, 22 de outubro de 2017. Disponível em: <https://diariodovale.com.br/lazer/professores-e-alunos-do-projeto-volta-redonda-cidade-da-musica-contam-como-a-musica-influenciou-suas-vidas/> Acesso em: 02 abr. 2019.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*. n. 5, Setembro de 2000, p. 13-20.
- APRENDIZAGEM. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaturélio: o minidicionário da língua portuguesa*. – 7. ed. – Curitiba: Ed. Positivo; 2008.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.
- BOTELHO, Deuzimar Helena de Oliveira; DIAS, Mário José. *Plano Municipal de Educação de Resende: uma construção social*. Fórum Nacional Popular de Educação, 2017.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961.
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 29 jun 2019.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/12123751/artigo-7-da-lei-n-5692-de-11-de-agosto-de-1971> Acesso em: 29 jun 2019.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 29 jun 2019
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica (2006). Catálogo nacional. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acessado em 30 de outubro de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (2008). *Programas e ações*. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/livrosesu.pdf> Acessado em 30 de outubro de 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte* /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC /SEF, 1998.116 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. 3ª edição. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. BNCC. Educação é a base. Brasília, 2017.

CERRI, Fernando Luis; SILVA, José Alexandre. Norbert Elias e Pierre Bourdieu: biografia, conceitos e influências na pesquisa educacional. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 171 – 198.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

COELHO, Thiago Lúcio. *Práticas informais de aprendizagem em música: a vivência de quatro músicos populares*. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

CONDE, Cecília e NEVES, José Maria. Música e Educação Não Formal. *PESQUISA E MÚSICA*: revista do Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Especialização do Conservatório Brasileiro de Música. V. 1, nº1, Rio de Janeiro, 1994-1985, p. 41-52.

CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 18., 2008, Salvador, BA. *A formação de professores no âmbito da política educacional brasileira e suas implicações para a área de música*. XVIII (ANPPOM) Salvador, BA: UFBA, 2008.

COOMBS, Philip H.; AHMED Mazoor. *Attacking rural poverty: how nonformal education can help*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1974. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/pdf/multi-page.pdf> Acesso em: 25 fev. 2020.

COSTA, Rodrigo Heringer. *Vibrafonistas no choro e seus processos de formação: mediações e algumas contribuições à educação formal*. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

CRIARTE RESENDE. Disponível em: <http://criarteresende.blogspot.com.br/>. Acesso em: 27 mai. 2021.

DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; QUERO, Marisela Padrón; SAVANÉ, Marie-Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; SUHR, Myong Won; NANZHAO, Zhou. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação do século XXI. Tradução José Carlos Eufrázio. Editora Cortez, São Paulo – SP, 1998.

DIAS, Mario José; ROSA, Claudionor; DE MELLO, Marcia Noronha; MAIA, Valmir Dias. *Resende, Passado e Presente*. Editora Espaço Idea; Resende: PMR, 2015.

EDUCAÇÃO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. – 7. ed. – Curitiba: Ed. Positivo; 2008.

ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 10., 2016, Rio de Janeiro, RJ. *O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais no projeto Criarte em Resende: enfrentando as adversidades* (Anais). ABEM, Rio de Janeiro, RJ, Colégio Pedro II, 2016.

ENSINO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. – 7. ed. – Curitiba: Ed. Positivo; 2008.

FEICHAS, Heloisa. *Bridging the gap: Informal learning practices mas a pedagogy of integration*. *B. J. Music*. Ed. 2010 27:1, 47–58 Copyright C Cambridge University Press, 2010. doi:10.1017/S0265051709990192.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda Bellard (Org). *Horizontes da pesquisa em música* – Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FRANÇA, Gustavo Rapozeiro. A música na educação básica: desenvolvimento de competências musicais no fazer musical em grupo. *Revista Científica UBM*. Barra Mansa/RJ, ano XXI, v. 18, n.35, 2 sem. 2016. p. 139-150. ISSN 1516-4071.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970 (2ª edição).

FREIRE, Vanda Bellard (org). *Horizonte da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

FUNDAÇÃO CENTRO ESTADUAL DE ESTATÍSTICAS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE SERVIDORES PÚBLICOS DO RIO DE JANEIRO. Disponível em http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/div_poli/maparj2018.png Acesso em: 12 Dez. 2018.

FUNDAÇÃO ESTADUAL DE ESTATÍSTICAS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE SERVIDORES PÚBLICOS. Disponível em: <http://www.ceperj.rj.gov.br/> Acesso em: 15 abr. 2019.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação Formal/Não-formal*. INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? 2005.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8ª edição – Rio de Janeiro: Record, 2004.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, n.2, p.65-80, 2000.

GREEN, Lucy. *Music, Informal Learning and School: a New Classroom Pedagogy*. England: Ashgate, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=330420&search=resende>. Acesso em: 27 mai 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2713084> Acesso em 27 mai 2021.

JUSTINO, Jussara Aparecida de Paula. *Educação musical humanizadora: uma experiência com crianças no campo da educação não formal*. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

KLEBER, Magali Oliveira. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de artes. Departamento de Música. Porto Alegre, 2006.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*. V. 11, n 16/17, abril-novembro de 2000.

LANDAU, Lucas. Do rádio às aulas e às burocracias, Sarah não deixa pontas soltas. *Revista Trip*. 06 de dezembro de 2017. Disponível em <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/sarah-higino-maestrina-do-volta-redonda-cidade-da-musica-projeto-que-transforma-a-vida-de-jovens> Acesso em: 07 abr. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* – 12 – ed. São Paulo, Cortêz, 2010.

MADALOZZO, Vivian Dell'Agnolo Barbosa. *Metodologia do ensino da música*. – Batatais, SP : Claretiano, 2017.

MARANDINO, Marta. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017.

MILLER, Adriane. Entrevista realizada na Secretaria Municipal de Educação. Resende, 01 mar. 2019. (16 min.)

MORATELLI, Valmir. *Barra Mansa a cidade da música: 22.000 alunos e orquestra sinfônica completa*. Portal IG, Último Segundo, Educação. 30 de abril de 2012. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-04-30/barra-mansa-a-cidade-da-musica-22-mil-alunos-e-orquestra-sinfoni.html> Acesso em: 22 jun. 2019.

MORAIS, Martha Christina Ferreira Zimerman Bueno de. *Os caminhos da formação continuada na rede municipal de ensino de Curitiba*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

MOK, Annie O. *Informal learning: A lived experience in a university musicianship class*. B. J. Music Ed. Cambridge University Press, 2017, page 1 of 20.
DOI:10.1017/S0265051716000498.

MOK, Annie O. Non-formal learning: clarification of the concept and its application in music learning. *Australian Journal of Music Education*. 2011:1, 11-15.

MOK, Annie O. Formal or informal - which learning approach do music majors prefer? *International Journal of Music Education*, 2018, 1014.
DOI: 10.1177/0255761418761258

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. MEC, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 27 jun. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Novo Mais Educação*. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> Acesso em: 27 jun. 2019.

MÚSICA NAS ESCOLAS. Disponível em: <http://www.musicanasescolas.com/oprojeto.html>
Acesso em: 02 abr. 2019.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev e ampl. Porto Alegre. Sulina. 2018.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2017.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino superior e as licenciaturas em música (Pós DCN 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

PERES, Douglas Rocha. *Escola que tem professor e música é outra coisa: um debate sobre as práticas docentes em educação musical no ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música. Rio de Janeiro, 2015.

PORTAL DE EDUCAÇÃO DE RESENDE. Disponível em: <http://resende.rj.gov.br/educacao/noticias?page=13> Acesso em: 21 jul. 2019

PORTAL DE EDUCAÇÃO DE RESENDE. *Escola municipal de Resende é destaque nacional na Educação*. Disponível em: <http://resende.rj.gov.br/noticias/escola-municipal-de-resende-e-destaque-nacional-na-educacao> Acesso em: 21 jun. 2019.

PORTAL DE EDUCAÇÃO DE RESENDE. *Professora da rede municipal é destaque em prêmio do MEC*. Disponível em: Acesso em: <http://resende.rj.gov.br/noticias/projeto-de-professora-da-rede-municipal-e-destaque-em-premio-do-mec-1> 21 jun. 2019.

PORTAL DE EDUCAÇÃO DE RESENDE. *Prefeitura quadruplica número de escolas em tempo integral*. Disponível em: <http://resende.rj.gov.br/noticias/prefeitura-quadruplica-numero-de-escola-em-tempo-integral> Acesso em: 21 jun. 2019.

PORTAL DE EDUCAÇÃO DE RESENDE. *Secretarias municipais ganham nomes novos*. 14 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://resende.rj.gov.br/noticias/secretarias-municipais-ganham-nomes-novos> Acesso em: 24 jun. 2019

PORFÍRIO, Francisco. "Bullying"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm> . Acesso em 27 de maio de 2021.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE RESENDE. Disponível em: http://resende.rj.gov.br/blogtransparencia/page/boletim_oficial.asp Acesso em: 23 jun. 2019.

PORTAL GOOGLE. *Imagem da Cidade da Música*. Disponível em: https://www.google.com/maps/uv?hl=pt-BR&pb=!1s0x9e9801bc7eca4f:0x801f2f815b4c49e2!2m2!1i80!2i80!3m1!2i20!16m16!1b1!2m2!1m1!1e1!2m2!1m1!1e3!2m2!1m1!1e5!2m2!1m1!1e4!2m2!1m1!1e6!3m1!7e1!5!4s//lh4.googleusercontent.com/proxy/W15R-66_6nS_SK0qCVkawiBG2zTJYXyL_a_Py6NAwmyxvkbNcTHTsJqVyZs92KII5yoDHO1tVdQnBqEOnYzue2BwI6KtJDRekEYc2FtKYiHomt921XLPO1gZYLhXMXxuV8uaQhzc5O77mc43GHb57djM0Rggb7Oni_ri%3Dw213-h160-k-no!5svolta+redonda+cidade+da+m%C3%BA+Pesquisa+Google&imagekey=!1e2!2sqSdXn9vIMm8AAAQqXZ0xOO&sa=X&ved=2ahUKEwiXyvg_dniAhXMtVkJHdDbCNwQoiowEnoECA0QBg Acesso em 08 de junho de 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RESENDE. Secretaria Municipal de Educação. *Prefeitura Quadruplica número de escolas em tempo integral*. Disponível em: <http://resende.rj.gov.br/noticias/prefeitura-quadruplica-numero-de-escola-em-tempo-integral> Acesso em: 21 jun. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RESENDE. *Gente Eficiente*. Disponível em: <http://resende.rj.gov.br/educacao/noticia/atividades-do-programa-gente-eficiente-acontecem-no-parque-toboga> . Acesso em: 20 jun. 2017.

PRICE, David. Non-formal Teaching and Musical Futures. In: D'AMORE, Abigail (Org.). *Musical Futures an approach to teaching music*. 2. ed. London: Musical Futures, 2012. p. 44–46. Disponível em: www.musicalfutures.org.uk

PROCACI, Rafael de Almeida. *Perguntas sobre o Criarte*. Destinatário: Gustavo Rapozeiro França. Volta Redonda, 10 jul. 2018. Mensagem enviada por e-mail.

QEDU. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/> Acesso em: 27 mai. 2021.

RESENDE. *Regulamento interno do Criarte*. 10 de março de 2010. Acesso em: 11 Jul 2018.

RESENDE. Lei nº 2647, de 15 de julho de 2008. *EMENTA*: autoriza a denominação de programa da rede Pública Municipal de Ensino. Boletim Oficial do Poder Executivo. Acesso em: 11 Jul 2018.

RESENDE. *Lei orgânica do município atualizada em 1997*. 05 de abril de 1990.

RESENDE. *Boletim Oficial do Poder Executivo do Município de Resende ANO VI - Nº 004 - RESENDE 24 DE JANEIRO DE 2014*. Disponível em: https://www.resende.rj.gov.br/conteudo/boletim_oficial/2014/Bo_004.pdf Acesso em: 28 mai 2021.

ROCHA, Inês de Almeida. *Canções de amigo: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2012.

ROCHA, Inês de Almeida; FRANÇA, Gustavo Rapozeiro. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais no projeto Criarte em Resende: enfrentando as adversidades. X Encontro Regional Sudeste da ABEM *Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical*. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 15 a 17 de setembro de 2016.

RODRIGUES, Fernando Macedo. *As práticas informais e o aprendizado não formal na oficina de música do projeto PIBID/ESMO/UEMG*. Tese (Doutorado em música). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

ROGERS, A. Looking again at non-formal and informal education: towards a new paradigm. In: ROGERS, A. *Non-formal education: flexible schooling or participatory education?* Hong Kong: The University of Hong Kong, 2004. Disponível em: http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm . Acesso em: 11 jun. 2020.

SANTOS, Gilmar. Novo polo de montadoras, Sul do Rio já pensa em diversificar indústrias. *Folha de São Paulo*. Resende, 26 jun. 2014. Caderno Mercado. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2014/06/1476536-novo-polo-de-montadoras-sul-do-rj-ja-pensa-em-diversificar-industrias.shtml> Acesso em: 9 Jul. 2018.

SCHAFFER, Murray. *The Tuning of the World*. McClelland and Stewart, Toronto, 1977.

SCHAFFER, Murray. *Educação Sonora*. Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo. Melhoramentos, 2011a.

SCHAFFER, Murray. *A Afinação do Mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Tradução Marisa Trench Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011b.

SILVA, Lélío Eduardo Alves da. *Musicalização através da banda de música escolar: uma proposta de metodologia de ensaio fundamentada na análise do desenvolvimento musical dos seus integrantes e na observação da atual dos “mestres de banda”*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Lélío Eduardo Alves da. *O Ensaio-aula: uma proposta de metodologia de ensaio para banda de música*. Revista do Conservatório de Música da UFPel. Pelotas, n. 4, 2011. p. 127-161.

SIMÕES, Alan Caldas. “*NO PRINCÍPIO ERA O CAOS*”: limites e possibilidades das práticas informais de aprendizagem musical na escola. Tese (Doutorado em música). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 5., 2018. Rio de Janeiro, RJ. *O ensino da flauta transversa para crianças: perfil dos projetos sociais no estado do Rio de Janeiro*. Anais do V SIMPOM, Rio de Janeiro, RJ: UNIRIO, 2018.

SIRVENT, M. T; TOUBES, A.; SANTOS, H.; LLOSA, S.; LOMAGNO, C. *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006.

SOUZA, Leonnardo Limongi de. *Música e deficiência: processos de ensino e aprendizagem em um espaço não formal de educação musical*. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

SMITH, Mark. K. (2001). ‘*What is non-formal education?*’, the encyclopaedia of informal education. Disponível em: <http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/> Acesso em: 25 fev. 2020.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London. Taylor & Francis e-Library, 2003.

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Tradução Marcell Silva Steuernagel. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TRILLA, Jaume. *La Educación fuera de la Escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel, Barcelona, 1993, pp. 11-39.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. Editora Summus editorial, São Paulo, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo. Atlas, 1987.

UNESCO. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*, 2011 Disponível em: <https://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2011-conflict/> Acesso em: 11 jun. 2020.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Educación no formal: una oportunidad de aprender*. Aportes para la elaboración de propuestas y políticas educativas, Montevideo, 2009.

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*. v. 15, n. 2 (44), maio/ago, p. 141-150, 2004.

VIEIRA, Marlon Souza. *A implementação do ensino de música na rede municipal de Seropédica/RJ: desafios e perspectivas*. Universidade estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Instituto de Artes, Campus de São Paulo. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2016.

VOLTA REDONDA. Câmara Municipal de Volta Redonda. *Lei Municipal n. 2.580*. Ementa: Cria a corporação musical denominada Banda de Concerto da FEVRE. Volta Redonda, 1990.

VYGOTSKY, Lev. *Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, 39-48, set. 2005.

APÊNDICE

Apêndice A – Roteiro das entrevistas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

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

Pesquisador: GUSTAVO RAPOZEIRO FRANÇA
Orientadora: INÊS DE ALMEIDA ROCHA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MUSICAIS NO CRIARTE EM RESENDE:
INTERSEÇÕES ENTRE AS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-
FORMAL E INFORMAL

Roteiro para entrevistas

Roteiro de entrevista para professores:

1. Em qual(is) escola(s) você leciona em Resende?
2. Qual sua formação em música?
3. Em que instituição(s) você realizou sua formação completa?
4. Em que ano realizou seu último grau de formação?
5. Você realiza com frequência cursos de formação continuada?
6. Há quanto tempo você leciona?
7. Em qual esfera da educação básica você atua nas escolas de Resende? Contraturno, Educação Integral, em turmas regulares ou outros?
8. Em qual(is) ciclo(s) da educação básica você atua? Educação Infantil, Ensino Fundamental Séries Iniciais, Ensino Fundamental Séries Finais, Ensino Médio ou outros?
9. O que você considera ser importante no ensino de música?
10. Quais são seus principais objetivos ao ensinar música?
11. Quando iniciou o seu trabalho no município de Resende, você recebeu algum documento ou algum tipo de orientação verbal ou por escrito sobre os objetivos de ensino de música do município?
12. Você utiliza um ou mais métodos específicos ou pedagogias musicais em suas aulas? Em caso positivo, quais?
13. Poderia relatar como desenvolve suas aulas de música, suas práticas pedagógicas e técnicas de abordagem em sala de aula?
14. Poderia relatar alguma experiência marcante com o ensino de música em Resende?
15. Quais conteúdos musicais você considera primordiais para serem ensinados na escola?
16. Existe um ou mais saberes que são construídos em suas aulas além dos saberes musicais? Quais?
17. Se a resposta anterior foi positiva, em que situações ocorrem a construção de saberes não musicais em suas aulas?
18. Com que frequência você dialoga com seus alunos a respeito das práticas musicais a serem desenvolvidas nas aulas, permitindo que eles interfiram e/ou influenciem o seu planejamento?

19. Com que frequência você permite que as visões e opiniões dos alunos modifiquem o curso de alguma aula em andamento?
20. Sobre o ensino de música no município de Resende:
 - a) quais os principais desafios e necessidades?
 - c) como pode contribuir nesse processo?

Roteiro de entrevista para diretores:

1. Há quanto tempo o(a) Sr.(a) está à frente da direção desta escola?
2. A qual(is) segmento(s) a escola na qual o(a) Sr.(a) é diretor(a) atende?
3. O que você considera importante no ensino de música na escola?
4. Como você observa a receptividade do ensino de música pelos alunos?
5. Poderia relatar alguma experiência significativa que tenha relação com as aulas de música na escola?
6. Sobre as aulas de música ministrada pelos professores do Criarte em Resende:
 - a) Qual a sua percepção?
 - b) Quais são os principais desafios e necessidades?
 - c) Quais as perspectivas para continuidade e ampliação?
 - d) Como melhor contribuir nesse processo?

Roteiro de entrevista para o coordenador do Criarte:

1. Há quanto tempo o Sr. está exercendo seu cargo atual?
2. O que você considera ser importante no ensino de música no âmbito do Criarte?
3. Quais são, em sua opinião, os principais objetivos do ensino de artes na escola, especificamente, o ensino de música?
4. Em sua opinião, qual o grau de autonomia os professores de música do Criarte possuem para exercer suas tarefas docentes?
5. Você considera o número de professores de música atuando no Criarte satisfatório? Poderia justificar sua resposta?
6. Levando em consideração as implicações da lei nº 11.769, que torna a música um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, poderia explicar em sua opinião, as motivações que levam a Prefeitura Municipal de Resende a não ampliar para toda a rede municipal de ensino as aulas de música no âmbito no Criarte?
7. Sobre o ensino de música no âmbito do Criarte em Resende:
 - a) Quais são os principais desafios e necessidades?
 - b) Quais as perspectivas para continuidade e ampliação?
 - c) Como melhor contribuir nesse processo?

ANEXOS

Anexo I – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas pedagógicas musicais no Criarte em Resende: interseções entre as modalidades de educação formal, não-formal e informal

Pesquisador: Gustavo Rapozeiro França

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40715320.8.0000.5285

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.453.692

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa consiste na investigação sobre as práticas pedagógicas musicais ministradas no Criarte, um programa responsável pela promoção das aulas de música, dança e artes no município de Resende - RJ, sob o enfoque teórico das modalidades de educação formal, não-formal e informal. A realização da pesquisa seguirá os pressupostos do estudo de caso indicando um caminho predominantemente voltado à abordagem qualitativa, com coleta e análise de dados relacionados à visão crítica dos professores quanto às suas práticas, e da visão de coordenadores e gestores sobre a educação musical no município, além de uma pesquisa documental acerca das legislações municipais que possam vir a contribuir com o esclarecimento acerca do ensino de música em Resende. A condução da coleta de dados está organizada nas seguintes etapas: • Realização de pesquisa documental nos registros da SME, que possibilitem o conhecimento do percurso de implementação da educação musical no âmbito do Criarte em Resende, além da análise da legislação municipal que aborda este tema; • Realização de entrevista com o superintendente pedagógico do município para obter dados acerca do Criarte e das aulas de música no programa; • Realização de entrevista com o coordenador do Criarte, para

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240


UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 4.453.692

obtenção de informações acerca do programa e para obter dados acerca da educação musical no município;• Realização de entrevista com os gestores das escolas onde há aulas de música para obter dados sobre o ensino de música nas respectivas unidades;• Realização de entrevista com os professores de música para obter dados sobre suas formações, suas visões sobre a educação musical, bem como conhecer suas práticas pedagógicas. Para a pesquisa documental foram selecionados três documentos. A lei nº 2647 de 15 de julho de 2008, que regulamenta a criação do Criarte, a lei orgânica do município, a ser analisada com o intuito de investigarmos como o ensino de música é abordado na esfera municipal e, por fim, o regulamento interno do Criarte, um documento cuja análise permite um entendimento aprofundado acerca dos objetivos e do funcionamento do programa no município em sua estrutura organizacional. A coleta de dados por instrumentos destinados aos professores de música, diretores das escolas, superintendente pedagógico do município e coordenador do Criarte serão realizadas por meio de entrevistas virtuais com uso do aplicativo zoom, com as imagens e áudios armazenados em meu computador para posterior análise e transcrição por meio do software word. Os roteiros das entrevistas estão organizados da seguinte forma: Professores: vinte perguntas abertas; Diretores: seis perguntas abertas; Superintendente pedagógico e coordenador do Criarte: sete perguntas abertas. Participantes da pesquisa: Professores selecionados: Antônio Rafael Alves, Bruna Bonzi, Carla Simone Guilherme do O. Santos, Claudio Dionísio Barbosa, Daniele Voiola, Edwin Malaquias Ludtke, Edson da Silva, Gabriel Sampaio Rocha, Gleice Lima Vieira e Oriel Mariotti Gomes. Diretores(as) selecionados (as): José Djalma da Silva Filho, Silvia Mendonça Soares, Paulo Henrique da Costa, Aline Giffoni Menandro Villela Silva, Graciele Aparecida de Lima Corrêa, Sandra Helena Diniz, Camila de Souza Nunes, Maria Emilia Sampaio Rodrigues, Cláudia Helena Laureano da Silva, Ênio Sebastião Cardoso de Oliveira, Rossilene Albuquerque Campos Amado, Cátia Maria Soares e Zuleica de Souza Florentino da Silva. Supervisor pedagógico do município: Mario José Dias. Coordenador do Criarte: Rafael de Almeida Procaci. Não foram selecionados para as entrevistas o atual coordenador do Criarte Rafael

Endereço: Av. Pasteur, 296	CEP: 22.290-240
Bairro: Urca	
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2542-7796	E-mail: cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 4.453.692

de Almeida Procaci, por não atuar como professor atualmente, as diretoras Raquel Aparecida Carvalho da Silva, Maria Luiza dos Santos Nascimento e Renildes Almeida de Souza Diniz, que dirigem as escolas onde o pesquisador atua como professor, pois a pesquisa não inclui as práticas do pesquisador.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como elementos das modalidades de educação formal, não-formal e informal interagem nas práticas pedagógicas dos professores de música do Criarte, em Resende.

Objetivo Secundário:

• Compreender o contexto educacional regional no qual Resende está inserida, por meio da identificação de especificidades e potencialidades do

Programa, a fim de considerar aspectos locais na análise do problema da pesquisa; • Analisar documentação específica sobre a legislação

municipal educacional (leis, decretos e pareceres) e documentos que versem sobre a implantação e implementação do ensino de música no

município, a fim de identificar as diferentes mudanças no Programa, desde sua criação; • Analisar as práticas pedagógicas musicais e formações

profissionais dos professores de música que atuam nas escolas municipais de Resende

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

São esperados riscos mínimos nesta pesquisa. Determinadas perguntas realizadas nas entrevistas podem incomodar ou constranger os

participantes, pois as informações que serão coletadas são sobre experiências profissionais e pessoais construídas, tanto nas aulas do Criarte

quanto fora delas. Em caso de constrangimento ao responder alguma pergunta a entrevista será interrompida e o pesquisador irá conversar com o

participante e se responsabilizará por ele.

Benefícios:

Este estudo não trará benefícios diretos aos participantes das entrevistas. Entretanto, fazendo parte desta pesquisa, fornecerão mais informações

sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão. O estudo, todavia,

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240


UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 4.453.692

contribuirá com a análise do fenômeno estudado e contribuirá para reflexões e aprofundamentos de conhecimentos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da música, às práticas pedagógicas e às concepções metodológicas de ensino frente à diversidade de práticas observadas no Criarte. A percepção dos participantes entrevistados pode colaborar para uma análise mais global sobre música(s), ensino, cultura e sociedade, oportunizando a criação de pontes para o fortalecimento da produção acadêmica na área da Educação Musical.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa Relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos adequados.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezade Pesquisader,

Por favor, não esqueça de inserir os relatórios parcial e final da pesquisa na Plataforma Brasil na parte de notificação (icone à direita da tela, na linha do título do projeto).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1672370.pdf	04/12/2020 09:14:42		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Gustavo.doc	04/12/2020 09:14:23	Gustavo Rapozeiro França	Aceito
Outros	Roteiro_para_entrevistas.docx	03/12/2020 18:39:23	Gustavo Rapozeiro França	Aceito
Cronograma	Cronograma_detalhado.docx	03/12/2020 18:38:58	Gustavo Rapozeiro França	Aceito

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 4.453.692

Outros	Termo_de_compromisso.pdf	03/12/2020 18:24:56	Gustavo Rapozeiro França	Aceito
Outros	Justificativa_sobre_a_ausencia_do_termo_de_anuencia.docx	03/12/2020 18:23:46	Gustavo Rapozeiro França	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_Gustavo.docx	03/12/2020 18:21:35	Gustavo Rapozeiro França	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoGustavo.pdf	03/12/2020 18:15:40	Gustavo Rapozeiro França	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 10 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Rosâne Mello
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

Anexo II

Lei nº 2647, de 15 de julho de 2008 – autoriza a denominação de programa da rede pública municipal de ensino

BO Boletim Oficial Poder

ANUNCIOS PUBLICITÁRIOS - FORTALECIMENTO



PREFEITURA MUNICIPAL DE RESENDE
Estado do Rio de Janeiro
Gabinete do Prefeito

LEI Nº 2647 DE 15 DE JULHO DE 2008

EMENTA: Autoriza a denominação de programa da Rede Pública Municipal de ensino.

O PREFEITO MUNICIPAL DE RESENDE:

Faço saber que a Câmara Municipal de Resende, aprovou, e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a denominar "Projeto CRIARTE/Professora Cida Paiva" o Projeto ora conhecido como CRIARTE, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano e Fraternidade.

Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Resende, 15 de julho de 2008; 208º ano da fundação da Vila e 161º da elevação à Cidade.

Sílvio Costa de Carvalho
Prefeito Municipal

DECRETO Nº 2086 DE 27 DE JUNHO DE 2008

O Prefeito Municipal de Resende, no exercício das atribuições, que lhes são conferidas pela Lei Orgânica do Município, em seu artigo 74, inciso XV, e, Tendo em vista o disposto no inciso I, artigo 8º, combinado com o inciso IV, artigo 9º, da Lei nº 2.627, de 26.12.2007, e, inciso III, parágrafo 1º, artigo 43, da Lei nº 4.320, de 17.03.1964,

DECRETA:

Art. 1º - Fica aberto o Crédito Adicional Suplementar, no valor de R\$ 1.270,00 (um mil, duzentos e setenta reais), para as seguintes dotações:

EDUCAR			
03.60.1236100682.028 339008 01-F	R\$		1.250,00
03.60.1236500832.143 449052 01-F	R\$		20,00
		TOTAL R\$	1.270,00

Art. 2º - Os recursos necessários à suplementação a que se refere o artigo anterior, decorrerão das anulações parciais das seguintes dotações do orçamento em vigor:

Art. 3º - Em decorrência do disposto nos artigos anteriores, ficam alterados os Quadros de Detalhamento da Despesa - QDD, aprovados pelo Decreto nº 2095, de 03.01.2008.

Art. 4º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Resende, 27 de junho de 2008; 208º ano da fundação da Vila e 161º da elevação à cidade.

Sílvio Costa de Carvalho
Prefeito Municipal

DECRETO Nº 2086 DE 01 DE JULHO DE 2008

O Prefeito Municipal de Resende, no exercício das atribuições, que lhe são conferidas pela Lei Orgânica do Município, em seu artigo 74, inciso XV, e, Tendo em vista o disposto no inciso I, artigo 8º, combinado com o inciso IV, artigo 9º, da Lei nº 2.627, de 26.12.2007, e, inciso III, parágrafo 1º, artigo 43, da Lei nº 4.320, de 17.03.1964,

DECRETA:

Art. 1º - Fica aberto o Crédito Adicional Suplementar, no valor de R\$ 205.100,00 (duzentos e cinco mil e cem reais), para as seguintes dotações:

FHR			
03.90.1030200686.026 339030 01-S	R\$		201.100,00
03.90.1030200826.135 449052 08-S	R\$		4.000,00
		TOTAL R\$	205.100,00

Parágrafo Único - Fica criado a fonte 08, na natureza de despesa 4.4.90.52 (03.90.1030200826.135), objeto de suplementação, conforme autorização contida no artigo 8º, da Lei nº 2.627, de 26.12.2007, combinado com o artigo 6º, da Portaria Interministerial nº 163, de 04 de Maio de 2001.

Art. 2º - Os recursos necessários à suplementação a que se refere o artigo anterior, decorrerão das anulações parciais das seguintes dotações do orçamento em vigor:

FHR			
03.90.1030200686.026 339039 01-S	R\$		201.100,00
03.90.1030200826.135 339030 08-S	R\$		4.000,00
		TOTAL R\$	205.100,00

Art. 3º - Em decorrência do disposto nos artigos anteriores, ficam alterados os Quadros de Detalhamento da Despesa - QDD, aprovados pelo Decreto nº 2095, de 03.01.2008.

Art. 4º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Anexo III

Regulamento interno do Criarte



Prefeitura Municipal de Resende
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano e Fraternidade
Instituto da Educação de Resende



REGULAMENTO INTERNO DO CRIARTE "Profª Aparecida e Paiva"

CAPÍTULO I DA CONSTITUIÇÃO E SEUS OBJETIVOS

Art. 1º - O CRIARTE "Profª Aparecida e Paiva" é um programa integrado por subordinação à Secretaria Municipal de Educação e ao EDUCAR – Instituto da Educação de Resende.

Art. 2º - A área de Artes tem suas bases e fundamentos na área de Códigos e Linguagens da Educação Básica, e afinidade com as Ciências Naturais, identificando-se, também, com as Ciências Humanas e Sociais.

Art. 3º - O CRIARTE tem por objetivos:

I – Elaborar e encaminhar as diretrizes da política municipal de Arte/Educação no âmbito do SIMEP – Sistema Municipal de Educação Pública do Município de Resende.

II – Preservar as diversas manifestações da Arte em suas múltiplas linguagens, utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos.

III – Desenvolver o cuidado com a preservação das manifestações artísticas e estéticas, valorizando e conhecendo a produção artística dos múltiplos grupos sociais, em tempo e espaço diferenciados.

IV – Adquirir e utilizar conhecimentos sobre profissões dessa área, considerando as diferentes características das áreas de atuação e de mercado de trabalho.

V – Desenvolver parcerias público-privadas para captação de recursos, através do EDUCAR.

VI – Atuar em interface com as coordenações da SME e do EDUCAR.

VII – Promover, através de cursos e atividades nas unidades escolares, o desenvolvimento artístico, cultural e estético dos educandos da REMEP.

VIII – Fomentar entre os educandos o interesse pelas novas tecnologias aplicáveis à Arte, tais como editoração, captação, geração e gravação de som, efeitos visuais, utilização da *Internet* e transmissão via satélite, dentre outros.

IX – Direcionar os educandos para atividades extra-escolares, tais como atividades de comunidade, espetáculos de rua, festivais, eventos alternativos e outros.

X – Estimular o empreendedorismo entre os educandos, direcionando-os para as áreas da publicidade e para as produções independentes.

XI – Incorporar as tecnologias e os diferentes materiais na música, na dança, na escultura, na pintura, no teatro e em outras expressões artísticas



Prefeitura Municipal de Resende
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano e Fraternidade
Instituto da Educação de Resende



XII – Apoiar, divulgar e integrar as ações da SME e do EDUCAR voltadas para a Arte e Cultura no Município de Resende e na região.

XIII – Contribuir, através das atividades oferecidas, para a melhoria da qualidade do ensino, verificada por instrumentos de avaliação da aprendizagem, além da diminuição de evasão escolar e ocupação do tempo ocioso dos educandos.

CAPÍTULO II

DAS COMPETÊNCIAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DO EDUCAR

Art. 4º - À SME, através do EDUCAR, compete:

I – Determinar, coordenar e supervisionar as ações que permitam ao CRIARTE cumprir suas finalidades.

II – Encaminhar ao órgão competente, no âmbito do orçamento do Educar, a previsão anual de gastos referentes à manutenção e ao desenvolvimento das atividades do CRIARTE.

III – Avaliar, no término do ano letivo, o relatório apresentado pelo CRIARTE sobre as atividades realizadas no ano recém findo.

IV – Articular-se com órgãos e entidades públicas e privadas para o cumprimento da finalidade estabelecida no item V, do Art. 3º.

CAPÍTULO III

DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO VINCULADOS AO CRIARTE

Art. 5º - O Profissional da Educação para atuar no CRIARTE deverá ser habilitado em cursos de licenciatura/graduação plena em Arte/Educação e/ou cursos relacionados ao Eixo Tecnológico de Produção Cultural do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, compreendendo as seguintes linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Parágrafo Único – Além de professores graduados em Arte/Educação, O CRIARTE conta com os seguintes profissionais:

- I. **Técnico em Produção Cultural Educativa** – profissional relacionado às Artes Visuais, Dança, Música e Teatro com a atribuição de desenvolver e gerenciar, no âmbito das



Prefeitura Municipal de Resende
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano e Fraternidade
Instituto da Educação de Resende



unidades escolares, bens culturais e materiais, idéias e entretenimento, através de multimeios, objetos artísticos, ateliês, música, dança, cinema, teatro, vídeo, fotografia e rádio.

- II. **Instrutor Musical** - Profissional com a atribuição de executar atividades ligadas à música dentro do contexto escolar.
- III. **Instrutor Profissionalizante** - profissional com a atribuição de transmitir ao educando conhecimentos práticos que o habilitem ao desempenho de atividades artesanais, artísticas e outras correlatas.

Art. 6º - Os quantitativos dos profissionais relacionados no artigo anterior serão definidos no lotaciograma da Secretaria Municipal de Educação.

CAPÍTULO IV DAS ATIVIDADES BÁSICAS DO CRIARTE

Art. 7º - O planejamento das atividades desenvolvidas pelo CRIARTE deve representar fontes inspiradoras de currículos modernos e flexíveis, que permitam que se experimentem novos modelos e alternativas de trabalho pedagógico que integrem Arte/Educação.

Art. 8º - As atividades artísticas do CRIARTE estão subdivididas nas seguintes subáreas:

- I - Música
- II - Teatro
- III - Artes Visuais
- IV - Dança
- V - Circo
- VI - Artes Manuais
- VII - Artes Lúdico-Pedagógicas

§ 1º - A subárea da Música deve permitir ao aluno:

- a) o conhecimento e a execução de instrumentos musicais, composição musical, luteria, técnica vocal;
- b) articular, integrar e adaptar os componentes da linguagem musical e dos diversos gêneros e estilos na perspectiva da composição e da produção de textos musicais de acordo com as propostas definidas;



Prefeitura Municipal de Resende
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano e Fraternidade
Instituto da Educação de Resende



- c) a montagem de trilhas musicais para a sincronização com vídeo (televisão, cinema, publicidade), a operação de áudio em espetáculos musicais, a composição em meios eletroacústicos assistida por computador.

§ 2º - O Teatro propiciará aos educandos:

- a) a criação de roteiros, cenografias, figurinos, restauração de elementos cenográficos, figurinos e adereços, avaliação e organização das artes dramáticas;
- b) a criação, interpretação e representação de uma ação dramática, baseando-se em textos, estímulos visuais, sonoros ou outros, previamente concebidos por um autor ou criados através de improvisações individuais ou coletivas, especialmente em aulas do ensino de Língua Portuguesa.

§ 3º - As Artes Visuais compreendem:

- a) a criação de adereços, figurinos e artes decorativas;
- b) criação, modelagem e composição de formas esculturais;
- c) a pintura de arte;
- d) a restauração, manutenção e guarda de obras;
- e) composição gráfica por computador .

§ 4º - A Dança compreende:

- a) realização performancial de dança;
- b) realização performancial para as linguagens de musical, shows, TV, vídeo e cinema;
- c) elaboração de coreografia para dança e teatro;
- d) composição e direção coreográfica para musicais, shows, TV, vídeo, cinema e apresentações de releituras de dança folclórica e outras aplicações em dança.

§ 5º - As Artes Circenses deverão propiciar ao aluno:

- a) a criação e execução de um ou mais números artísticos com domínio de técnicas circenses;
- b) o domínio básico das técnicas circenses, de montagem de lonas e similares, de manutenção e instalação da estrutura física do espaço circense;
- c) gestão administrativa e financeira das atividades circenses;
- d) direção e elaboração de espetáculos ou números circenses;
- e) confecção de materiais e equipamentos.

§ 6º - As Artes Manuais compreendem:

- a) o conjunto das habilidades voltadas à produção artesanal de cunho artístico e funcional, ou seja de obras decorativas e utilitárias;



Prefeitura Municipal de Resende
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano e Fraternidade
Instituto da Educação de Resende



- b) tem por objetivo a preservação da cultura popular, local e regional, o espírito de associação e vida comunitária.

§ 7º - As Artes Lúdico-Pedagógicas tem por objetivo:

- a) aplicação de conceitos e técnicas do teatro, dança, música e artes visuais em atividades didático-pedagógicas de sala de aula, nas diversas disciplinas e/ou áreas do conhecimento.
- b) contribuir para a aprendizagem de conteúdos específicos do currículo escolar através de oficinas e cursos para professores das diversas disciplinas e /ou áreas do conhecimento.

CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 9º - O CRIARTE promoverá juntamente com a SME e o EDUCAR cursos e atividades de capacitação e aperfeiçoamento dirigidos aos Profissionais da Educação da REMEP, bem como promoverá intercâmbio e fóruns com instituições afins.

Art. 10 – Os alunos da REMEP, quando convidados, poderão participar de eventos e campanhas relacionados à Educação, à Arte, à Cultura e ao Lazer promovidos por instituições públicas ou privadas.

Art. 11 – Os bens patrimoniais do CRIARTE serão utilizados exclusivamente para o cumprimento das finalidades do Programa.

Parágrafo Único - Ficam expressamente proibidos os empréstimos a terceiros dos bens patrimoniais do CRIARTE sem autorização, por escrito, do titular da Secretaria Municipal de Educação e/ou do EDUCAR.

Art. 12 – Os educandos e os Profissionais da Educação atuantes no CRIARTE estão sujeitos às disposições do Regimento da Unidades Escolares do SIMEP.

Art. 13 – Os casos omissos neste Regulamento serão resolvidos pela SME e pelo EDUCAR.

Art. 14 – O presente regulamento entrará em vigor na data de sua publicação.

Resende, 18 de março de 2010

Secretário Municipal de Educação

Presidente do EDUCAR