

Moisés Silva Mendes
Quedma Rocha Cristal
Décio Pereira Silva Júnior
(ORGS.)

UM PANORAMA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO

DIVERSIDADE E RIQUEZA CULTURAL EM DIFERENTES CAMPI

Proex
INSTITUTO FEDERAL BAIANO



INSTITUTO FEDERAL
Baiano

Appris
Editora

**UM PANORAMA SOBRE
A IMPLEMENTAÇÃO DO
ENSINO DE MÚSICA NO
INSTITUTO FEDERAL BAIANO**

DIVERSIDADE E RIQUEZA CULTURAL EM DIFERENTES CAMPI

Editora Appris Ltda.

1ª Edição - Copyright© 2023 dos autores

Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nos 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

Catálogo na Fonte

Elaborado por: Josefina A. S. Guedes

Bibliotecária CRB 9/870

P195p
2023

Um panorama sobre a implementação do ensino de música no Instituto Federal Baiano : diversidade e riqueza cultural em diferentes campi [recurso eletrônico] / Moisés Silva Mendes, Quedma Rocha Cristal, Décio Pereira Silva Júnior (orgs.).
- 1. ed. - Curitiba : Appris, 2023.
1 arquivo digital : EPUB.

Inclui referências.

ISBN 978-65-250-3636-6

1. Música - Estudo e ensino. 2. Música - Instituto Federal Baiano.
3. Extensão universitária. I. Mendes, Moisés Silva II. Cristal, Quedma Rocha. III. Silva Júnior, Décio Pereira. IV. Título.

CDD - B869.3

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT

Appris
editora

Editora e Livraria Appris Ltda.
Av. Manoel Ribas, 2265 - Mercês
Curitiba/PR - CEP: 80810-002
Tel. (41) 3156 - 4731
www.editoraappris.com.br

Printed in Brazil
Impresso no Brasil

Moisés Silva Mendes
Quedma Rocha Cristal
Décio Pereira Silva Júnior
(Orgs.)

**UM PANORAMA SOBRE
A IMPLEMENTAÇÃO DO
ENSINO DE MÚSICA NO
INSTITUTO FEDERAL BAIANO**

DIVERSIDADE E RIQUEZA CULTURAL EM DIFERENTES CAMPI

Appris
editora

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL	Augusto Coelho Sara C. de Andrade Coelho
COMITÊ EDITORIAL	Marli Caetano Andréa Barbosa Gouveia (UFPR) Jacques de Lima Ferreira (UP) Marilda Aparecida Behrens (PUCPR) Ana El Achkar (UNIVERSO/RJ) Conrado Moreira Mendes (PUC-MG) Eliete Correia dos Santos (UEPB) Fabiano Santos (UERJ/IESP) Francinete Fernandes de Sousa (UEPB) Francisco Carlos Duarte (PUCPR) Francisco de Assis (Fiam-Faam, SP, Brasil) Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL) Maria Aparecida Barbosa (USP) Maria Helena Zamora (PUC-Rio) Maria Margarida de Andrade (Umack) Roque Ismael da Costa Güllich (UFFS) Toni Reis (UFPR) Valdomiro de Oliveira (UFPR) Valério Brusamolín (IFPR)
SUPERVISOR DA PRODUÇÃO	Renata Cristina Lopes Miccelli
ASSESSORIA E PRODUÇÃO EDITORIAL	Renata Miccelli
REVISÃO	Dayane Beatriz de Lima Decaria
DIAGRAMAÇÃO	Jhonny Alves dos Reis
CAPA	Eneo Lage

AGRADECIMENTOS

Ao IF Baiano, pelo apoio financeiro.

Ao Reitor Prof. Aécio José Araújo Passos Duarte (Zezão), pelo apoio a este projeto.

À Proex, pela iniciativa em propor e executar o projeto de publicação tão relevante para a produção científica do IF Baiano.

Ao Prof. Luisinho Assis, pelo apoio à publicação desta obra.

Aos docentes e discentes que colaboraram para a publicação desta coletânea.

PREFÁCIO

Traz-me um afável sentimento prefaciador este livro. Primeiro, por se tratar de uma obra escrita por professores de música atuantes na educação básica – atores essenciais na construção de uma educação democrática, ampla e significativa – para quem pouco se escreve, sobre quem pouco se escreve, e que tão poucas oportunidades têm de escrever e serem lidos. Segundo, por narrar experiências musicais que brotam do “chão da escola”, com as quais tanto me identifico e pelas quais tanto tenho lutado ao longo de minha trajetória docente.

Importante mencionar que não sou baiano e que não atuo no Instituto Federal Baiano. Sou de terras capixabas, professor de música do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Portanto, o meu olhar para esta obra é o de um espectador. Que “assiste” às narrativas como um aprendiz curioso! Que, ao ler cada linha, alegra-se, encanta-se, enxerga-se e sonha.

O livro *Um panorama sobre a implementação do ensino de música no Instituto Federal Baiano: diversidade e riqueza cultural em diferentes campi* – organizado por Moisés Silva Mendes, Quedma Rocha Cristal e Décio Pereira Silva Júnior – representa um registro inédito da produção de conhecimentos musicais desenvolvidos e apoiados pelas políticas institucionais do Instituto Federal Baiano. E, mais do que apresentar os principais aspectos do processo de implementação da música, a obra discute a relação entre ensino e prática musical, aborda o diálogo com a cultura das diferentes comunidades e nos apresenta as perspectivas futuras para a oferta dessa linguagem na instituição.

Trata-se de um livro que relata um olhar das práticas educativas do e no cotidiano escolar, escrito a muitas mãos por docentes do Instituto Federal Baiano, que, generosamente, propuseram-se a compartilhar suas experiências e caminhadas, bem como descobertas e inquietações, frustrações e conquistas. Assim, é uma publicação que atende a uma nítida demanda da área de educação musical brasileira contemporânea. Isso porque ainda são escassos os trabalhos que têm como viés analítico a inter-relação entre o ensino de música e os processos mais amplos de sua implementação, destacadamente, no contexto da educação profissional.

O trabalho está estruturado em sete capítulos – que podem ser lidos na ordem de preferência do(a) leitor(a). Neles, encontramos relevantes

temas que permeiam o debate pedagógico musical em âmbito nacional, a citar: o desafio da oferta do ensino da música na escola regular; as práticas músico-vocais; o ensino coletivo de instrumentos; a formação musical para professores que atuam em escolas públicas e para estudantes de cursos das diversas licenciaturas; a formação do professor de música; a música afro-indígena; a formação do gosto e as vivências musicais estudantis; os complexos processos avaliativos em música; os processos não formais da trajetória formativa do docente em música; e a reflexão sobre o corpo/mente como unidade no processo de construção do conhecimento.

Os diversos textos deste livro levantam a bandeira de uma educação musical comprometida com o crescimento pessoal e a transformação social. Eles instigam, com isso, à ação, e não se limitam a esperar fórmulas pedagógicas perfeitas ou por condições ideais de trabalho. Essas, aliás, justificam, em muitos casos, a falta de ação.

Mais do que trazer respostas, os autores colocam questões a serem pensadas e compartilhadas. Eles nos convidam à reflexão, numa perspectiva de construção coletiva de uma educação de qualidade e de um ensino de arte capaz de contribuir, efetivamente, para uma participação mais plena em nossa sociedade. Nesse sentido, o livro pode contribuir substancialmente para os profissionais – da música ou de outras áreas de conhecimento – que buscam fundamentos para suas atuações.

Tais escritos chegam-nos num momento especial, repleto de desafios, mas também de esperanças. Ciente estamos do quão difícil tem sido abrir espaços para essa linguagem no currículo escolar, mas não podemos perder de vista as várias experiências que têm demonstrado as possibilidades de sua inserção nas escolas, especialmente as propostas desenvolvidas nas redes federais de ensino. O livro proclama: é possível, sim, ofertarmos a música na educação básica de modo significativo – para o professor, para o aluno e para a comunidade.

Temos aqui, portanto, um trabalho que congrega a experiência de diversos(as) colegas ensinando (e aprendendo) música na educação profissional brasileira. E, assim, ao dar visibilidade a como essa linguagem, de diferentes formas, pode se fazer presente nessas escolas, os relatos tornam-se argumentos concretos para a legitimação, tanto urgente quanto necessária, da inserção do ensino musical nesse segmento educativo.

Resta dizer que, sem dúvidas, a luta por um ensino de música sistematizado e qualificado ressoa nas páginas deste livro. Suas ricas e belas

experiências pedagógicas, ao serem narradas, certamente, inspirarão novas ações na área, pois a boniteza de seus passos nos encoraja não apenas a caminhar, mas, também, a construir caminhos novos para tal.

Dr. Ademir Adeodato

Prof. de Arte/Música do Instituto Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Os organizadores	
1	
AVALIAÇÃO EM MÚSICA NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AGREGADORAS DAS CULTURAS JUVENIS NA ESCOLA	17
<i>Amós Oliveira</i>	
2	
O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO IF BAIANO, CAMPUS BOM JESUS DA LAPA: PRÁTICA DE CONJUNTO INSTRUMENTAL E FORMAÇÃO MUSICAL, CANTO CORAL E FLAUTA DOCE AVANÇADO	27
<i>Moisés Silva Mendes</i>	
3	
DUAS “BANDAS” DE UMA MESMA HISTÓRIA	45
<i>Fernando Martins de Oliveira Neto</i>	
4	
EDUCAÇÃO PELA MÚSICA, DANÇA E AS ARTES DA CENA: BOAS EXPERIÊNCIAS DO CORPO COMO PERFORMANCE NA ROTA CARYBÉ	60
<i>Tícia Viviani S. Guia de Britto, Alberto Batinga Pinheiro, Rita Márcia Amparo Macedo, Fernanda da Silva Machado</i>	
5	
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM MÚSICA: OFICINA DE PERCUSSÃO REALIZADA NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO CAMPUS SENHOR DO BONFIM	72
<i>Décio Pereira Silva Júnior</i>	

6

EDUCAÇÃO MUSICAL NO CAMPUS SERRINHA: FORMAÇÃO DOCENTE PARA INSERÇÃO DA MÚSICA EM CONTEXTOS ESCOLARES	85
---	----

Eudes Oliveira Cunha, Alicia de Carvalho Gomes, Ruan Kelvin Mascarenhas de Oliveira

7

MEMÓRIA SOCIAL E MUSICAL AFRO-INDÍGENA EM FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	100
--	-----

Bougleux Bomjardim da Silva Carmo, Quedma Rocha Cristal

SOBRE OS AUTORES	116
-------------------------------	-----

INTRODUÇÃO

Este e-book tem por objetivo expor um panorama sobre a implementação do ensino de música no Instituto Federal Baiano (em diante, IF Baiano). Compõem a obra relatos de experiências de atividades de ensino e prática musical, em sete campi, entre os quais estão Alagoinhas, Bom Jesus da Lapa, Catu, Itaberaba, Senhor do Bonfim, Serrinha e Teixeira de Freitas. A publicação é um registro inicial, resultante da atuação de educadores musicais que ingressaram no IF Baiano, no ano de 2018, por meio de um certame realizado pela instituição, em 2017. Assim, a obra é formada por textos independentes, que são relatos desenvolvidos individual, em outros casos, coletivamente, tendo por autoria o(a) professor(a) de música dos campi listados, docentes de outras instituições e discentes do IF Baiano. O leitor perceberá a diversidade das práticas musicais aqui registradas, algo que se justifica, por conta da formação de cada educador musical ou pelas especificidades de cada campus.

A ideia da coletânea surgiu da necessidade de divulgar as atividades que tais educadores vêm desenvolvendo, de forma individual, em cada unidade, apesar de atuarem numa mesma instituição. É importante ressaltar que, até o momento, o IF Baiano não dispõe de uma política educacional norteadora para o desenvolvimento do ensino de música na instituição, porém a abertura de concurso e a efetivação dos docentes de música pode ser interpretada como uma tentativa de implementação de atividades musicais nas áreas de ensino do Instituto, ou mesmo a ampliação da oferta de atividades artístico-culturais na instituição.

Apesar dos docentes de música do IF Baiano estarem atuando numa instituição de ensino com características eminentemente agrárias, em todos os relatos é possível perceber que tais professores têm encontrado apoio do corpo diretivo dos campi onde atuam, sobretudo, após o alcance e demonstração de resultados das suas práticas pedagógico-musicais, por meio da criação de grupos musicais, realização de apresentações musicais em eventos internos e externos, desenvolvimento de projetos culturais educacionais, entre outros. Entende-se que os resultados dessas práticas impactam nos processos educacionais e formativos realizados na instituição, ampliando o escopo de uma formação mais humana e social, balizada nas políticas educacionais do IF Baiano.

É importante ressaltar que o grupo dos professores de música vem se articulando e dialogando continuamente sobre possibilidades de melhoria das suas condições de trabalho, além de discutirem questões como a participação em eventos acadêmicos, criação e oferta de cursos livres de música, possibilidades de inserção da música como disciplina obrigatória nos PPC dos campi em que atuam, entre outras. Um dos resultados desse processo foi a criação do grupo de pesquisa, intitulado “Núcleo de Pesquisa em Música e Educação” (NUPEME/IF Baiano), registrado no CNPQ, que tem funcionado ativamente desde o primeiro semestre de 2021. Tal iniciativa tem proporcionado reflexões sobre autores, fundamentos da educação musical contemporânea, prática docente do professor de música nas instituições de ensino técnico, entre outros conteúdos.

Sobre a disposição dos textos desta coletânea, o critério utilizado foi a classificação por ordem alfabética. Do campus Alagoinhas, o professor Amós Oliveira contribuiu com o artigo que tem como objetivo discutir a prática pedagógica que buscou estabelecer pontes entre o planejamento de ensino e o gosto e vivências musicais estudantis de jovens no ensino médio. Sob a ótica de Luckesi (2008) e Hoffman (2014), foram desenvolvidas reflexões sobre a importância da prática docente reflexiva no ensino de música, com o intuito de compreender a complexidade que há entre educação musical, processos avaliativos, jovens e ensino médio. No percurso, apresentou-se a construção do plano de ensino a partir de um questionário diagnóstico de gostos musicais dos estudantes.

As atividades que ocorreram ao longo do período letivo, bem como os seus processos avaliativos, foram aliadas a reflexões de Swanwick (2003), Braga e Tourinho (2013) e França (2007). Como resultado, foi possível expor alguns dos desafios relacionados à educação musical na escola regular, os quais estão atrelados à relação entre o ensino e a realidade de vida do educando, além de realizar aproximações sobre o “gosto musical” com o currículo, com a finalidade de fazer com que o estudante se reconhecesse no espaço escolar, entendendo que os seus gostos também representam algum tipo de fazer musical profundo, complexo em suas diversas dimensões – sejam essas estéticas, sociais, culturais.

Sobre o trabalho desenvolvido no campus Bom Jesus da Lapa, capitaneado pelo professor Moisés Mendes, foi descrito o processo de criação e desenvolvimento de três cursos de formação inicial e continuada, entre os quais estão “Curso de canto coral”, “Curso de flauta doce avançado” e “Curso de prática de conjunto instrumental e formação musical”. Tais atividades têm

proporcionado o desenvolvimento do ensino e da prática musical, ampliando a integração da comunidade do campus e também o aumento da oferta de atividades de extensão do IF Baiano com as comunidades lapense e circunvizinhas.

Essa produção também menciona informações sobre o contexto cultural de Bom Jesus da Lapa, informando a atuação de artistas locais. A exemplo, Paulo Araújo, compositor, cantor e músico executante, que possui produção musical relevante na região, difundida nacionalmente, com canções que integram a trilha sonora de novelas televisivas entre outras atuações. Também foram mencionados o processo de desenvolvimento do ensino dos cursos FIC de música, bem como os resultados alcançados, como a descrição de apresentações internas e externas, realizadas pelo coral “Encanto baiano” e o grupo de prática de conjunto instrumental.

Do campus Catu e de autoria do professor Fernando Martins, integra essa coletânea um capítulo que perfaz um memorial afetivo, composto por duas experiências ocorridas em momentos temporais diferentes, entretanto ambas em bandas de música em instituições de ensino. Uma das experiências é um relato do professor mencionado, quando era aluno, no período da sua adolescência, e integrava como músico a banda da escola, no período do ensino médio, pelos idos dos anos 1990.

A segunda, enquanto professor de música licenciado, Martins descreveu o processo de iniciação do projeto de banda no Campus Catu do IF Baiano, semelhantemente ao que ele havia estudado, porém sem prévias atividades musicais e com todos os desafios pertinentes ao período de concepção de um grupo musical. O autor informa os aspectos em comum entre as situações vividas, mencionando que, além do fato de ambas terem acontecido em bandas de música, percebeu-se que as atividades musicais experimentadas naquele locus são significativas e propícias ao desenvolvimento dos diversos campos de formação dos participantes, a saber: o cognitivo, o musical, o afetivo, o psicológico e o social.

Do campus Itaberaba, integra essa coletânea um capítulo que tem por autoria a professora Tícia Viviani (docente do IF Baiano), contando com a coautoria de Alberto Baratinga (UNEB), Rita Macedo (discente do IF Baiano) e Fernanda Machado (discente do IF Baiano). Com o objetivo de realizar uma discussão sobre a prática da arte-educação enquanto instrumento de sensibilização e motivação para a cidadania, o artigo do campus Itaberaba pretendeu buscar a compreensão sobre corpo/mente como unidade no processo de construção do conhecimento.

Para tanto, foram discutidos o papel limitador dos corpos – imposto pelo tradicional modelo da escola formal, ainda em voga – e também como o desenvolvimento de uma educação através do sensível poderia vir a contribuir para o corpo emancipado pelas práticas da música e da dança. Os autores destacam que a arte é capaz, em seu sentido mais amplo, de transformar e de dar sentidos à existência humana. Por ela, os jovens podem conquistar uma ampliação do seu repertório de conhecimentos e significados. Por meio dela, pode-se empreender a aventura do conhecimento para além do “quadrado das salas de aula”. E, para além disso, foram utilizados processos criativos em arte, que consideraram o empreender, com o intuito de propor mudanças no mundo.

O artigo do campus Senhor do Bonfim tem como autor o professor Décio Pereira Júnior, que contribuiu descrevendo o processo de ensino de música por meio do ensino coletivo de violão. Tal processo foi desenvolvido por meio do curso de formação inicial e continuada de música. Entre os objetivos do capítulo foram apresentados autores que referenciam o ensino coletivo de instrumentos musicais, bem como pretendeu-se responder à questão: “Como promover o ensino de música com violão à comunidade do território de Senhor do Bonfim, envolvendo a prática instrumental coletiva de violão, além de outras atividades musicais básicas?”. Foram mencionados resultados significativos quanto às competências educacionais desejadas após a aplicação do plano de curso, que levou em consideração as vivências dos educandos, as orientações norteadoras presentes nos documentos oficiais e a realização de variadas atividades musicais.

O campus Serrinha contribuiu apresentando um capítulo, de autoria do professor Eudes Cunha, em coautoria com Alícia Gomes e Ruan Oliveira. Nesse *paper* são descritas experiências de formação docente em música, a partir de um curso de extensão ofertado no IF Baiano. Tal curso teve o objetivo de proporcionar formação musical para professores que atuam em escolas públicas e para estudantes de cursos das diversas licenciaturas no território do sisal, com finalidade de contribuir para a inserção dos conteúdos de música em escolas da educação básica. O programa teve a duração de um semestre, totalizou cinquenta horas e foi estruturado em dois módulos: “(I) Processos e práticas de musicalização” e “(II) Aprendizagem de instrumento musical – flauta doce”. As experiências formativas em educação musical foram conduzidas por meio de vivências musicais, leituras, debates e aprendizagem da flauta doce.

Entre os resultados, se verificou que a formação proporcionou conhecimentos sobre metodologias ativas de ensino de música e estimulou a elaboração de atividades pedagógicas voltadas para as práticas de apreciação, execução e criação em música. Observou-se também que os doze cursistas realizaram leituras e reflexões sobre a música nos diversos contextos socioculturais, sugerindo que poderão utilizar esses conhecimentos em suas práticas de ensino.

No artigo oriundo do campus Teixeira de Freitas, escrito pela professora Quedma Rocha Cristal e pelo docente Bougleux da Silva Carmo, são mencionadas informações sobre a importância dos processos de formação e práticas musicais relacionadas ao ensino escolar com a música afro-indígena. Mencionam-se possibilidades de aprendizagem por meio da utilização de sonoridades da floresta e de espaços quilombolas, que foram adaptadas ao espaço da sala de aula. Assim, segundo os autores, “argumenta-se quanto à produção e valorização da memória social na materialidade dos sons e ritmos não eurocentrados ou produzidos por diferentes tradições”. Esse estudo fundamenta-se nos estudos pós-coloniais de Mignolo (1995); Oliveira (2002); Santos e Meneses (2009) e decoloniais Castro-Gómez e Grosfoguel (2007); Quijano (1995), para compreensão das modulações e formas outras de abordagem do som para além das estéticas ocidentalizadas.

Como resultado, discute-se a apropriação das diferentes referências semiótico-musicais oriundas das manifestações sonoras, imagéticas, folclóricas e religiosas da cultura afro-indígena pelos compositores brasileiros tais como Heitor Villa-Lobos, Camargo Guarnieri, Guerra Peixe, Cláudio Santoro, dentre outros, como referência de subversão da tradição musical moderna. Assim, aponta-se para a atitude descolonizadora em relação à cultura chamada popular, folclórica, de terreiro, – afro-religiosidade – de comunidades indígenas e quilombolas.

Assim, esse e-book é um meio relevante para a divulgação da importância da inserção e o desenvolvimento do ensino de música nos campi do IF Baiano, fator que vem contribuindo para uma formação mais humana e cidadã dos discentes, além da ampliação dos laços afetivos entre membros da comunidade interna e externa da instituição. Dessa forma, as atividades de ensino e prática musicais têm contribuído, e podem contribuir ainda mais, para a melhoria de diversos aspectos relacionados ao bem-estar e aprendizado dos discentes, docentes e servidores, sobretudo no que tange à melhoria da saúde mental, pois a música é uma ferramenta relevante no

aprendizado cognitivo, emocional e perceptivo. Sobre o impacto acadêmico, é importante ressaltar que essa obra representa o registro, primário e inédito, da produção de conhecimentos musicais, desenvolvidos e apoiados pelas políticas institucionais do IF Baiano, descrevendo aspectos sobre a ampliação das relações entre a comunidade interna e externa, de forma a destacar as singularidades dos municípios e comunidades circunvizinhas dos campi participantes.

Os organizadores

AVALIAÇÃO EM MÚSICA NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AGREGADORAS DAS CULTURAS JUVENIS NA ESCOLA

Amós Oliveira

Essa comunicação relata minha experiência como professor de música no ensino médio, em 2019, no Instituto Federal Baiano, Campus Itaberaba. Naquela ocasião, fui professor do componente curricular de arte (na oportunidade, ainda não havia disciplinas específicas para música no currículo), desenvolvendo uma proposta de ensino que envolvia a apreciação e a criação musical a partir de gêneros musicais presentes no cotidiano dos estudantes. Ministrei aulas de música para uma turma de 1º ano do ensino médio integrado ao curso técnico em agroindústria¹. Procuo, neste trabalho, apresentar as atividades realizadas, trazer algumas reflexões com base em autores que discutem a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, culturas juvenis na escola e a educação musical. Aqui também descrevo brevemente os processos avaliativos adotados no percurso letivo.

17

1.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ATUAÇÃO

A Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica (doravante Rede Federal) é uma rede de ensino centenária que integra não somente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil (IF), mas também outras autarquias como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), as escolas técnicas vinculadas às universidades federais e também o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

A Rede foi rearticulada a partir da Lei 11.892, de 2008 (BRASIL, 2008), ocasião em que foram criados os Institutos Federais a partir da reorgani-

¹ Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a educação básica de nível médio (ensino médio – formação geral) é integrada a um curso técnico profissionalizante, denominada assim de ensino médio integrado.

zação e integração das antigas escolas agrotécnicas, praticamente todos os CEFET, unidades descentralizadas de ensino, escolas federais e algumas escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Desde então, os IF são a maior parte, em números de campi, de toda a rede.

O Instituto Federal Baiano é uma autarquia ligada ao Ministério da Educação, com autorização de funcionamento através da mencionada lei de criação dos IF. A Instituição foi criada a partir da integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais nas cidades baianas de Catu, Senhor do Bonfim, Santa Inês e Guanambi. O Instituto possui 14 campi no interior da Bahia e a sua reitoria fica em Salvador. Desde sua criação enquanto Instituto, já com forte vocação às ciências agrárias, o IF Baiano expandiu sua malha de atuação para outras cidades da Bahia, na qual Itaberaba está inclusa.

1.2 PREFERÊNCIAS MUSICAIS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS AVALIATIVOS

18

Antes das aulas iniciarem, ainda no momento de organização do componente, me veio uma questão que sempre penso ao preparar intervenções em sala de aula na educação básica: quais são as preferências musicais dos estudantes nessa turma? Apesar de simples, essa pergunta é fundamental para nortear o planejamento e saber como contemplar anseios e conhecimentos musicais dos estudantes. Entendi que era oportuno buscar formas de diagnosticar a “música dos alunos”, suas práticas e suas bagagens no campo da música antes de executar meu planejamento em sala de aula. Na verdade, a minha intenção era *trazer os estudantes para dentro* do planejamento pedagógico.

A autora Maura Penna nos traz um apontamento que continua bastante relevante para a atividade do educador. Ela diz:

Entendemos ser a atividade reflexiva que sustenta a construção de caminhos que partem das experiências musicais dos alunos, o que exige necessariamente entrar em contato com a turma, procurar conhecer suas vivências fora da sala de aula, observar suas reações e interesses. (PENNA, 2010, p. 29).

Carlos Abril também nos chama a atenção sobre a necessidade de existir uma educação musical que seja culturalmente sensível e receptiva. Essa sensibilidade não dá conta apenas de apresentar em sala de aula as

músicas de outras culturas do mundo, mas principalmente de construir uma pedagogia que compreenda os contextos sociais, anseios e valores que os jovens trazem consigo. Segundo o autor,

Para ser culturalmente receptivo, é essencial que os professores olhem e conheçam seus estudantes tanto como indivíduos e também como membros de extensos círculos sociais. Esse saber prepare melhor o professor a responder seus planejamentos de aulas, aproveitando os pontos fortes dos alunos e fornecendo histórias e exemplos relevantes durante a instrução. (ABRIL, 2013, p. 7).

Nesse sentido, numa perspectiva reflexiva, era necessário que o meu planejamento enquanto professor rompesse a rotineira e problemática relação que há entre a juventude e a escola, visto que, muitas vezes, o espaço escolar costuma negligenciar os jovens e seus saberes, culturas, desejos e experiências (musicais ou não). Se a escola é feita *para* os estudantes, é importante que esses sujeitos, suas experiências de vida e suas pluralidades estejam presentes dentro de propostas pedagógicas.

Muitas vezes a escola entra em desacordo ou em desconsideração com a própria realidade escolar e dos jovens inseridos e, assim, aprofunda os abismos e aumenta os muros entre a escola e a cultura juvenil, negligenciando suas bagagens musicais. Del Ben nos traz uma importante observação acerca da escola: ela precisa ser uma escola para os jovens. Ainda segundo a autora,

E é também entre os jovens que a escola parece mais facilmente perder o sentido. Por isso, os resultados e conclusões dos trabalhos da área de educação musical, muitas vezes, vêm aliados a uma crítica à escola, que não tem conseguido se constituir como uma escola jovem, para os jovens. (DEL BEN, 2012, p. 39).

Numa forma de buscar essas experiências (e também *saber o que fazer* delas), compreendi que realizar um diagnóstico de conhecimentos prévios, a fim de compreender as vivências musicais estudantis, também é um momento da avaliação do professor.

Boyle e Radocy nos dão alguns conceitos iniciais sobre avaliação. Em seus estudos e leituras, a definem como “processo de determinar o que ampliar, e verificar se os objetivos educacionais estão sendo cumpridos” (BOYLE; RADO CY, 1987, p. 287, tradução do autor). Numa outra perspectiva, os autores falam que avaliação “deve prover informações para

decisões do fazer educacional” (BOYLE; RADO CY, 1987, p. 287). Cecília Cavaliéri França (2007, p. 91) afirma que existem três funções avaliativas: a *diagnóstica*, a *formativa* e *somativa*. Essas funções são complementares e estão interligadas no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação diagnóstica é uma maneira de identificar o nível de conhecimento inicial dos alunos para desenvolver estratégias de ensino; a avaliação formativa está ligada ao processo no decorrer do curso, a fim de realizar alinhamentos necessários para atingir objetivos. A última, somativa, corresponde a compreensão do grau de aproveitamento de cada aluno, e geralmente é realizada no final de um ciclo.

Assim, a avaliação não é apenas um momento final da ação pedagógica, mas sim um processo que deve perpassar por todos os momentos da prática na sala de aula, inclusive no início. Valorizar este diagnóstico é um passo que o professor precisa dar para aproximar a escola e a vida do estudante. Nesse sentido, Swanwick menciona que

Cada estudante traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música: eles são familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para o seu desenvolvimento futuro. (SWANWICK, 2003, p. 66-67).

Já na sala de aula, para concretizar essa etapa diagnóstica, realizei um questionário simples, no qual os estudantes puderam falar sobre quais eram seus gêneros musicais favoritos, suas práticas musicais, por meio de quais meios consumiam música e suas expectativas para as aulas no componente. Para fins de tabulação das informações levantadas, elaborei uma escala simples, de um a cinco, que ia de “eu detesto” (grau um) até “eu gosto muito” (grau cinco). Os estudantes atribuíram esses valores a uma série de gêneros musicais apresentados no questionário, havendo ainda a opção de incluir qualquer um que não se fazia presente. O questionário foi aplicado no primeiro dia de aula, na qual também tive a oportunidade de me apresentar, os conhecer e introduzi-los no componente curricular.

Antes mesmo do momento da distribuição das folhas com o questionário, um estudante me pergunta: “Professor, esse papel vale nota?”. Apesar de já esperar perguntas similares, fiquei um pouco surpreso. Ali pude explicar a eles que: a) não eram obrigados a responder o questionário; b) não havia a necessidade de se identificar e; c) que isso não contaria de forma alguma

como nota. Apesar da não obrigatoriedade, todos os 39 estudantes da turma responderam ao questionário, que obteve autorização da direção escolar para ser aplicado. A pergunta que o estudante fez, indagando se aquilo “valia nota”, demonstra como a escola está impregnada por medos e inseguranças no processo avaliativo.

Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. (LUCKESI, 2008, p. 18).

Ainda perplexo com a pergunta, adotei um tom jocoso e falei para o estudante: “Menino, como eu posso te dar uma nota de uma coisa que eu nem te ensinei ainda?”. A turma ria, bem como o estudante que me fez a pergunta. Mas, no fim, parece que essa é a expectativa e a ansiedade presente na escola: notas, notas, notas, não importa por quais caminhos.

Questionando o processo de avaliações, Jussara Hoffman alerta para a necessidade de reconstrução do significado da ação avaliativa:

Para que se reconstrua o significado da ação avaliativa de acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, é necessário revitalizá-lo no dinamismo que encerra a ação, reflexão. Ou seja, concebê-la como indissociável da educação, observadora e investigativa no sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias do educando. (HOFFMAN, 2014, p. 45).

O medo da avaliação é resultado de um processo dolorido e desgastante enfrentado por muitos de nós, enquanto alunos e também professores, que passamos por tradições e métodos excludentes, concepções meritocráticas, competitivas e classificatórias (HOFFMAN, 2014, p. 142).

Com os questionários já respondidos, os recolhi e em outro momento organizei os dados em planilha para entender as respostas. Entre muitas respostas interessantes, verifiquei que os quatro estilos musicais mais populares entre eles eram: funk, pagode, sertanejo e o samba. Com esses dados, me perguntei: o que fazer? Como dito no início dessa comunicação, essa era a oportunidade de trazer os estudantes para dentro do fazer pedagógico. Existem professores que até se interessam por conhecer as preferências musicais, muitos chegam até a realizar um procedimento diagnóstico. Porém, com os

desafios que se apresentam (por levar o professor a um lugar fora da zona de conforto, por sobrecarga de trabalho ou outros motivos), muitos desistem e preferem manter um planejamento que não dialoga com a realidade estudantil.

Esse caminho de desvalorização da cultura juvenil no planejamento, apesar de confortável, pode trazer desmotivações e desinteresses para aprendizagem. Dayrell fala dos avanços que ocorrem na escola, mas que ainda não são suficientes quando se trata da ação pedagógica e da pluralidade de experiências sociais na sala de aula:

Mas, se a escola se tornou menos desigual, continua sendo injusta. E assim é, devido, em grande parte, ao fato da escola e seus profissionais ainda não reconhecerem que seus muros ruíram, que os alunos que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias. Continuam lidando com os jovens com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto. (DAYRELL, 2007, p. 1125).

Assim, numa perspectiva de entender a avaliação diagnóstica como uma atividade para a construção do planejamento escolar e compreendendo a pluralidade de experiências e vidas presentes na sala de aula, é importante que o professor esteja sensível e aberto para transformar sua ação pedagógica.

22

Os dados levantados no questionário foram importantes, pois no planejamento do componente estava prevista a apreciação de gêneros musicais brasileiros. Com esses quatro gêneros mais votados, pude começar a desenvolver o plano de ensino prevendo a realização de uma série de atividades voltadas à apreciação e criação musical.

Na elaboração de plano de ensino é importante que se considere outras formas de se aprender além da exposição de conteúdo. Ensinar também deve ser uma prática de descentralização da palavra, de outorga da palavra, desenvolvendo nos estudantes um sentido de autonomia, mesmo quando se deve seguir uma orientação do educador. Por isso é importante dar oportunidade para que nossos alunos pesquisem, errem, acertem, falem, enfim, aprendam a também buscar o conhecimento na sua fonte e se expressar. Afinal, a educação transformadora não é aquela que apenas ensina o conteúdo, mas que também desenvolve autonomia para que os estudantes possam saber *como e onde* buscar conhecimentos.

Nessa perspectiva, apresentei maneiras que favorecessem o envolvimento dos estudantes com o componente curricular. Para todos os gêneros

musicais trabalhados, ao longo do período letivo realizamos rodas de apreciação musical, rodas de conversa sobre os gêneros musicais interligados a discussões sociais (racismo, LGBTfobia e violência contra a mulher), apresentação de seminários, entregas de redações sobre temas específicos, criações de paródias musicais e também produções audiovisuais.

Os trabalhos propostos eram realizados em grupos de alunos. Braga e Tourinho falam que “a avaliação nas aulas coletivas exige que o professor possua múltiplos olhares em um só” (BRAGA; TOURINHO, 2013, p. 164). Assim, no momento das atividades em grupo, foi importante intensificar a atenção sobre as atividades estudantis, numa perspectiva formativa, buscando acompanhar o engajamento, orientar e verificar quais resultados estavam sendo extraídos.

Rosa Guia e Cecilia Cavalieri França (2015), em seu livro *Jogos pedagógicos para a educação musical*, trazem uma série de atividades musicais que podem ser adaptadas a diversos níveis escolares. Apesar de já ter utilizado esses jogos em outros espaços educacionais, não o utilizei nessa oportunidade. Porém, foi interessante lembrar que em várias propostas no livro são trazidos tópicos chamados “para fixação”, que convida o professor a exercitar a fixação de atividades realizadas, que podem ser também um subsídio avaliativo. Dessa mesma forma, em minhas propostas de atividades nessa turma, sempre ao fim de toda aula busquei reservar um momento para ouvir os estudantes, a fim de me subsidiar sobre quais passos deveriam ser tomados após a aula. A ação pedagógica exige paciência para compreender aquilo que foi aprendido pelos estudantes e aquilo que não foi.

Adotar essas perspectivas avaliativas conforme apresentadas aqui, além de abraçar a cultura e a pluralidade juvenil presente na turma, me fez perceber um bom grau de engajamento nas atividades. O trabalho final, que era a realização de uma produção audiovisual (curta-metragem) sobre um gênero musical envolveu toda a turma no que chamamos de Mostra de Arte na Música. Essa atividade contou com a criação de documentários, vídeos de dança típicas daquele gênero (os próprios estudantes coreografaram), contação de histórias e atuações com roteiros próprios. Foi um momento muito rico e divertido cujo engajamento superou minhas expectativas.

Durante a execução de todas essas atividades, pude perceber que alguns estudantes escreviam muito bem, mas iam mal nos seminários, outros se engajaram mais no trabalho audiovisual, enquanto outros se expressavam com propriedade nas rodas de conversa... havia uma diversificação de inteligências, que foram favorecidas pela diversidade de atividades avaliativas propostas.

No momento da avaliação final, dois alunos tiveram notas abaixo do esperado, com possibilidade de reprovar no ano letivo. Esses estudantes faltaram alguns dias letivos, principalmente nas avaliações somativas e tiveram notas finais prejudicadas. Apesar de terem as notas baixas, esses alunos eram muito participativos e se expressavam muito bem em outros contextos. Em meados de finalizar o componente curricular, após o horário de aula, os chamei individualmente para conversar sobre seus desempenhos e a possibilidade de reprovação. Apesar de não terem nota suficiente, em todas as minhas observações no processo pude avaliá-los como estudantes participativos e engajados.

No que se refere a aprovação e reprovação, as médias são mais fortes do que a relação professor-aluno. Por vezes, um aluno vai ser reprovado por “décimos”; então conversa com o professor sobre a possibilidade de sua aprovação e este responde que não há mais possibilidades, uma vez que os resultados já se encontram oficialmente na secretaria do estabelecimento de ensino; então a responsabilidade já não está mais em suas mãos. Ou seja, uma relação entre sujeitos – professor e aluno – passa a ser uma relação entre coisas: as notas. (LUCKESI, 2008, p. 24).

24

Buscando soluções que transpassassem a “relação entre coisas”, propus aos dois a realização de uma atividade avaliativa oral, onde eles pudessem me dizer sobre o que aprenderam ao longo do semestre. Essa proposta não apenas surpreendeu a eles (que já aguardavam uma possível reprovação e não contavam com essa possibilidade) como também a mim, pois na realização da avaliação oral, os estudantes se destacaram pela qualidade da apresentação e do conhecimento apresentados, sendo, por fim, aprovados no componente.

1.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traduzo essa experiência naquilo que Swanwick nos fala: “aprendizagem é o resíduo da experiência” (SWANWICK, 2008, p. 94). A partir dessa vivência pude observar o quanto a avaliação *precisa estar* atrelada a todo o processo educacional, a fim de observar se nossos objetivos foram alcançados, principalmente um dos maiores propósitos do ensino: a aprendizagem. Outra reflexão que trago é a percepção de que a avaliação não é “prova-caneta-nota”. Avaliar exige um esforço até para entender

qual a melhor forma que o estudante pode demonstrar que conseguiu aprender. Às vezes a prova escrita não demonstra, às vezes um seminário não demonstra, às vezes uma redação não demonstra. É preciso ter um olhar cuidadoso e sensível para buscar formas adequadas de observação ao estudante.

Outro grande desafio da educação no ensino médio é compreender que o ensino precisa ter um sentido na vida do aluno. Não quero aqui dizer que a aproximação entre currículo e a vida do estudante deva tender a uma prática caricata e artificial da cultura juvenil. Também não acredito que seria “mais do mesmo” trazer à sala de aula aquilo que os estudantes já têm afinidade musicalmente. Aproximar o gosto musical do currículo escolar é fazer o estudante se reconhecer no espaço escolar, entender que aquilo que ele gosta também é um fazer musical profundo, complexo em suas diversas dimensões – sejam estas estéticas, sociais, culturais.

REFERÊNCIAS

ABRIL, C. Toward a more culturally responsive general music classroom. **General Music Today**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 1-11, 2013.

25

BOYLE, J. D.; RADOCY, R. Measurement and evaluation of musical experiences. Nova York: Schirmer Books, 1987.

BRAGA, S.; TOURINHO, C. **Um por todos ou todos por um?:** processos avaliativos em música. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, 1105-1128, out. 2007.

DEL BEN, L. Educação Musical no Ensino Médio: alguns apontamentos. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 37-50, mar. 2012.

FRANÇA, C. C. Por dentro da matriz. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 83-94, mar. 2007.

GUIA, R.; FRANÇA, C. **Jogos pedagógicos para educação musical.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

HOFFMAN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2008.

PENNA, M. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, mar. 2010.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO IF BAIANO, CAMPUS BOM JESUS DA LAPA: PRÁTICA DE CONJUNTO INSTRUMENTAL E FORMAÇÃO MUSICAL, CANTO CORAL E FLAUTA DOCE AVANÇADO

Moisés Silva Mendes

Este relato tem o objetivo de mencionar informações sobre o desenvolvimento de atividades de educação musical que vêm sendo desenvolvidas no campus Bom Jesus da Lapa², no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (em diante, IF Baiano), desde junho de 2018. Dessa forma, serão descritos aspectos relativos ao contexto musical e artístico da cidade de Bom Jesus da Lapa e do campus. Serão mencionadas informações sobre o processo de organização, funcionamento e certificação de três cursos de formação continuada, entre os quais estão “Curso de flauta doce avançado”, “Curso de prática de conjunto instrumental e formação musical” e o “Curso de canto coral”.

27

Apresentaremos os fundamentos teóricos e metodológicos utilizados no desenvolvimento dos cursos. Serão descritos os principais resultados obtidos, como a reestruturação do “Coral Baiano Encanto”, a criação de um grupo de música instrumental, as apresentações musicais realizadas no campus e a apresentação externa (realizada no “abrigo dos pobres de Bom Jesus da Lapa”³). Também são mencionadas algumas das dificuldades

² O Campus de Bom Jesus da Lapa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), o décimo da instituição em atividade na Bahia, teve a inauguração de sua nova sede no dia 22 de novembro de 2013. Além da estrutura física do prédio principal, que conta com salas de aula, auditório, ginásio poliesportivo e laboratórios, o campus possui uma área de 94 hectares que são utilizados para as aulas práticas com atividades agrícolas. Tem como objetivo formar técnicos em nível médio com habilitação em “Agricultura”, “Agroecologia” e “Informática”, por meio da modalidade de Curso integrado ao ensino médio. Também são ofertadas as habilitações em “Agricultura” e “Informática”, na modalidade Subsequente (ao ensino médio). Em nível superior, é ofertada a habilitação em “Engenharia agrônômica”. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/lapa/historico-2/> Acesso em: 10 nov. 2020.

³ Abrigo dos pobres de Bom Jesus da Lapa é uma casa de acolhimento de idosos que fica localizada no centro da cidade de Bom Jesus da Lapa.

encontradas nesse percurso educacional, além de depoimentos de discentes e docentes, os quais participavam como alunos dos cursos de música. Tais depoimentos são relevantes, pois podem ser interpretados como o resultado positivo do desenvolvimento da prática e do ensino de música no campus Lapa.

Este texto é um registro inicial em formato de relato de experiência sobre o desenvolvimento das atividades relativas ao ensino e a prática musical no campus Lapa. Atividades que, comprovadamente, são ferramenta integrante do processo educacional, sobretudo na formação mais humanitária e crítica do ser. Constatamos que a aprendizagem de música pode contribuir com a formação cidadã, crítica, artística, além de propiciar a melhoria e o estreitamento de laços afetivos, da convivência no ambiente escolar e da autoestima individual, entre outras benéficas.

2.1 CONTEXTO DO CAMPUS BOM JESUS DA LAPA

Começo mencionando que sou professor de música de origem soteropolitana, licenciado, mestre e doutor em música pela Universidade Federal da Bahia. Tais formações me propiciaram diversos conhecimentos e habilidades musicais, mas sobretudo a competência de se tornar um atento observador. Assim, antes de trabalhar como docente no IF Baiano, não conhecia a Região Oeste da Bahia, nem especificamente a cidade de Bom Jesus da Lapa e municípios circunvizinhos. Cheguei à cidade pela primeira vez no dia cinco de abril de 2018⁴.

O primeiro aspecto que me chamou atenção foi a distância entre Salvador e a Lapa (803km, cerca de 13 horas de viagem de ônibus), o segundo foi o calor e o clima semiárido, quase desértico, com baixíssima umidade. O terceiro foi a “pedra da Lapa”, uma grande formação rochosa que possui cerca de 90m de altura, onde, dentro de uma gruta, fica localizada a igreja do Bom Jesus da Lapa⁵. Em suma, um lugar exuberante para um soteropolitano acostumado com outras localidades.

⁴ Dia 05 de abril de 2018 foi a primeira vez que estive na cidade e no campus. Nesse dia assinei o termo de entrada em exercício, iniciando oficialmente as minhas atividades como professor de música do campus Lapa.

⁵ Bom Jesus da Lapa está localizada a 800km da capital Salvador, sendo banhada pelo rio São Francisco. As atividades econômicas da cidade são: agricultura, comércio, turismo e pesca. A Lapa concentra a segunda maior festa religiosa católica do Brasil, conhecida como a procissão ou romaria do Bom Jesus. A festa acontece no mês de agosto e reúne milhares de pessoas, por este motivo é conhecida como a “capital baiana da fé”. Um diferencial da cidade é o morro em estilo gótico e as suas grutas. Elas dão a Bom Jesus da Lapa um clima místico e diferenciado. A cidade ficou conhecida por meio da existência do santuário do Bom Jesus. Ao passar dos anos,

Falando das pessoas, desde a minha chegada ao campus comecei a observar o contexto em que iria integrar como docente, o que incluiu a visualização da estrutura física do campus e os seus ambientes, bem como perceber o comportamento das pessoas. Nesse sentido, notei que vários discentes, docentes e servidores já possuíam alguma experiência e/ou contato com atividades musicais. Pelos corredores do campus observei que alguns alunos tocavam violão e outros cantavam. Ao ser apresentado aos servidores em seus setores, escutei relatos sobre as suas práticas com a música, os quais mencionavam conhecimentos musicais no nível, geralmente, de iniciante. Percebi que a maioria das pessoas ficaram motivadas com a minha chegada, como o novo professor de música da unidade.

Dessa maneira, concluí que havia encontrado um ambiente fértil para o desenvolvimento de atividades musicais, as quais poderiam contribuir com os processos educacionais que estavam sendo desenvolvidos naquele ambiente, sobretudo utilizando a música como ferramenta.

Como exemplo do ambiente observado no campus e as impressões obtidas sobre os discentes, podemos citar como exemplo CMS, uma jovem que possuía uma voz afinada e bastante aguda, a qual os olhos brilhavam quando se comentava sobre música. Gosta de cantar e era uma integrante sempre presente nas aulas de canto coral. O educando DSDB era um garoto que se destacava pela sua gentileza e responsabilidade. No que tange as habilidades musicais, podem ser mencionadas a afinação e a bela voz com timbre grave. Toca violão e também era participante ativo das atividades do Curso de canto coral.

No grupo dos servidores encontramos pessoas que possuíam afinidade com as atividades musicais. No setor da secretaria, deparamo-nos com três servidores que possuíam tais habilidades. Entre eles Diele dos Santos Cardoso, servidora detentora de bela voz, além de ser uma pessoa presente e atuante nas atividades do coral. Jorge Abdon, servidor que se destaca pelo seu talento e sensibilidade artística em áreas como o hip-hop, grafite, artes plásticas, percussão, entre outras. Carlos Moreno, estudante de música, autodidata, executante de escaleta e instrumentos ligados à música eletrônica como controladores. Participou do Curso de prática de conjunto instrumental, bem como de apresentações musicais na unidade.

alguns devotos começaram a fazer suas moradias naquela região, onde se achava a imagem do Bom Jesus. Um dos pontos turísticos da cidade é a lagoa grande, localizada na saída de Bom Jesus da Lapa. Disponível em: <https://www.guiadoturismobrasil.com/cidade/BA/254/bom-jesus-da-lapa> Acesso em: nov. 2020.

No gabinete, encontramos o servidor Ailton Rodrigues, chefe de gabinete do campus, que canta e toca violão, há algum tempo animando as missas na paróquia da cidade. Ailton nos apoiou e participou da primeira edição do Curso de prática de conjunto instrumental e formação musical.

Encontramos na diretoria acadêmica, sob a coordenação do professor Helder Leite, uma pessoa sensível às questões musicais, que nos apoiou e orientou, incentivando-nos sempre a desenvolver atividades que agregassem vivências artísticas para o corpo discente. Na coordenação da extensão, deparamo-nos com o servidor Júnio[sic] Batista, pessoa sensível e competente, um líder em várias áreas, sobretudo nos aspectos relacionados à arte. Atua como coordenador e integrante do grupo de teatro do campus, formado por servidores, docentes e discentes. Batista é um apoiador destacado, das artes e das atividades musicais desenvolvidas na instituição. Já Franclín Dias é um músico talentoso, que trabalha como agente de portaria do campus e atua profissionalmente como cantor e executante de violão em bares e festas particulares de Bom Jesus da Lapa. É, particularmente, um artista talentoso e conhecido na cidade.

30

Entre os docentes, podem ser citadas as participantes do “Curso de canto coral”, a exemplo de Valquíria Freitas, professora de artes do campus, detentora de uma bela voz e experiência em canto, licenciada em música. Destacamos a participação de quatro docentes da área de Agronomia, entre as quais estão as professoras Eurileny Lucas, Patrícia Leite, Danuza Araújo e Marise Marquês. Ademais, percebemos também que outros servidores e docentes possuíam habilidades musicais ou estavam vinculados a outras expressões artísticas, a exemplo do grupo de dança chamado “IF dance⁶”, liderado pela jovem discente LL, entre outras atividades.

Sobre o campus Lapa, pode-se afirmar que este possui características próprias, as quais estão diretamente vinculadas aos aspectos culturais relacionadas a Região Oeste da Bahia, do Território do Velho Chico e de cidades circunvizinhas como Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato. A cidade da Lapa possui uma cultura fortemente relacionada ao rio São Francisco, onde acontece uma das maiores romarias do Brasil, a qual tem como objetivo louvar o Bom Jesus da Lapa.

Como exemplo de elementos componentes do contexto artístico-cultural da Lapa, podem ser mencionados a banda filarmônica da cidade,

⁶ Grupo de dança formado por discentes do campus Lapa, genuinamente composto por integrantes do sexo feminino. Realizavam apresentações internas e externas de dança de forma regular.

“Filarmônica Euterpe Lapense”, que completou 102 anos de história e atuação, no mês de dezembro de 2020; e artistas renomados como o poeta e compositor Paulo Araújo⁷ (conhecido como Paulão), autor de diversas composições entre as quais “Nobre Barranqueiro”. A seguir, a letra da canção:

Sou barranqueiro, sou forte
Filho de nego d’água, um nobre
protetor das corredeiras
Sou beiradeiro sem cobre
Sem rumo, sem destino, nem nor-
tefeito pobres lavadeiras
Não se ouve mais lamentos
nem cantigas de ninar
Da proa deste barco o que se vê
é a morte a ribeimar
Mas entendo os gemidos
desta minguá de amar
Este rio que corre triste
sem saber como parar
Já corri mundo, fui amado, fui vilão
Hoje nas grades sou querido
um capitão Rompi barreiras, fiz aceno
na amplidão Já fui semente
procurando chão
Hoje castigo, Chico morre, chove mágoas
Águas passadas, lembranças, solidão
Não tem meninos rolando ribanceiras
nem vapor de Cachoeira navegando mais no mar...
(ARAÚJO, 2003)

31

Tal canção exprime características da cultura ribeirinha relacionada ao rio São Francisco, sobretudo por exprimir temáticas, tais como a preservação ambiental e o imaginário mítico-religioso ligado ao contexto do Velho Chico.

2.2 ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE MÚSICA

Com a entrada em exercício, no dia 05 de abril de 2018, no campus Lapa do professor de música, surgiu a necessidade de se organizarem atividades de ensino de música. Nesse contexto, o componente curricular música não integrava o quadro de disciplinas ofertadas pelos cursos técnicos

⁷ De acordo com o site “@foradarotaporisana”, Paulo Araújo “nascido em Bom Jesus da Lapa, cidade batizada pelo escritor Euclides da Cunha como a Meca dos Sertanejos, Paulo Araújo vivenciou, desde menino, as ricas tradições culturais do Médio São Francisco e o fervor religioso da população local e dos romeiros, que, todo ano, chegam aos milhares para visitar o santuário local. Vivência essa que influencia diretamente o trabalho do artista: a paisagem seca e austera do sertão, as belezas naturais e o imaginário do Rio São Francisco estão presentes nas suas canções e poesias. Em Nobre Barranqueiro traz a quebra de segredos na linguagem de um povo amigo e companheiro que ali habita, sorrindo e querendo viver em liberdade com suas crenças e lendas”. Disponível em: <https://medium.com/@foradarotaporisana/com-nobre-barranqueiro-paulo-ara%C3%BAjo-no-sesi-rio-vermelho-f1c07cb8ddfe> Acesso em: 20 dez. 2020.

integrados subsequentes nem no quadro de disciplinas do curso superior. Assim, o professor foi instruído pela coordenação da área de extensão a organizar Cursos de formação inicial e continuada (em diante, Cursos FIC)⁸, como possibilidade da realização de atividades musicais.

Foram ofertados três cursos na área de música, entre os quais estão “Prática de conjunto instrumental e formação musical”, “Curso de canto coral” e “Curso de flauta doce avançado”. Primeiramente, entre os principais motivos por tal oferta, foi, sobretudo, a formação musical que o docente dispunha, por ser licenciado, mestre e doutor em música⁹.

Outro motivo relevante foi a disponibilidade dos instrumentos musicais que se encontravam no campus, entre os quais estão as cinquenta flautas doces soprano da marca Yamaha (sistema germânico), um teclado musical (cinco oitavas Yamaha em bom estado de funcionamento); um pandeiro; três violões acústicos (com cordas de náilon); uma guitarra elétrica (em mau estado de funcionamento e empenada) e uma bateria acústica (com acessórios faltantes). Entre os acessórios foram encontrados método para flauta doce e estantes para apoio de partitura.

32

As ementas foram elaboradas pelo professor, as quais continham os objetivos, o cronograma de desenvolvimento das atividades, os fundamentos, a metodologia e o processo de avaliação. Foram priorizadas a prática e a apreciação musical, a técnica instrumental, a técnica vocal (especificamente no “Curso de Canto Coral”), o aprendizado de teoria e literatura musical de forma ativa e, principalmente, a execução musical. O objetivo principal foi o desenvolvimento de atividades de ensino e prática musicais, utilizando a música como ferramenta integrante do processo educacional na promoção da cidadania, inclusão social e na formação de indivíduos mais críticos.

Depois de elaboradas, as ementas foram enviadas para a apreciação da reitoria do IF Baiano. Após a aprovação, foram iniciados o processo de elaboração, publicação e divulgação do edital intitulado “Processo seletivo para ingresso de estudantes nos cursos de qualificação profissional, na modalidade de Formação Inicial e Continuada”. O primeiro edital lançado¹⁰

⁸ É importante ressaltar que antes da chegada do professor Moisés Mendes ao campus, havia outro professor de música, o qual desenvolveu atividades musicais formando o “Coral baiano encanto”, ministrando aulas de piano e flauta doce. Com a transferência do antigo professor para outra unidade escolar, as atividades de ensino e prática musical estavam suspensas há mais de um ano.

⁹ O docente possui habilidades musicais no ensino e na prática de instrumentos musicais como piano, teclado eletrônico, flauta doce, escaleta e violão; experiência como regente de coros e na área de técnica vocal, musicalização infantil e adultos, além de atuar como professor no ensino superior, no ensino básico e pesquisador na área de música.

¹⁰ Nesse processo contamos com o apoio da coordenação de extensão e da coordenação de ensino do campus.

foi publicado em julho de 2018. A seguir a imagem extraída de parte do Edital de 2018, onde é possível observar o nome dos cursos ofertados, quantidade de vagas disponíveis por curso, dias e horários das aulas, período de realização, os pré-requisitos para concorrer a vaga e a carga horária.

Tabela 1 – Informações gerais sobre os cursos FIC de música

CURSO	VAGAS	HORÁRIO DAS AULAS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	PRÉ-REQUISITOS	CARGA HORÁRIA
Canto Coral	40	Quinta-feira 12:30 às 14:30/ Sexta-feira 13:00 às 15:00	Agosto de 2018 a Agosto de 2019	Aptidão para cantar, ser afi- nado, possuir boa saúde vocal	150 horas
Curso Avançado de Flauta Doce	30	Sexta-feira 10:00 às 11:00/ Sexta-feira 15:00 às 16:00	Agosto de 2018 a Agosto de 2019	Conhecimentos básicos em flauta doce	150 horas
Prática de Conjunto Instrumental e formação musical	15	Sexta-feira 08:00 às 10:00	Agosto de 2018 a Agosto de 2019	Tocar algum instrumento musical (percussão, cordas, teclas ou sopro)	150 horas

Fonte: informações retiradas do “Edital n. 1, julho de 2018 para os cursos FIC de música”

Como fundamentos dos cursos FIC de música mencionados, foram utilizadas contribuições advindas de Tourinho (1995), Barbosa (2004), Dias (2012), Bastião (2012) e Cunha (2013).

2.2.1 O CURSO DE PRÁTICA DE CONJUNTO INSTRUMENTAL E FORMAÇÃO MUSICAL

De acordo com Bastião, o desenvolvimento do ensino de música por meio da prática de conjunto instrumental

[...] pode ser uma eficiente estratégia metodológica para o educador musical, pois, envolvendo diversas formações musicais, favorece o trabalho em diversos contextos educacionais e com alunos de diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento musical. (BASTIÃO, 2012, p. 60).

Nesse sentido, entendemos que as atividades musicais de prática de conjunto são ações que podem obter resultados satisfatórios quando são desenvolvidas no ambiente escolar.

A prática musical em grupo é uma atividade situada, contextualizada e essencialmente humana. [...] as ações assim localizadas se interconectam com outras dimensões existenciais como a afetiva, a cognitiva e a físico-corporal. A produção musical coletiva, interpretada dessa forma, se estabelece como uma ação que está longe de ser alienada, desengajada e neutra. Ao contrário, ela provoca ressonâncias reveladoras de formas de viver, de pensar e de ser do coletivo que a produz. (CUNHA, 2013, p. 347).

O Curso de prática de conjunto instrumental e formação musical do campus Lapa tem como objetivo geral aprimorar os conhecimentos musicais por meio da prática de conjunto instrumental, desenvolvendo a formação humana e social.

34

A exigência para o ingresso no curso era que os pretendentes possuíssem conhecimentos básicos sobre algum instrumento musical, principalmente se conseguiram executar alguma música, seja de forma instrumental ou realizando algum tipo de acompanhamento harmônico. Entre os objetivos específicos contidos na ementa, podem ser elencados executar exercícios técnicos para a melhoria da prática musical; executar em grupo canções e temas pertencentes ao repertório da Música Popular Brasileira; discutir os principais aspectos composicionais e sociais da produção musical da Tropicália, Bossa Nova, Clube da Esquina; executar composições em conjunto, atuando como solista; realizar experimentações a partir de diferentes formações de conjuntos musicais como duetos, trios, quartetos, quintetos, entre outros.

As aulas do curso aconteciam uma vez por semana, 120 minutos por encontro. Iniciava-se com atividade de apreciação musical, na qual eram exibidos vídeos de artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Moacir Santos, Hermeto Pascoal, Ivan Lins, João Bosco, Yamandú Costa, Astor Piazzolla, Michael Camilo; bem como grupos musicais a exemplo da Baiana System, Sanbone[sic] Pagode Orquestra, Spok Frevo Orquestra, entre outros. A partir da apreciação dos vídeos, o professor iniciava a discussão de conteúdos como improvisação, seção da introdução das músicas, tema musical, pulsação, interlúdio, entre outros.

Após a apreciação, o professor distribuía um tema musical em cada aula, as quais iam compondo o repertório que seria executado nas apresen-

tações. Primeiramente realizavam a contextualização das músicas, reunindo informações sobre elas a partir dos conhecimentos dos alunos e depois eram trabalhados conteúdos sobre teoria musical que estavam contidas nos temas musicais ou na harmonia.

Posteriormente, eram trabalhados exercícios técnicos como escalas, arpejos, mudanças de posição de acordes, entre outros com o intuito de melhorar a execução. Inicialmente cada aluno executava a peça distribuída de forma individual. No último momento da aula, todos tocavam juntos. O professor motivava a turma a criar arranjos musicais e organizar a apresentação de cada peça de forma diferenciada das gravações já conhecidas pelo público, incentivando o processo de criação musical e composição. Um exemplo foi a criação do arranjo da música “Asa Branca”, “Juazeiro” e “Baião”, todas compostas por Luís Gonzaga. Nesse processo, os alunos criaram introdução, interlúdio e finalização para um arranjo que uniu as três músicas e envolveu transposição de tonalidades e escolha de solistas.

Figura 1 – Registro da aula do curso prática de conjunto instrumental



35

Fonte: arquivo pessoal do professor Moisés Mendes

Conforme o depoimento do discente Hélio da Silva sobre o curso de prática de conjunto instrumental e formação musical:

O que eu tenho a dizer sobre o curso de Prática de Conjunto Instrumental é que eu desenvolvi muito a técnica relacionada ao violão, instrumento que toco, mas que ainda estou aprendendo.

Foi uma experiência muito boa tocar com outros colegas. As aulas me motivaram a tocar mais durante a semana, pois sempre havia atividades e novas técnicas¹¹. (SILVA, 2021).

O perfil da turma era composto por jovens e adultos oriundos da comunidade de Bom Jesus da Lapa e comunidades circunvizinhas como o município de Riacho de Santana, bem como servidores e discentes do campus Lapa.

2.2.2 O CURSO DE CANTO CORAL

Sobre o curso de canto coral, o objetivo geral era “propiciar formação musical por meio de aprendizado ativo de atividades relacionadas ao canto coral”. Sobre os objetivos específicos, podem ser elencados: realizar exercícios para a melhoria da afinação, emissão vocal e dicção dos cantores; executar exercícios de expressão corporal; estudar os principais conteúdos relacionados à teoria musical de forma ativa; executar canções oriundas do repertório da música popular brasileira, canções de origem africana e indígena; participar de apresentações musicais em conjunto; promover a cidadania e a inclusão social por meio da música, entre outros.

36

De acordo com Dias, o coro é um local de múltiplas interações sociais. Nesse sentido, o ensaio e as apresentações são alguns dos exemplos dos momentos em que acontecem diversos tipos de interação no coro.

Os indivíduos usam símbolos culturais, a exemplo da expressão verbal e de expressões corporais e faciais, enviando e recebendo mensagens entre si. Sem tal interação, não poderíamos nos ligar a outras pessoas, produzir cultura, construir e sustentar as estruturas sociais. A vida social envolve cada um de nós como atores que, ao interpretar, interagem com os outros. Esse processo é fundamental para a vida social, para a compreensão de nós mesmos e a compreensão do que ocorre ao nosso redor. Nos coros, as pessoas comunicam-se pelos olhares, distribuem-se nos espaços tanto nos ensaios como nas apresentações, olham para o regente, cantam em forma de pergunta e resposta, ao mesmo tempo em que permanecem atentas ao sentido da música. (DIAS, 2012, p. 135).

Os encontros do curso de canto coral do campus Lapa aconteciam em dois dias da semana, em formato de ensaio. A metodologia consis-

¹¹ Depoimento concedido pelo discente Hélio Cirqueira da Silva por telefone no dia 20 de jan. 2021.

tia em iniciar com atividade de expressão e/ou percussão corporal. O professor era o modelo e os alunos repetiam os gestos e batidas, sempre emitindo sons com partes do corpo como a boca, pés, mãos, peito, coxa, entre outras.

Tais atividades conseguiam motivar o grupo e proporcionavam um clima alegre e amistoso durante todo o ensaio. Depois eram iniciados os exercícios de vocalização usando vogais, consoantes, sílabas e outras possibilidades. Posteriormente eram distribuídas as canções¹² que seriam estudadas. O objetivo era que, depois de alguns ensaios, os integrantes do coral cantassem o repertório de cor. Depois que uma canção era aprendida eram inseridos gestos para cada parte da música. Assim, conseguiu-se formar um coral performático, o qual cantava, dançava e encenava as canções do repertório ensaiado.

De acordo com o depoimento da professora Marisa Marques,

Durante o período que lecionei no IF Baiano campus Lapa tive a oportunidade de participar do Curso de canto Coral com o professor Moisés. Mesmo não sabendo técnicas sobre canto coral, sempre gostei de cantar, e como não arriscar soltar a voz para alegrar mais à vida? Apesar do curto período que participei, o curso foi uma ótima oportunidade para conhecer um pouco sobre canto e deixar a voz brincar, sem medo do risco de desafinar, pois uma voz complementava a outra dando harmonia à canção. Era realizado exercício de respiração e vocal, explicação do contexto histórico sobre música e canto associado à expressão corporal. Foram momentos descontraídos e a turma interagiu no embalo da harmonia e leveza que a música, sempre, proporciona como agente de bem-estar e prazer. Acredito que música é uma excelente ferramenta de trabalho psicopedagógico, inclusão social, conscientização educativa e expressão do ser, que está disponível para toda comunidade do IF Baiano, assim como para qualquer outra instituição. Lembro-me de uma canção que, em especial, adorava cantar, BANAHA: sisi, sisi, dolada Yaku sine ladu banaha... E do exercício de respiração que adotei no dia a dia.¹³ (MARQUES, 2019).

37

O perfil dos integrantes do coral era composto em sua maioria por discentes, docentes e servidores do campus, além de jovens da comunidade externa.

¹² Dependendo da canção, ela poderia estar escrita em pauta, pauta e cifra, ou apenas ser distribuída a letra da música.

¹³ Depoimento concedido pela professora Marise Conceição Marques no dia 15 de novembro de 2020 por meio de ligação telefônica

2.2.3 O CURSO DE FLAUTA DOCE AVANÇADO

O objetivo geral do curso de flauta doce avançado é *aprimorar os conhecimentos musicais por meio da prática instrumental com a flauta doce em grupo e promover a cidadania e a inclusão social por meio da música*. Entre os objetivos específicos do curso podem ser elencados: estudar aspectos relativos à história da flauta doce e sua utilização em períodos da história da música; ampliar o conhecimento sobre os aspectos relacionados ao idiomatismo da flauta doce; estudar de forma ativa elementos da teoria musical elementar; executar peças musicais individualmente e em grupo; executar peças musicais oriundas do repertório da música popular brasileira, música erudita, e outros.

Sobre a rotina das aulas do curso de flauta doce avançado, iniciávamos as aulas realizando exercícios técnicos utilizando a flauta doce, o que incluía: exercícios imitativos tendo o professor como modelo (o professor tocava pequenas frases musicais e os alunos repetiam), exercícios respiratórios, escalas pentatônicas maiores e menores, escalas diatônicas em tonalidades maiores e menores, arpejos de tríades maiores e menores, posições na flauta doce, entre outros.

38

Depois dos exercícios eram abordados conteúdos relacionados à teoria musical como pauta, pentagrama, notas no pentagrama usando a clave de sol, figuras musicais e suas pausas, compassos e pulsação, acidentes musicais, leitura rítmica, leitura melódica de frases musicais e outros. Por fim, eram estudadas as canções que compunham o repertório de apresentação a exemplo de “Aquarela”, de Toquinho, “Asa Branca”, “Juazeiro” e “Mulher Rendeira”, compostas por Luís Gonzaga, o tema do “Sítio do Pica pau amarelo”, de Gilberto Gil, “A Banda”, de Chico Buarque de Holanda, e outras.

As peças musicais estudadas eram distribuídas em sala e estavam escritas em pentagrama. Os alunos eram treinados para que conseguissem desenvolver o estudo técnico do instrumento e a leitura da partitura até conseguirem executar os temas de forma correta e melhorar a leitura musical. Como material didático de apoio, foi utilizado o método chamado “Método para tocar la flauta dulce soprano” (MONKEMEYER, 1966), o qual oferece exercícios técnicos e peças musicais que foram utilizadas nos estudos.

O curso de flauta doce avançado iniciou com 15 alunos matriculados. Ao final do curso conseguimos certificar um aluno, o discente Damário Rodrigues da Silva. De acordo com o depoimento do discente Damário Rodrigues,

Sobre o curso de flauta doce, foi importante, legal para aprender mais de música, um pouco de teoria e prática de conjunto, porque eu também participei de algumas aulas do Curso de Prática de Conjunto e das apresentações, tocando junto com os colegas dos outros cursos de música, exercitando essa interação com os outros alunos. Flauta também é um instrumento novo, um instrumento pouco tocado, que me motivou estar até o fim [do curso]. Aprender essa novidade, para mim, além do mais é um instrumento barato, acessível a todo mundo¹⁴. (SILVA, 2021).

Constatamos que esse foi o curso que teve maior evasão, provavelmente por conta da pouca difusão da cultura musical da flauta doce, se comparado a outros instrumentos musicais tradicionais como violão, teclado, saxofone, entre outros. Outra possibilidade de justificativa para a evasão ocorrida pode ter sido a quantidade de horas exigidas para a sua conclusão (era um curso que exigia 150 horas, mínimo de 75% de frequência para obtenção do certificado), as quais foram distribuídas entre agosto de 2018 ao mesmo mês de 2019, um período grande para a participação de um curso de formação inicial.

2.3 DIFICULDADES ENCONTRADAS NO DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS FIC DE MÚSICA

39

Entre as principais dificuldades encontradas no processo de desenvolvimento dos três cursos de formação continuada, podem ser mencionadas a falta de um espaço específico e uma sala de aula fixa para a realização das atividades de música no campus Lapa. As aulas dos cursos de música eram realizadas em diversos locais do campus, por vezes em salas do curso integrado de agricultura, no auditório, na sala de reuniões, no salão de entrada do campus, na sala do grêmio, entre outros locais. Tal situação algumas vezes atrasou o início das aulas e/ou atrapalhou o desenvolvimento delas, sobretudo quando foram interrompidas para que a turma fosse remanejada para outro local.

Mais um motivo que dificultou o alcance de melhores resultados foi a falta de um conjunto instrumental diversificado, não contávamos com outros instrumentos musicais de sopro como flautas doce contralto, flautas transversais, saxofones; instrumentos de percussão, baquetas, metalofones, xilofones, tambores, pandeiros e muitos outros.

Fatores como a localização do campus e a sua distância em relação ao centro da cidade da Lapa também desfavorecem a participação de quan-

¹⁴ Depoimento concedido por telefone por Damário Rodrigues da Silva no dia 12 de janeiro de 2021.

tidade maior de alunos da comunidade externa nos cursos. Outro motivo que dificulta tal processo é a carga horária do professor de música, que é, atualmente, de 20 horas semanais. O ideal seria que fosse 40h DE, pois o docente poderia se dedicar exclusivamente ao desenvolvimento das atividades musicais, bem como ampliá-las no sentido de iniciar o desenvolvimento de pesquisas no campo das manifestações culturais musicais da região, produzindo conhecimento científico sobre diversos aspectos.

2.4 RESULTADOS ALCANÇADOS E APRESENTAÇÕES MUSICAIS

40 Apesar das dificuldades mencionadas, vários foram os resultados alcançados. Observamos que a maioria dos discentes se comprometeram e participaram ativamente das atividades dos cursos, em suma, os cursos de música incentivaram o comprometimento e a responsabilidade dos participantes, em sua maioria, adolescentes entre 15 e 18 anos de idade. Percebeu-se que houve melhorias significativas nas habilidades musicais dos integrantes dos cursos de música, bem como o aumento do interesse em aspectos relacionados à cultura musical da Bahia e da música popular brasileira, ampliando a rede de conhecimentos dos integrantes. Outro fator foi a criação e o estreitamento de laços de amizade entre os participantes de todos os cursos. Conseguiu-se reativar o “coro baiano encanto”, realizando uma renovação total dos integrantes.

Do mesmo modo, também se alcançaram resultados relevantes por meio da realização de apresentações musicais internas e externas. Tais apresentações foram momentos em que os participantes puderam praticar a execução musical em conjunto, ofertando para o público uma apresentação artística. Entre as apresentações realizadas no campus Lapa, podem ser mencionados eventos como a “mostra cultural: mosaico cultural Velho Chico” (2018), “IV semana de ciência e tecnologia – VI seminário de ensino, pesquisa e extensão: ciência para a redução das desigualdades” (2018), “encerramento do ano letivo e comemoração do Natal” (2018); participaram da “abertura do ano letivo¹⁵” (2019), “dia internacional da mulher” (2019) e “cerimônia de certificação dos cursos FIC” (2019).

No que tange as apresentações musicais, além da importância em exercitar a prática musical dos conhecimentos aprendidos nas aulas, Dias afirma que várias são as possibilidades de interações sociais.

¹⁵ Apresentação musical que aconteceu no auditório contando com a presença de pais, alunos, servidores, docentes e equipe diretiva do campus.

Nas apresentações públicas, as interações horizontais surgem mesmo antes dos coristas entrarem em cena, quando fazem combinações entre si, emprestam adereços e se conferem uns aos outros para assegurarem um bom resultado estético e coletivo. A distribuição dos cantores nos espaços de palcos e corredores demanda que haja o olhar para o outro. Interagem nos camarins, nas salas de espera, nos lanches, avaliam juntos as apresentações, tiram fotos, compartilham suas vidas, independentemente de serem parentes, amigos ou pessoas de relacionamentos recentes. (DIAS, 2012, p. 137).

Figura 2 – Apresentação interna do canto coral no auditório do campus Lapa



Fonte: arquivo pessoal do professor Moisés Mendes

Em 2019, os alunos dos três cursos participaram de uma apresentação externa, a qual aconteceu no “Abrigo dos idosos de Bom Jesus da Lapa”, e foram executados diversos números musicais para os idosos do abrigo. Os discentes tiveram a oportunidade de interagir com os idosos conversando, escutando e dançando, um momento especial de troca de afetos, sorrisos e agradecimentos mútuos.

A seguir, a imagem da apresentação do canto coral no “Abrigo dos pobres de Bom Jesus da Lapa”.

Figura 3 – Apresentação do canto coral no Abrigo dos pobres de BJJL



Fonte: arquivo pessoal do Prof. Moisés Mendes

42

Segundo o depoimento da discente BH sobre a apresentação musical realizada no “Abrigo dos pobres de Bom Jesus da Lapa”:

Fui aluna do IF Baiano, campus Bom Jesus da Lapa e lá eu tive oportunidade de participar do coral do professor Moisés. E esse coral me proporcionou muitas experiências, muitos momentos bons. E um deles, que ficou para a história, foi a nossa visita ao “Abrigo dos pobres de Bom Jesus da Lapa”. Eu nunca tinha ido lá, eu acho que eu não tinha nem conhecimento. Foi uma experiência incrível, a gente cantou algumas canções. Eu não consigo esquecer a alegria deles quando a gente chegou, eles gostaram muito das canções. As histórias que eles tinham para contar... foi uma experiência que ficou para a história. Naquele momento, eu esqueci de tudo, eu me senti meio boba por reclamar de tanta coisa da minha vida quando eu vi a situação daquelas pessoas que, mesmo ali, naquele abrigo, algumas doentes, elas tinham alegria, ficaram alegres. Elas nos receberam com muito carinho, contaram muitas histórias, conversei com muitos deles, me senti acolhida, eu fiquei muito feliz por ter ido lá. Cantei com mais alegria ainda, com todo o meu coração, especialmente para eles. Era muito bom ver eles alegres, batendo palma. Enfim, foi uma experiência mágica, fui alegre e voltei mais alegre ainda. Como muitas das experiências que eu vivi no coral. Todas as apresentações, desde

*os ensaios às apresentações. Os ensaios também eram muito legais, era um momento breve, depois do almoço, mas me alegrava muito, extravasava às vezes e o estresse da aula ia embora ali no coral. Adorava os encontros, espero um dia reencontrar e reviver um pouco desse momento com todo mundo*¹⁶. (HILDA, 2021).

Tal depoimento pode ser interpretado como o resultado de um processo de formação que incluíram o aprendizado técnico-musical, mas, sobretudo, uma formação interdisciplinar que tinha como objetivo trabalhar aspectos mais humanitários e sociais, na qual os discentes dos cursos tiveram a oportunidade de apresentar a sua arte para a comunidade externa, observando o contexto socioafetivo presente na instituição visitada. Conseguiu-se observar o estreitamento nos laços de amizade entre os docentes, discentes, servidores e pessoas da comunidade exterior, além da organização da primeira cerimônia de certificação dos cursos FIC de música no campus Lapa, onde os alunos apresentaram alguns números musicais para a comunidade do campus como resultado do processo de aprendizagem. Destacamos o salutar apoio recebido pela coordenação educacional, coordenação de extensão, diretoria acadêmica e pela diretoria geral, instâncias sempre solícitas ao bom desenvolvimento das atividades musicais.

43

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades musicais mencionadas neste texto têm o objetivo de contribuir com o processo educacional desenvolvido no IF Baiano, no campus Lapa. Ressaltamos a importância da oferta de atividades de educação musical por instituições de ensino público, sobretudo aquelas atividades que propiciem a execução, apreciação, o aprendizado da literatura musical e que são desenvolvidas em conjunto, especialmente por entendermos que tal oferta contribui para a formação artística e crítica dos participantes. Nesse sentido, tais vivências têm propiciado aos integrantes dos cursos maior acesso ao arcabouço cultural da música popular brasileira, que perfaz parte da cultura brasileira no que tange aos aspectos sociais, políticos, históricos, musicais (fenômeno sonoro como melodia, harmonia, ritmo), poéticos, entre outros. Destacamos a importância do desenvolvimento das atividades dos cursos FIC de música como um espaço de aprendizagem, por meio da experimentação, criação, brincadeira, desenvolvimento afetivo, social, aspectos integrantes para a formação crítica do indivíduo.

¹⁶ Depoimento concedido em entrevista por ligação telefônica, dia 02 de fevereiro de 2021.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. **Nobre Barranqueiro**. [202-?]. Disponível em: <https://soundcloud.com/sergio-souto-arranjos/nobre-barranqueiro> Acesso em: 20 Jan. 2021.

BASTIÃO, Z. A. Prática de conjunto instrumental na educação básica. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 4, n. 4, 2012.

GUIA DO TURISMO BRASIL. **Bom Jesus da Lapa - BA**. [202-?]. Disponível em: <https://www.guiadoturismobrasil.com/cidade/BA/254/bom-jesus-da-lapa> Acesso em: 12 nov. 2020.

CUNHA, R. A prática musical coletiva. **Revista Brasileira de Música**, Programa de Pós-Graduação em Música - Escola De Música da UFRJ, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 345-365, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rbm/article/view/29399> Acesso em: 15 mar. 2021.

DIAS, L. M. M. Interações Pedagógico-musicais da prática coral. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 131-140, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/166> Acesso em: 15 fev. 2021.

44

MONKEMEYER, Helmut. **Método para tocar la flauta dulce soprano**. [202-?]. Disponível em: https://ciframelodica.com.br/flautadoce/img/flautadoce_monkemeyer.pdf Acesso em: 3 jun. 2022.

SOUZA, R. C. de A.; RAMOS, A. R. N. **Rio São Francisco: cultura, identidade e desenvolvimento**. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/1239/983> Acesso em: 5 out. 2020.

DUAS “BANDAS” DE UMA MESMA HISTÓRIA

Fernando Martins de Oliveira Neto

3.1 A PRIMEIRA BANDA DA HISTÓRIA

Minha história com bandas de música escolares iniciou-se em 1994, quando ingressei na então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), hoje IFRN. No período da seleção para o ingresso naquela instituição, tomei conhecimento das atividades esportivas e culturais que ela oferecia aos estudantes, dentre as quais a banda de música, informação que despertou em mim vivo interesse de nela ingressar. Mal sabia que minha relação com este gênero de grupo musical viria a tornar-se tão significativa e relevante em meu futuro. Ecoo, aqui, Lima sobre o papel da banda de música em sua própria vida:

A banda de música é, para minha vida, um grupo de referência; uma experiência da qual até hoje retiro ensinamentos e lições de vida. Nela convivi boa parte da minha adolescência e juventude. [...] Ali aprendi a respeitar regras; a compartilhar problemas e soluções; a construir novas aspirações, opiniões, atitudes, ou seja, adquiri outra visão de mundo. (DE LIMA, 2005, p. 12).

Tendo ingressado na desejada escola, já nos primeiros dias de aula busquei informações sobre a forma de acesso ao grupo musical em que almejava ingressar. Descobri que bastaria uma entrevista e um breve teste prático com o professor e maestro e, a depender do resultado, poderia participar do grupo. Foi nesse momento que eu conheci o professor e maestro Marcos Aurélio Lima, aquele que seria grande referência e inspiração em minha trajetória na educação musical.

O teste consistia em escutar atentamente sequências rítmicas executadas, uma por vez, pelo maestro, e, após cada execução, repeti-las, da forma mais idêntica possível e dentro da pulsação em que tinham sido realizadas. Anos depois, viria a compreender que aquele teste era inspi-

rado em Martenot, que assim descreve a técnica, conforme Fialho e Araldi (2011, p. 178): “o professor pronuncia ritmicamente uma célula em “lá lá lá” ou outra sílaba, e os alunos repetem. É importante que o professor crie essas células e que vá dificultando gradativamente incluindo figuras como síncofes e quiálteras”.

Após alguns dias do teste feito, a notícia tão esperada chegou: fui aprovado para o ingresso na banda. A princípio, almejava aprender a tocar saxofone, mas tive de esperar o surgimento de vaga para o instrumento, já que todos estavam sendo utilizados por alunos veteranos. Sendo assim, inicialmente, participei tocando caixa, instrumento de percussão também conhecido como tarol. Além de aprender a executar algumas sequências rítmicas, aprendi também a marchar enquanto tocava, a memorizar os passos, realizando movimentos coreografados e posicionamentos para apresentações. Paralelamente, participava de aula de teoria e leitura musical, além de práticas com flauta doce, utilizada, por indicação do maestro, na iniciação dos interessados em aprender instrumentos de sopros da banda.

46

Sem ter plena consciência do que estava acontecendo, via-me desbravando uma imensidão de conhecimentos, linguagens e aprendizagens: leitura e interpretação da escrita musical tradicional, técnicas para tocar instrumentos de percussão e sopro, exercícios de respiração, limpeza e manutenção de instrumentos musicais, sincronia e rítmica de movimentos corporais e exercício da memória.

Acrescento a esta lista a riqueza das aprendizagens socioafetivas, tanto pelas relações estabelecidas e aprofundadas entre os membros da banda nos ensaios, viagens e apresentações, quanto pela transposição dos limites da introspecção ocasionados pela timidez; a elevação da autoestima proporcionada pelas apresentações artísticas que o grupo realizava e também o prazeroso sentimento de pertença a um grupo que representava a instituição que me proporcionava tudo isso.

Estas múltiplas aprendizagens e benefícios ocasionados pela participação em um grupo musical como a banda de música escolar são listadas por Higino que, mencionando o jovem aprendiz de música, conclama:

Inicia-o [integrante da banda de música escolar] no aprendizado da música, [...] torna-o mais sociável, alegre e feliz, pois o convívio em grupo desenvolve o espírito de cooperação e de humildade; fortalece o civismo; desenvolve o senso de responsabilidade, pontualidade e obediência, bem como a

noção de cumprimento do dever e o companheirismo fraterno [...]. Além dessas vantagens, aprimora a sensibilidade e o gosto artístico. (HIGINO, 2006, p. 60).

Ao concluir o ensino médio, um grande hiato de tempo separou a experiência que eu vivi nos anos 1990 dos tempos atuais, nos quais eu, agora professor de música, vivencio uma nova experiência, não mais como músico aprendiz e participante de banda, mas de responsável por uma.

Em abril de 2018, assumi o cargo de professor de música no Instituto Federal Baiano, mais precisamente no Campus Catu, a cerca de 80 quilômetros de Salvador. Ao chegar ao local de trabalho, fui recebido pela comunidade acadêmica com certa surpresa, pois não era esperado um professor de música por lá. Apesar da notável surpresa e da aparente ausência de demandas prévias para um professor de música naquela instituição, fui, aos poucos, buscando oportunidades e possibilidades de implementação do ensino da música ali, inteirando-me sobre projetos anteriores realizados por profissionais de outras áreas ou até mesmo pelos próprios alunos, e realizando um levantamento dos instrumentos musicais já existentes na instituição.

Após entendimentos com a direção, percebi que havia um grande interesse em oferecer atividades musicais para a comunidade estudantil. Nestas conversas iniciais, pude constatar que era bastante concreta a possibilidade de criação de uma banda de música.

47

3.2 A HISTÓRIA COM A SEGUNDA BANDA

Após um período de trâmites burocráticos e administrativos, adquirimos instrumentos musicais para a formação da banda. era o primeiro passo para a realização do desejado projeto. Foram adquiridos, ao todo, 54 instrumentos, entre percussão e sopro, como consta da Tabela 1.

Tabela 1 – Instrumentos adquiridos para a banda

Instrumentos	Quantidade
Bumbo fuzileiro	4
Caixa tipo tarol	4
Caixa de guerra	4
Pratos (par)	4

Instrumentos	Quantidade
Atabaque	4
Lira	4
Trompete (em Sib)	8
Trombone (em Sib)	4
Bombardino (em Sib)	4
Tuba (em Sib)	2
Saxofone tenor (em Sib)	4
Saxofone alto (em Eb)	4
Saxofone soprano (em Sib)	4

Fonte: o autor

Agora, com instrumentos em mãos, era hora de buscar alunas e alunos dispostos a iniciarem junto comigo a empreitada da banda. Como não sabíamos ainda se seria uma banda marcial, uma fanfarra, uma fanfarra marcial ou outra nomenclatura, decidimos, a princípio, chamá-la de banda de música, pois

O termo banda tem assumido significados que, embora aproximados entre si, deixam transparecer os diferentes contextos e atores, que, em épocas e locais diversos, compuseram e compõem conjuntos musicais de variadas combinações instrumentais. (DE LIMA, 2007, p. 33).

A busca começou no início do primeiro semestre de 2019, quando convidei para uma reunião as alunas e os alunos que tocassem algum instrumento, que fossem interessados em música ou que intencionassem aprender a tocar um instrumento musical. Esta divulgação se fez: presencialmente, por convites nas salas de aula; visualmente, através de cartazes pelos corredores; e virtualmente, por compartilhamento de *cards*¹⁷ nos grupos de WhatsApp. No dia, horário e local informados, aproximadamente uma centena de estudantes fez-se presente.

A reunião motivou a inscrição de cerca de 60 possíveis interessados em participar de uma etapa inicial que consistiria em encontros semanais nos quais seriam apresentados conceitos musicais iniciais e noções de linguagem musical como base para a compreensão da partitura. Inicialmente,

¹⁷ Espécie de peça publicitária em forma de imagem para compartilhamento nas redes sociais, especialmente WhatsApp.

foram apresentados aos interessados e interessadas o som enquanto elemento fundamental para a existência da música, bem como as suas propriedades (timbre, altura, intensidade e duração).

3.3 ANTES DE TOCAR – APRENDENDO SOBRE O SOM

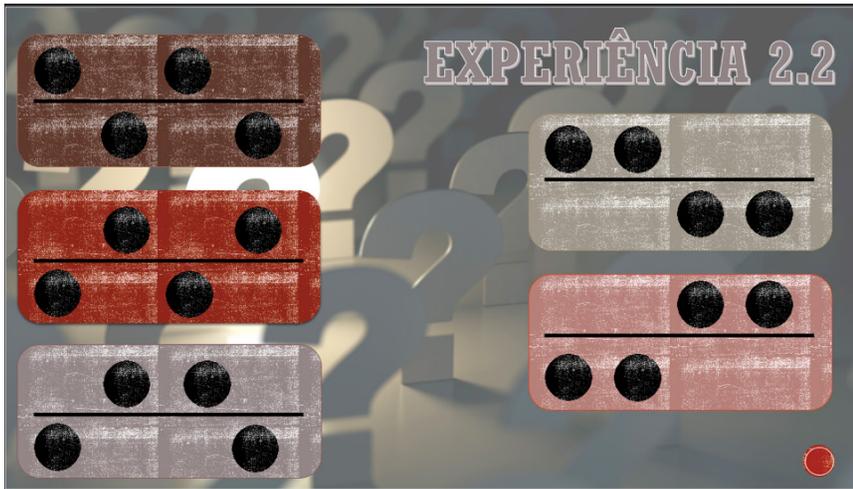
Ao falar sobre timbre, exemplifico convidando-os a perceber a variedade dos sons audíveis, seja do ambiente em que estamos, seja da parte externa a este. Inspiro-me aqui no que defende Murray Schafer que, segundo Fonterrada,

Desde finais da década de 1960, vem procurando desenvolver entre alunos e pessoas que o cercam a consciência a respeito da paisagem sonora. Em muitas de suas composições, ele chama a atenção do ouvinte para sons que considera importantes de serem ouvidos e, hoje, estão sendo esquecidos, como os sons da natureza (FONTERRADA, 2011, p. 278).

Sigo exemplificando com a variedade das vozes dos presentes até chegar à diversidade sonora dos instrumentos musicais. Neste momento, utilizo os próprios instrumentos da banda para exemplificar a diversidade dos timbres e a tênue variação entre os sons de instrumentos que pertencem a um mesmo grupo para aguçá-los a sensibilidade auditiva.

Ao falar de altura, utilizo os instrumentos que produzem sons mais graves (tuba, trombone, bumbo, sax tenor) e agudos (trompete, sax soprano, lira, caixa clara), e progrido no diálogo inserindo uma simbologia para dar início à ligação entre o som escutado e o escrito, indicando a relação de altura entre dois ou mais sons. Com o auxílio desta simbologia, alcança-se a compreensão de que, na forma escrita, os símbolos posicionados na parte superior do espaço indicado para a grafia representam sons agudos, enquanto os posicionados na parte inferior representam sons graves, sempre relacionando dois ou mais sons, como mostrado na “figura 1” e defendido por Kodály, quando nos diz, segundo Silva (2011), que “a representação das alturas fora da pauta musical sugere a direção melódica”.

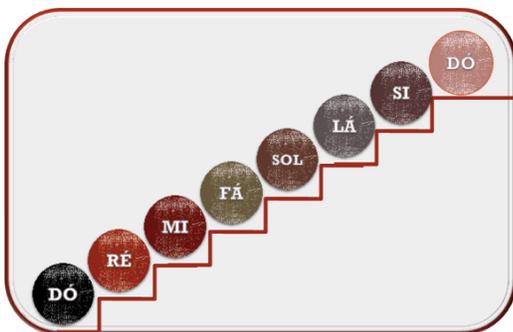
Figura 1 – Exemplos de gráficos de altura



Fonte: o autor

50 Ainda falando sobre a altura dos sons, passo a tratar das notas musicais e as represento graficamente, utilizando o exemplo da escada cujos degraus partem da nota DÓ (localizado no degrau inferior) até o degrau da nota DÓ oitavada (na parte superior da escada), conforme a Figura 2.

Figura 2 – Escada das notas musicais



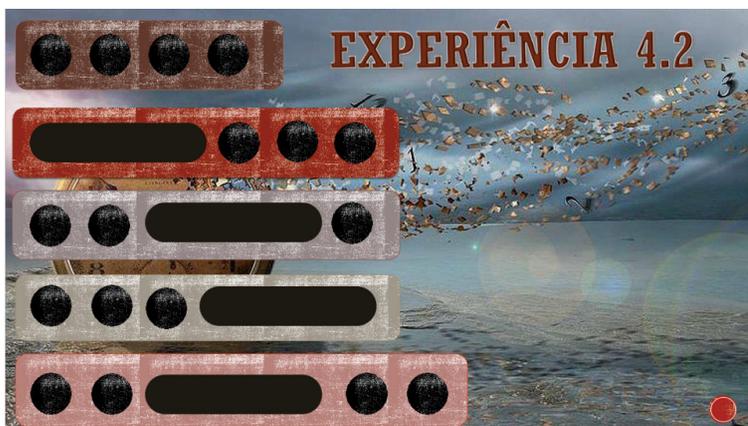
**NA MÚSICA,
ESSAS ALTURAS
SÃO CARACTE-
RIZADAS PELAS
NOTAS
MUSICAIS.**

Fonte: o autor

Ao falar da intensidade, utilizo os instrumentos de percussão para exemplificar, pois, desta forma, todos os presentes podem participar da atividade prática, executando os instrumentos variando a intensidade ao tocá-los segundo gestual do regente com significados previamente estabelecidos.

A duração é abordada utilizando a voz de todos para exemplificar sons curtos e sons longos. Neste ponto, também faço uso de simbologia para indicar a ordem, a quantidade e a duração dos sons a serem executados em sequências simples, inspirado em Dalcroze que, segundo Mariani (2011, p. 42), utilizava “desenhos como linhas curtas e longas, ‘estrelinhas’ pretas e brancas, e uma série de outros modelos gráficos, para permitir reconhecer a duração das notas dentro de uma pulsação”, como exposto na Figura 3.

Figura 3 – Exemplo de gráficos de duração



Fonte: o autor

Aos que persistiram frequentes nos encontros introdutórios, foi dada a oportunidade de experimentar e escolher, dentre as opções de instrumentos musicais possíveis, aquele ao qual dedicariam seus esforços de aprendizagem. A partir deste ponto, o grupo se dividiu em dois subgrupos: o primeiro, formado por quem pretendia tocar algum instrumento de percussão, e o segundo, formado por quem pretendia tocar instrumento de sopro. Passei a reuni-los separadamente e dedicar mais tempo e atenção aos ensinamentos sobre as especificidades de cada instrumento musical. Também a partir deste ponto, passei a, de forma mais frequente, abordar os elementos da escrita musical tradicional, apresentando-lhes o pentagrama,

as claves, as figuras de valor sonoro, bem como suas respectivas pausas, e as funções de cada um desses símbolos.

3.4 OS PRIMEIROS SONS: A PRÁTICA INSTRUMENTAL

Os participantes do primeiro grupo, o da percussão, passaram a utilizar imediatamente os instrumentos escolhidos. Com este grupo, passei a abordar a grafia musical apresentando sequências rítmicas escritas no pentagrama, utilizando inicialmente semibreve, mínima, semínima, colcheia e suas respectivas pausas. À medida que apresentavam domínio na execução das sequências mais simples, evoluímos para outras mais complexas, envolvendo fusas, semifusas, contratempos e quiáleras. Paralelamente aos exercícios de leitura, solicitava dos participantes a execução destas mesmas sequências nos próprios instrumentos, de modo que compreendessem a execução na leitura e a reproduzissem na prática. Quando surgiam dúvidas ou inconsistência na compreensão, eu mesmo reproduzia a sequência e solicitava deles a repetição.

Escrevi para este grupo oito sequências rítmicas que convencionamos chamar de módulos. Quatro destes módulos eu os transcrevi a partir de fragmentos de minha própria memória, aprendidos na época do ensino médio, guardados a partir das lembranças dos arranjos criados pelo maestro Marcos Aurélio, e que os colegas de banda me ajudaram a memorizar através de frases criadas para facilitar a associação entre o arranjo escrito e o som das sequências sonoras a serem executadas na caixa, conforme o arranjo da Figura 4.

52

Figura 4 – Exemplo de arranjo c

BLOCO 2 - MARCHAS

Arranjo: Fernando Martins

MÓDULO 1

Caixa

Surdo

Pratos

Bombo

Fonte: o autor, inspirado no arranjo original do maestro Marcos Aurélio de Lima

Os outros quatro módulos foram frutos de pesquisa sobre bandas e grupos percussivos marciais que tinham este repertório em seus arquivos. Selecionei quatro sequências que continham frases para os instrumentos de percussão semelhantes aos que temos em nossa banda: bumbo, atabaque, prato e caixa.

Iniciamos o processo de aprendizagem dos módulos passando frase por frase, instrumento por instrumento, observando a ergonomia exigida por cada instrumento, os diversos modos de manuseio das baquetas, as várias maneiras de se produzir som e as formas de tocar explorando a intensidade dos sons, produzindo ataques e rufados. Aos poucos, a turma da percussão foi desenvolvendo segurança e prática ao tocar seus instrumentos. Por vezes, quando eu não conseguia dar a atenção imediata individual a um ou a outro estudante, um terceiro que já apresentava maior desenvoltura na execução ou no manuseio do instrumento se disponibilizava a ajudar e tirar as dúvidas do colega, repassando as frases ou sequência rítmica. Aos poucos, aquele amontoado de jovens ia ganhando feições de equipe.

Em um horário diferente, um pouco antes do momento de encontro com o grupo da percussão, eu reunia-me com o grupo do sopro, que passou um período praticando leitura musical com o auxílio da flauta doce até tocarem as primeiras músicas para, no passo seguinte, experimentarem e escolherem o instrumento de sopro que tocariam oficialmente. Como foi permitido aos estudantes permanecerem com a flauta temporariamente sob suas responsabilidades, eles a levavam consigo para suas casas. Este procedimento possibilitou-lhes um contato maior com o instrumento, além de lhes proporcionar mais momentos de estudo e prática musical, segundo suas possibilidades e condições.

Com a flauta doce, inicialmente orientei-os quanto ao manuseio do instrumento, desde desmontagem para higienização – reforçando se tratar de uso pessoal e privado durante todo o período em que estivessem por ele responsáveis – até exercícios de respiração e digitação das notas. Deste ponto em diante, apresentei pequenos trechos e frases musicais escritas no pentagrama, com o objetivo de familiarizar a leitura e a identificação dos sinais da escrita musical e a associação entre grafia das notas e digitação na flauta.

Inicialmente, fiz uso dos símbolos utilizados anteriormente na exemplificação das propriedades do som, relacionando-os aos novos símbolos que aos poucos lhes eram apresentados, os da grafia tradicional, o que

possibilitou uma assimilação quase instantânea. Cada nota, cada compasso, eram lidos e praticados lentamente para que todos compreendessem o significado de toda a simbologia, e com atenção ao aprendizado de todos, tendo em vista que as músicas que seriam tocadas pela banda teriam seus arranjos escritos e distribuídos aos participantes se valendo desta grafia musical em forma de partitura.

Com a flauta doce, os integrantes do grupo do sopro chegaram a tocar seis pequenas músicas: “Peixe vivo”, “Marcha, soldado”, “Parabéns pra você”, “Atirei o pau no gato”, “Trecho da 9ª Sinfonia de Beethoven” e “Asa branca”. Esta última, inclusive, seria a primeira música que tocariam com o instrumento que escolhessem logo que encerrassem a etapa inicial com a flauta doce. A escolha das músicas se deu levando em consideração o nível de dificuldade gradual para o desenvolvimento da leitura e da digitação das notas. Ao passarem por estas músicas, era chegado o momento da escolha do instrumento que iriam definitivamente tocar. Poderiam escolher entre o trompete, o trombone, os saxofones alto, tenor e soprano, o bombardino e a tuba.

54

Infelizmente, o número de alunas e alunos que permaneceram até esta etapa de aprendizado não foi o suficiente para a ocupação de todos os instrumentos de sopro que dispúnhamos, pois muitos desistiram devido ao volume de compromissos escolares que se lhes impõem pela rotina de estudos e pelo pouco tempo que dispunham para atividades extras. A quantidade de instrumentistas, bem como os instrumentos escolhidos, seguiu de acordo com a Tabela 2.

Tabela 2 – Participantes do grupo do sopro

Instrumentos	Quantidade
Trompete	2
Sax alto	3
Bombardino	2
Tuba	1

Fonte: o autor

Chegado o momento em que começariam a utilizar o instrumento de sopro que haviam escolhido, os integrantes do segundo grupo compreenderam desde os primeiros momentos que esta seria uma etapa mais exigente,

pois, ao contrário da flauta doce, instrumentos como trompete, bombardino, trombone e tuba exigiriam não somente maiores forças de sopro e controle respiratório como também uma embocadura diversa da que estavam acostumados a utilizar. Esta dificuldade não se constituiu tão grande para os que escolheram o saxofone, pois este instrumento se assemelha à flauta, tanto na embocadura quanto na digitação das notas. Porém, para os que escolheram os instrumentos da família dos metais, o período de adaptação à nova embocadura e o modo totalmente diferente de digitação das notas em pistos em vez de orifícios, requereu uma dedicação maior e também maior paciência, pois o processo de aprendizado da produção do som nestes instrumentos é mais demorado, comparando com o tempo em que os alunos e alunas que escolheram o saxofone levaram para a produção do som nestes instrumentos.

Por ser um projeto inédito em uma escola não estruturada para fins de atividades artístico-culturais, o espaço que nos foi destinado para as aulas com instrumentos e futuros ensaios para a banda foi um salão amplo, sem preparo ou isolamento acústico, usado algumas vezes como auditório, situado no primeiro andar de um prédio afastado dos demais edifícios onde ficam as salas de aula. Graças a esta distância, as práticas com instrumentos e os ensaios não atrapalham as aulas. Neste mesmo prédio, há, no térreo, uma sala para acondicionamento dos instrumentos, com alguns armários, mesas e caixas. Nesta sala acontecem também ensaios e aulas com grupos menores; ela é também utilizada quando necessitamos separar dois grupos de estudantes de instrumentos diferentes para praticarem, sem que os sons uns dos outros os levem a se confundirem mutuamente.

55

3.5 SOM COLETIVO: A PRÁTICA DE CONJUNTO

Durante os primeiros meses desde o início do projeto, as atividades relacionadas à banda de música se resumiam a preparação dos interessados por meio das aulas teóricas e práticas instrumentais. À medida em que os estudantes evoluíam em seus respectivos instrumentos, passamos a nos reunir em grupos para a prática de conjunto e, aos poucos, conseguimos iniciar ensaios gerais.

A organização dos ensaios é realizada da seguinte forma: reúno-me primeiramente com os instrumentistas do sopro e separo-os por instrumentos, direcionando-os para locais diferentes e com certa distância. Geralmente, um grupo fica na sala dos instrumentos, outro no salão da parte superior e ainda outro grupo na parte externa do prédio. Alterno-me na orientação dos

três grupos, observando a execução de cada um, corrigindo o que é preciso e respondendo possíveis dúvidas. À proporção que conseguem executar em conjunto o que lhes foi proposto, juntamo-nos em um só grupo com todos do sopro para executar a música proposta.

Após aproximadamente uma hora com o sopro, libero-os para um breve intervalo e passo a reunir-me com os instrumentistas da percussão, que é um grupo bem mais numeroso. Geralmente, todos do grupo ensaiam juntos. Passa-se a voz de cada grupo de instrumento separadamente e, depois, é feita a passagem a duas vozes, e assim sucessivamente, acrescentando uma voz a mais até passar todos os naipes percussivos. Quando todo este grupo demonstra segurança na execução coletiva, passamos a incluir o grupo do sopro para integrar o ensaio geral do dia.

A sistematização do ensaio é imprescindível para atingirmos os objetivos didáticos do processo de ensino e aprendizagem que fundamenta uma atividade musical coletiva. Muitos são os estudantes que não tiveram experiência prévia em grupos musicais, por isso essa dinâmica gradativa, que parte da escuta e prática individual e se amplia na escuta do todo, fortalece a compreensão de que o coletivo se faz com a simultaneidade da execução de diferentes vozes.

56

Quando todo o grupo se une, é comum observarmos participantes que demonstram maior segurança no aprendizado e que assumem um papel importante de referência. Tal referência é mais notável entre os instrumentistas da percussão e é expressa na forma como eles se comunicam com olhares, gestos curtos, expressões faciais ou movimentos corporais, numa espécie de regência, lembrando aos colegas uma certa convenção, virada, ou mudança rítmica que deve ser executada coletivamente.

Por ser formada por estudantes de cidades diferentes, o ensaio sempre acaba em horários diferentes para alguns participantes. Os que moram na cidade em que a escola está situada geralmente podem ficar até a hora em que o ensaio realmente termina. Já os que moram em outras cidades e que realizam o trajeto no transporte coletivo escolar do respectivo município, ficam atentos ao horário do ônibus e geralmente precisam se ausentar um pouco antes do fim.

3.6 HORA DE TOCAR: A PRIMEIRA APRESENTAÇÃO

O primeiro compromisso de apresentação para o qual fomos oficialmente convidados foi o desfile cívico municipal do Dia da Independência,

em 7 de setembro de 2019, evento do qual a escola há muitos anos não participava e em que se constituiu um dos maiores eventos municipais. A possibilidade de desfilar conferia à banda a grave responsabilidade de representar a instituição neste retorno à participação do evento. Por isso, o convite soava desafiador, haja vista que o grupo começara a se reunir em abril do mesmo ano e, considerando que o período de aulas teóricas e práticas iniciais durou aproximadamente dois meses, contando também com um recesso de 15 dias entre o final de junho e começo de julho, restou-nos pouco menos de dois meses para nos prepararmos para a apresentação.

Neste espaço de tempo entre o retorno do recesso e o desfile, dedicamo-nos exaustivamente ao ensaio musical e marcial, já que a banda tocaria marchando pelas principais ruas da cidade. Podemos dizer que uma outra fase do processo de aprendizado começava neste ponto, já que uma coisa era a prática instrumental, outra bem diversa era tocar o instrumento marchando em uma espécie de coreografia na qual se considerava: deslocamento em linha reta, curvas à direita e à esquerda, aclives e declives; distanciamento equivalente entre os participantes, seja pelas laterais, seja pela frente; e a sincronia que a marcha impõe, exigindo de todos os participantes a simultaneidade dos passos e outros movimentos.

Apesar do pouco tempo, o empenho de todos e a expectativa da primeira apresentação despertou em grande parte do grupo um forte sentimento de responsabilidade e de pertencimento. Poucos não eram assíduos e eram perceptíveis a concentração e a coesão do grupo, assim como era perceptível também a dificuldade de alguns na tentativa de unir o tocar ao marchar. Com o passar do tempo e com o prolongar dos ensaios, ao contrário do que muitos pensaram inicialmente, uma ação auxiliava na execução da outra, e não o contrário.

Como o número de instrumentistas de sopro era muito inferior ao número de instrumentistas da percussão, o que tornaria o som dos primeiros quase inaudível, considerando que estaríamos em espaço aberto e concorrendo com o som de outras bandas, decidimos, a poucos dias do desfile, que a banda marcharia somente com instrumentos de percussão, o que fez com que os alunos e alunas do sopro precisassem aprender e marchar com um outro instrumento diferente daquele ao qual já estavam habituados e habituadas. Tal fato não comprometeu a apresentação, pois o entusiasmo por estarem representando a instituição e o fato de pela primeira vez se apresentarem como grupo superava outros sentimentos.

4.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado o grande dia, o desfile aconteceu com tranquilidade e brilhantismo. O grupo percussivo se apresentou pela primeira vez tocando seus oito módulos por quatro horas quase ininterruptas pelas ruas da cidade. Nossa escola, com a banda e mais algumas dezenas de participantes, entre alunos e professores, abrilhantou o desfile ao lado de outras escolas públicas e particulares do município. Existiam outras bandas no evento, inclusive bem mais preparadas e numerosas que a nossa.

Não dispúnhamos do fardamento impecável, como muitas bandas e fanfarras presentes tinham, pois foi tudo tão rápido que não conseguimos nos organizar a tempo de providenciar um detalhe importante como este, que requer grande e prévio planejamento, mas ousou dizer que estávamos revestidos de orgulho e de entusiasmo. Ao final da apresentação, estavam todos exaustos fisicamente, alguns com os dedos feridos pela baqueta, mas igualmente felizes e realizados pelo marcante momento.

Nossos planos atualmente foram interrompidos pela pandemia do Sars-Covid-19. Nosso projeto era desfilar no ano de 2020 com mais instrumentistas, com o sopro mais preparado e numeroso, estreado o uniforme, o pavilhão da escola e da banda, palavras de ordem, passos novos, repertório novo, mas não foi dessa vez. Os planos foram adiados, possivelmente para o ano de 2021. Atualmente, estamos nos conectando somente para matar a saudade e comemorar virtualmente os aniversários dos participantes, esperando que este período de distanciamento passe, para recomeçarmos de uma maneira nova, porém não menos fortalecedora e gratificante de tocarmos juntos como grupo, como banda.

REFERÊNCIAS

DE LIMA, M. A. **A banda estudantil em um toque além da música**. São Paulo: Annablume, 2007.

DE LIMA, R. F. **Bandas de música, escolas de vida**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

FIALHO, V. M.; ARALDI, J. Educando com e para a vida. *In*: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: [s. n.], 2011. p. 157-184.

FONTEERRADA, M. T. de O. O educador musical em um mundo em mudança. *In: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em Educação Musical***. Curitiba: [s. n.], 2011. p. 275-303.

HIGINO, E. **Um século de tradição**: a Banda de Música do Colégio Salesiano Santa Rosa. 2006. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos sociais) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.

MARIANI, S. A música e o movimento. *In: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em Educação Musical***. Curitiba: [s. n.], 2011. p. 25-54.

SILVA, W. M. Alfabetização e habilidades musicais. *In: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em Educação Musical***. Curitiba: [s. n.], 2011. p. 55-87.

EDUCAÇÃO PELA MÚSICA, DANÇA E AS ARTES DA CENA: BOAS EXPERIÊNCIAS DO CORPO COMO PERFORMANCE NA ROTA CARYBÉ

Ticia Viviani S. Guia de Britto

Alberto Batinga Pinheiro

Rita Márcia Amparo Macedo

Fernanda da Silva Machado

60 Disciplinamento, adestramento e controle dos corpos. A educação formal parece ainda estar muito distante de um modelo que satisfaça as demandas por uma emancipação dos corpos dos seus educandos. Tal emancipação, como a esperamos, deve contribuir ainda para a libertação não só dos corpos, mas do ser como um todo. Fazendo largo uso de um modelo que remete aos longes do século XIX, há muitas escolas que, no século XXI, buscam acomodar suas práticas, seu espaço físico e seus estudantes a uma lógica de uso espacial limitadora, restritiva ao corpo.

Daí porque, em grande parte, nas escolas brasileiras, as salas de aula são um ambiente fechado, com cadeiras arrumadas em fila, associadas à noção de ordenamento, disciplina e uniformização. Até mesmo os projetos arquitetônicos dos equipamentos das escolas públicas, seus arranjos de linhas retas, quadrados e retângulos, nos oferecem suficientes pistas para aquilo que mais se aproxima de uma caixa, de um espaço de controle, que de um prédio escolar, espaço privilegiado da educação.

Nestes ambientes, nestas salas de aula, deve parecer que apenas às cabeças e mãos dos educandos são permitidos movimentos mais amplos, e ainda assim seu uso está ligado a um dado caráter normativo que implica em proceder de maneira padronizada, exigindo-se do educando que limite ao máximo os seus movimentos. É, também, como se o restante do corpo pudesse ser relegado, não precisasse se expressar por movimentos mais incomuns para o ambiente; e quando é dado, se expressar mais amplamente se torna de imediato, temente a atos de vigilância e controle, vez que toda normalização pressupõe punições,

das mais leves às mais severas. É com este ambiente pouco favorável ao corpo como expressão, comprometido com a sua massificação, que os professores e professoras de arte, de música, de dança – disciplinas que flertam mais com a liberdade e a criação que com a restrição – se deparam: um quadro previamente concebido, e perpetuado, de negação do corpo vivido.

Este é o ponto de partida para as nossas reflexões: “até que ponto podemos pensar uma educação em arte que, de fato, seja emancipatória em um contexto de limitação espacial e corporal?”; “de que maneira a dança, a música, a arte podem e devem intervir propondo outros modos de ver os estudantes como mais que corpo e mente separados e distintos uns dos outros?”. Neste segundo ponto, uma importante questão se destaca: o regime da separação de corpos e mentes.

Para Érica Beatriz Verderi (2000, p. 23), tal regime está fundamentado numa visão mecanicista do conhecimento onde corpo/mente são vistos como duas entidades distintas. Está embasado nos paradigmas mecanicistas decartiano e o newtoniano que ainda em nossos dias resistem, mesmo após 400 anos de suas concepções.

É, então, nesse ambiente de eclipsamento do corpo como total, de modelo reducionista, que a grande maioria dos estudantes ainda vem sendo educada. Uma forte negação de seus movimentos como meio de se expressar, ou às suas percepções, frente ao mundo vivido. Sendo peças-parte da engrenagem do relógio, da máquina, acabam buscando ser máquina também – quando se sonha ser o tempo; ser parte do todo sem vir a percebê-lo e saber dar conta da sua presença com inteireza no mundo.

Contando que dado professor preze pela tradição onde a repetição e o controle façam parte da sua estratégia de ensino, tudo estará mais ou menos em conformidade. Mas o que faz um professor que compreende esta maneira de ensinar como uma ação limitadora? Que fazer dentro de um sistema tão fechado e controlado, onde a docilização dos corpos é prática tão comum? Que postura adotar diante do entendimento, mais ou menos geral, de que a mente e o corpo são entidades dissociadas e não o próprio corpo? Neste contexto, percepção e cognição dificilmente encontram lugar como fatos de pertencimento da motricidade e se aprofunda o dualismo corpo e mente.

É sempre bom destacar que são novas formas de pensamento que evidenciam as limitações de quaisquer outros modelos já postos e engesados, preparando os novos caminhos onde as mudanças têm papel central na melhoria dos processos.

Acreditamos, portanto, que as aulas de arte, de música, de dança nas escolas poderão desempenhar um papel que venha ser um facilitador no processo de construção do conhecimento, da emancipação desses corpos e de uma vivência mesmo da corporeidade; uma compreensão da unidade mente-corpo como algo a ser experienciado e compartilhado.

De que maneira, então? Para responder a esta e a outras questões que aparecem no decorrer desta introdução, traremos os relatos de experiências de professoras e professores que, com seus projetos ousados, trouxeram a possibilidade de novas formas de pensamento, desempenhando, assim, um importante papel neste cenário. Cenário no qual devem estar em jogo a força e a eficácia das práticas libertadoras, voltadas para a construção de sistemas de valores que promovam a emancipação.

4.1 A ARTE COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAR OS CORPOS: O PROJETO “ROTA CARYBÉ”

62

Foi com base em um estudo desenvolvido a partir do corpo e do movimento existentes na obra do artista plástico Carybé – argentino, naturalizado brasileiro – que a professora Rita Amparo, de educação física do IF Baiano, idealizou o Projeto “Rota Carybé”. A ideia foi concebida em 2016, quando a professora era docente no campus de Santa Inês, Bahia. Neste projeto, desde a sua concepção à sua execução, a professora vislumbrou que é possível ensinar educação física com base nas reflexões que as obras de arte permitem.

Quando trazemos estas reflexões apoiadas pela arte de Carybé, de suas relações com o espaço vivido – a Bahia – percebemos o quanto a história do corpo do povo baiano, a capoeira, a ginga e a sua beleza podem ser inspiradoras na criação de novas formas de ensinar, nos usos dos espaços educativos formais para comunicar aos educandos a importância da emancipação dos seus corpos; tudo em meio ao reconhecimento de sua identidade cultural. E quanto mais nos aproximamos disto, do que nos é intrínseco, mais enriquecemos os processos de aprendizagem e de liberdade em relação ao nosso próprio corpo.

Pensado para realizar – entre outras atividades – visitas-guiadas de um dia aos acervos (pintura, escultura, mural, painéis, gradis) de acessos gratuitos em Salvador, o projeto contemplou diferentes roteiros. A casa de Jorge Amado e Zélia Gattai, no bairro do Rio vermelho; o Museu afro

da Bahia (MAFRO), no terreiro de Jesus; os fortes de Santa Maria e de São Diogo, na Barra; o Museu de Arte Moderna – MAM, na Avenida contorno; o Teatro Castro Alves – TCA, no Campo Grande; o gradil da praça da Piedade; a Assembleia legislativa, no centro administrativo da Bahia; e a Escola parque, no bairro da Caixa d’água: todos os locais com obras artísticas de Carybé em seus respectivos acervos.

Em 2018, já lotada no campus de Alagoinhas que ainda passava pela sua estruturação, a professora Rita Amparo, com auxílio da professora Fernanda Machado, reeditaram a “Rota Carybé”, planejando-a. Contando com o apoio de colegas docentes do campus de Alagoinhas, é pensada e realizada uma nova viagem. A partir da experiência, cerca de 80 educandos, entre alunas e alunos do 1º ano do curso técnico em Agroecologia, desenvolvem atividades relacionadas com a Rota Carybé.

Essas atividades incluíram, entre outras mais, na disciplina de educação física, a realização de duas salas temáticas: uma com painéis reproduzidos pelos estudantes e outra com diversas fotografias narrando a(s) história(s) da viagem. Ambas as salas temáticas consistiram em uma releitura por ambientação das salas de aulas alusiva às obras de Carybé e à experiência com as atividades, ambientação essa que seria orientada pela docente envolvida.

63

Para além das viagens, atividades complementares foram também realizadas por outros docentes de outras disciplinas, caracterizando assim a vocação multidisciplinar do projeto.

Em língua portuguesa e redação, a ideia principal, e o que efetivamente foi trabalhado, foi a noção de texto, aprofundando essa compreensão por meio da sondagem do conceito de texto trazido pelos alunos, e incorporar nisso possíveis retificações e/ou ampliação mediante ações que culminassem na noção de texto, incorporando a ideia de que o “todo significativo” poderia ir para além do verbal, sendo visual ou verbo-visual, o que possibilitaria a percepção do corpo como um texto, já que a ele são aplicados significados diversos a depender das variações discursivo-ideológicas, por exemplo.

Isso tudo se coadunava com o objetivo geral da proposta:

[...] possibilitar ao alunado a vivência prática e multi/interdisciplinar de conteúdos, proporcionando uma experiência sensível e de estranhamento ao se deparar com o universo das artes. O corpo é abordado enquanto instância sociocultural que encontra ecos em movimentos literários, em questões linguísticas e em diversos modos de produção de conhecimento. (MORAES, 2020, *no prelo*).

Neste sentido, a professora Fernanda Machado (língua portuguesa); a professora Tícia Brito (música); a professora Jamyle Souza (língua portuguesa e diretora acadêmica do campus), o professor Rodrigo Lessa (sociologia) e a professora Luciana Mazzutti (língua espanhola), firmaram a importância de suas contribuições, juntamente a suas alunas e alunos, com produtos e resultados próprios a cada disciplina, mas estreitamente relacionados ao projeto.

Figura 1 – Projeção de obras de Carybé no forte São Diogo



Fonte: os autores

Destes produtos, podem-se destacar as salas temáticas já anteriormente citadas e ainda o planejamento, postagem de textos verbo-visuais, estáticos ou em movimento e comentários em páginas criadas para a atividade na rede social Instagram; exposições com reproduções e releituras das obras de Carybé, painéis com fotos autorais das obras, livros do escritor Jorge Amado em vários pontos da escola – com leitura-viva de trechos – lidos pelos estudantes distribuídos pelas salas da instituição.

“Corpo como performance”, com a orientação da professora Tícia Brito, de música, deu-se no formato de oficinas artísticas, onde foram privilegiados a dança, a música, as artes da cena e os processos criativos. Este, outro dos produtos em exposição pelas turmas A e B do técnico em Agroecologia, não apenas possibilitou a expansão das expectativas pelos próximos trabalhos e projetos, mas agregou estudantes e professores, impactando suas percepções no que diz respeito à arte como promoção da autonomia, do protagonismo juvenil e emancipação dos corpos para além das salas de aula.

Figura 2 – Cartaz corpo performance

21 Turma A e Turma B - Agroecologia
de Junho
13:30h

Apresentam:
CORPO COMO PERFORMANCE.

Orientação:
Prof. Tícia Brito

Local: Entrada do Prédio Adm
Grupo: Querido Orixá
Deise, Sarah, Péricles, Matheus e Kailany

Local: Entrada do Prédio Adm
Grupo: Luz de Yemanjá
Ariane, Diana, Ina e Izabella

Local: Entrada do Prédio Adm
Grupo: Okô
Nalbert, Carlos G, David, Igor e Mayane

Local: Entrada do Prédio Adm
Grupo: Dona Flor e seus dois maridos
Gustavo, Rafael, Caio, Grazielle e Gabriela Lins

Local: Entrada do Prédio Adm
Grupo: Agreste
Maicon, Carlos Henrique, Thairone, Karolaine e Iane

Local: Entrada do Prédio Adm
Grupo: Exu Baiano
João Vitor, Antônio Vitor, Vanessa, Jennifer e Raquel

Local: Entrada do Prédio Adm
Grupo: Yemanjá
Noeli, Louise e Ariane

Local: Mata
Grupo: Trabalho Escravo
Werisson, Diogo e Wallace

Local: Mata
Grupo: Cangaceirinhos
Rômulo, Ronald, Mateus, João Paulo, Noel e Marivaldo

Local: Mata
Grupo: Defensores da Mata
Eric Antônio, Bruno, João Pedro, Werisson.

Local: Mata
Grupo: Dualismo da vida
Júlia, Kalliane, Maria Heloísa

Local: Mata
Grupo: O Caçador das 40 Flechas
Cleudson, Lorena, Carol, Bernardo e Letícia

Local: Sala de aula
Grupo: Calendário das Baianas
Larissa, Tailaine, Gabriela, Katherlane, Kayllane e Maria Silva

Local: Sala de aula
Grupo: Literatura de Jorge Aníado
Giulia e Ivana

INSTITUTO FEDERAL
Baiano
Campus Alagoinhas

Fonte: IF Baiano campus Alagoinhas

Entendemos que os resultados aos quais chegou este projeto podem ser compreendidos em uma perspectiva participativa e mensurados pelos índices de satisfação de discentes e docentes. Após uma avaliação promovida pelos professores e estendida a uma autoavaliação, por parte das alunas e alunos, chegou-se à conclusão de que a necessidade de projetos cada vez mais sintonizados com as práticas emancipadoras devem ser não apenas postos em prática, mas postos com maior frequência. Daí o projeto ter avançado, em 2020, para a sua terceira edição.

Neste contexto, entendemos que a arte é capaz, em seu sentido mais amplo, de transformar e de dar sentidos à existência humana. Por ela, os

jovens podem conquistar uma ampliação do seu repertório de conhecimentos e significados. Por meio dela, pode-se empreender a aventura do conhecimento para além do quadrado das salas de aula. E empreendendo, empreender-se. Empreendendo-se, construir-se. Construindo-se, refazer-se. Refazendo-se, mudar o mundo.

4.2 ENSINO DA MÚSICA, DA DANÇA E DAS ARTES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Viver é um constante sentir. As palavras não dão conta de explicar integralmente essa dinâmica que é o sentir. O máximo que pode ocorrer, por meio das palavras, é a utilização da metáfora, ou um método de comparação, para se tentar chegar o mais perto possível desse constante movimento dos sentidos que é a vida. Portanto, se os símbolos linguísticos são incapazes de nos apresentar integralmente os sentimentos, a arte surge como tentativa de fazê-lo. “A arte é algo assim como a tentativa de se tirar o instantâneo do sentir” (DUARTE, 1986, p. 43).

66

Entretanto, o que se tem visto na educação brasileira é a ideia de educação vista como mercadoria, a escola-empresa; quer seja no caso das escolas da rede particular, quer seja no caso das públicas, mais acentuadamente para as primeiras do que para as últimas. Ao ensino das artes se vê, na maior parte das vezes, ocupar um lugar muito instrumental, face às demandas sociais em vigor.

Neste modelo, o educando é visto como alguém capaz de produzir e reproduzir um conhecimento apenas instrumental e tanto mais bem-sucedido quanto mais venha a se encaixar, voltado para a eficiência como um produto final competitivo, numa lógica de mercado. Decerto tem sido desprezado, nesse processo, o seu próprio conhecimento e a sua maneira de pensar e sentir o mundo. Fica a educação a dever-lhe, portanto, um pensar e um agir mais críticos na sua construção como sujeito chave para a produção das tão necessárias transformações sociais.

O Brasil tem experimentado, desde o início da década de 90, amplo processo de ajuste do sistema educativo. Todavia, esse reconhecimento e esse empreendimento, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, deram-se de acordo com uma lógica economicista, cujo projeto educativo tem por objetivo último adequar à educação escolar as novas demandas e exigências do mercado. Nesse sentido, a educação assume

a perspectiva de mercadoria ou serviço que se compra, e não de um direito universal, o que leva a tornar-se competitiva, fragmentada, dualizada e seletiva social e culturalmente. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 116-117).

Partindo do princípio mercadológico de se pensar a educação dentro da sociedade de consumo, os saberes desenvolvidos nas escolas estão muito mais voltados para a racionalização e para o desenvolvimento da inteligência linguística e lógico-matemática. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 117), por causa da competitividade tecnológica mundial, tem havido uma supervalorização de algumas disciplinas, como matemática e ciências. a arte, nesse contexto, tem sido, desnecessariamente, posta de lado, visto que tanto a música e a matemática quanto a música e a língua têm bem mais que uma relação apenas de afinidades.

Assim, os educandos, inseridos nessa lógica, carentes de experiências sensoriais concretas com o mundo, pois a mídia e os meios de comunicação têm-se colocado a representar o mundo através dos simulacros e da hipervalorização das imagens, perdem mais uma vez ao adentrar numa escola que prioriza o racional, o instrumental, o técnico. Primários ou não, estes “saberes sensíveis” são aqueles sabidos pelo corpo, e são de suma importância para a construção do conhecimento. Que saberes são estes? Qual o papel da escola nessa construção?

Qual o papel da arte nesse processo? Aqui tentaremos colocar o olhar sobre estas questões. Acreditamos que a partir da presença efetiva da arte nas escolas, como área de conhecimento, seja possível se trabalhar o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos, numa perspectiva da educação através dos sentidos, do sensível. Há uma velha ideia sobre a arte nas escolas brasileiras, da arte vista apenas como recreação, como um apêndice, um enfeite ou apenas a partir de conceitos e de abstrações sobre o conhecimento teórico da história da arte, da música, da dança, do teatro etc.

Isto acaba contribuindo para a disseminação e marginalização da disciplina e para a manutenção de paradigmas dominantes sobre a arte-educação, e sobre o mundo. É possível uma outra visão do ensino da arte: aquela em que os sentidos são considerados como cognitivos e que as experiências são compartilhadas por meio do fazer artístico.

Este ensino de arte tal como praticado nas escolas brasileiras atuais vem se pautando muito mais pela transmissão de conhecimentos formais e reflexivos acerca da arte do que se preocupando com uma real educação da sensibilidade” (DUARTE, 2006, p. 183).

Contribui, tal prática, para uma visão fragmentada, advinda da noção mecanicista/positivista de se pensar o conhecimento e o mundo. Conceituar e estudar a história das artes é importante, mas não sem o desenvolvimento das percepções e das experiências que as artes nos propõem. Não faz sentido o pensamento de que as percepções sobre o mundo circundante sejam desenvolvidas apenas a partir de um paradigma racionalista, sobretudo no ensino das artes.

Os sentimentos não são nem intangíveis nem ilusórios. Ao contrário da opinião científica tradicional, são precisamente cognitivos como qualquer outra percepção. São resultado de uma curiosa organização fisiológica que transformou o cérebro no público cativo das atividades teatrais do corpo. (DAMÁSIO, 2004, p. 15).

Se o corpo (aqui, a ideia de corpo baseia-se na visão de corpo inteiro, onde mente e corpo não se separam) aprende por meio das experiências vividas, dos sentimentos, do contato com o mundo, com os objetos, então já não se pode desprezar nessa relação, em que o conhecimento está sendo desenvolvido, o saber sensível.

68

Permanece ainda uma quase anulação do desenvolvimento dos sentidos, uma precarização do seu uso, das experiências sensoriais no processo de ensino-aprendizagem, em contrapartida a uma supervalorização do intelecto. De um ponto de vista mais geral, a não valorização do sensível como aprendido nas escolas, dos saberes do corpo, tem contribuído drasticamente para uma sociedade que não se conhece, que não se reconhece enquanto entidade transformadora. Vê-se diminuída, assim, a autonomia e a capacidade de intervir diretamente na forma de construção do mundo e da própria cidadania.

4.3 SOBRE A MÚSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Granja (2006, p. 204) defende que poucas escolas brasileiras abrem espaço em seu currículo para um programa consistente e contínuo de aprendizagem musical. Durante muito tempo, nas escolas que abriram espaço para a música, as aulas de música tenderam a ser ministradas de maneira tecnicista, com atividades mecânicas, onde o inteiro (corpo/mente) era entendido como entidades distintas.

Ao priorizar o ensino rígido em detrimento do fazer musical (precisamente na Era Vargas, entre 1937 e 1945 com o louvável, mas criticável, projeto de canto orfeônico do compositor e maestro Heitor Villa Lobos),

a música acabou se transformando, desde sua implementação, em mais uma disciplina apenas de cunho teórico onde as experiências e práticas corporais no processo de ensino-aprendizagem foram relegadas. Ainda segundo Granja (2006, p. 14), “o canto orfeônico acabou se transformando num curso anacrônico de teoria musical centrada nos aspectos técnicos do código musical e na memorização de cantos folclóricos e cívicos”.

Na década de 1970, com a introdução da educação artística, o governo tirou das artes o status de disciplina. Em 1996, a música volta a ser reconhecida. Conforme Granja (2006), embora esse reconhecimento tenha vindo da lei de diretrizes e bases da educação, ainda é grande o fosso que separa as intenções dos documentos oficiais de sua efetiva implantação nas escolas. Em 2008, com a Lei n.º 11.769, sancionada em 18 de agosto pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o ensino de música se torna obrigatório na educação básica e as escolas públicas têm três anos para se ajustar à nova lei.

A inserção da música nas escolas é um meio tangível para que o aprendizado por meio do sensível vire uma realidade se, para tanto, os professores que estejam à frente desse processo possam se ver como mais que meros adestradores de corpos.

Novas formas de se pensar o ensino da música poderão contribuir firmemente com a quebra de paradigmas, nos quais corpos que são tratados como meros objetos disciplinados e controlados passam a existir como sujeitos inteiros, que pensam, que questionam e que trazem em si mundos que precisam ser visitados e compreendidos. Talvez essas novas pedagogias possam contribuir, de maneira decisiva, para uma outra configuração dos corpos na educação formal e no mundo.

Espera-se pelas pedagogias que primem pela não docilização dos corpos, mas sim para a autonomia; para a não proposição de fórmulas a serem seguidas, mas para problemas a serem solucionados. Não somente na música como também em outras áreas muitas contribuições têm sido oferecidas.

Educadores, pedagogos e filósofos têm se debruçado a pesquisar outros processos de construção do conhecimento, não mais voltados apenas para a formação do intelecto por meio do entendimento conceitual dos fatos e das coisas. Agora, o envolvimento e a experientiação têm sido postos em relevância quando se trata de pesquisa em educação, e no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

A semiótica peirceana, que permite analisar de maneira profunda a relação existente entre percepção e cognição a partir de qualquer lingua-

gem, inclusive a musical; Polanyi e os termos do conhecimento tácito, que permite reavaliar a importância dos processos perceptivos na construção do conhecimento; Merleau-Ponty que, especificamente em *Fenomenologia da percepção* (1945), trata do corpo como um organismo inteiro, não sendo possível separar-lhe o sujeito que percebe o mundo, pois estes estão ontologicamente entranhados, ultrapassam o mero entendimento utilitário das relações ensino/aprendizagem e alimentam novas dinâmicas educacionais.

O que ainda se vê nas práticas escolares é uma realidade bastante diferente das propostas feitas pelos pesquisadores citados. A educação no Brasil ainda tem um tratamento bastante tradicional, onde a fragmentação do conhecimento cumpre o papel de elo que permeia a relação professor/aluno. A aprendizagem por meio das experiências do corpo vivido, das percepções, perde espaço para a aula meramente expositiva, de maneira geral, nas escolas brasileiras. Para Granja, “as aulas expositivas em sequência acabam por tornar o aluno passivo na construção do conhecimento, favorecendo a dispersão e obstruindo a autonomia” (GRANJA, 2006, p. 203).

70

É neste ponto específico que entra a arte, aqui, especificamente, o ensino da música, agora calcado nas experiências do corpo intrinsecamente ligadas à percepção e ao conhecimento. Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Willems (1889-1978), Carl Orff (1895-1982), Murray Schafer (1933) e outros teóricos da música, investigam a importância de se trabalhar o corpo nos processos de aprendizagem musical. Mas a aplicação destes conhecimentos é que ainda tem tido pouca participação nas práticas educativas.

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: À GUIA DE CONCLUSÃO

Se é sabida a possibilidade de modelos mais humanizados, menos sufocantes, por qual razão permitir que padrões e ordens vindas do mercado ditem regras de como educarmos nossos corpos? Por qual motivo deixarmos que discursos que acomodam façam parte do nosso vocabulário educacional, social e político?

Quando o mercado modela as regras, a massificação das técnicas, as tiranias do dinheiro, do consumo e da informação permanecem como verdades únicas mais importantes que as pessoas; vai-se tornando cada vez mais difícil a construção de valores éticos, apoiados na solidariedade e na dádiva que criem uma base sólida para a autonomia.

Toda e qualquer mudança deve ser estrutural, trazida para o cotidiano, para a prática aprendida na sala de aula, nos livros, nas pesquisas, nas novas técnicas, enfim. Mas não só. Deverá ainda ser carregada de sentidos outros que nos possibilitem a reflexão em oposição à mera aceitação dos fatos, e, a todo instante, mais que tudo, à construção e renovação da nossa criticidade e da afetividade como maneira de ser, estar e se constituir no mundo. Senão, sem este corpo inteiro, todas essas inovações estarão fadadas apenas ao discurso tecnicista, oco, distante e frio.

Utópico? Talvez seja. Mas não é a utopia um caminho? E, em sendo caminho, não são caminhos que a arte nos propõe? Caminhos que apontam para novas direções? Não é que faltem propostas, como vimos. É que precisa haver a receptividade honesta a estas propostas e que elas não fiquem restritas a apenas alguns grupos sociais mais privilegiados.

Para tanto, é preciso um trabalho de sensibilização, em larga escala, uma política pública de permanente atenção à questão, despertando para a importância da contribuição da música, da dança e das artes da cena na percepção dos limites e possibilidades do próprio corpo, e na sua consequente inserção como cidadão na sociedade. Pois se é, em primeira instância, o corpo o que se insere na sociedade, como vai ser cidadão um corpo que não se reconhece e não se conhece?

71

REFERÊNCIAS

- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.
- DUARTE, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 4. ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- DUARTE, J. F. **Por que arte-educação?** 5. ed. Campinas: Papirus, 1986.
- GRANJA, C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Coleções Ensaio Transversais, 2006.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (org.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VERDERI, E. B. **Dança na escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM MÚSICA: OFICINA DE PERCUSSÃO REALIZADA NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO CAMPUS SENHOR DO BONFIM

Décio Pereira Silva Júnior

Este trabalho procurou refletir sobre as práticas musicais coletivas a partir do desafio de promover uma formação musical de qualidade. Essas práticas têm se tornado uma atividade muito utilizada pelos educadores musicais na atualidade (TOURINHO, 2008, p. 5). Diante disso, o professor comprometido com o desenvolvimento da área musical, aprofunda sua busca por conhecimentos, lendo, se atualizando, discutindo e pensando novas possibilidades de ensino. O profissional de música torna-se preparado para atuar de acordo com a necessidade de determinada população, articulando os conhecimentos prévios dos alunos com os conteúdos musicais importantes para construção de novos saberes.

Objetivou-se neste trabalho relatar o processo de ensino de música com instrumentos de percussão, aplicado em uma turma do curso de formação inicial e continuada em música do Instituto Federal Baiano campus Senhor do Bonfim (BA). Seus objetivos específicos são: a) apresentar as referências pertinentes ao ensino coletivo de percussão; b) descrever as características dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional; e c) relatar o processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos durante o ano letivo de 2019, período em que foi analisado o processo de implantação da atividade pedagógica do curso FIC de música com a oficina “Instrumentos de percussão i” e a aplicabilidade do plano de curso.

Esse relato justifica-se diante de três perspectivas: pessoal, institucional e social. A primeira se refere ao período letivo de 2011 a 2017, quando o autor teve a oportunidade de trabalhar com estudantes do ensino médio práticas instrumentais relevantes ao processo de ensino-aprendizagem em uma escola da rede privada de Salvador, Bahia. Nesse período, foi possível

pôr em prática variados conhecimentos básicos adquiridos durante o curso de licenciatura em música e o mestrado profissional, ambos realizados na escola de música da UFBA. Apesar da formação acadêmica descrita, constata-se ainda uma lacuna de referências que abordem a complexidade do cotidiano dos processos de ensino de música no contexto do ensino médio.

A justificativa institucional se refere às experiências com ensino de música no Instituto Federal Baiano desde 2018, ano em que foram convocados mediante concurso público professores de música para os treze campi que compõem a instituição. Apesar desse grande avanço para educação musical, o referido componente não está inserido na matriz curricular do IF Baiano, devido às constantes mudanças recentes na legislação educacional brasileira.

Neste sentido, a alternativa encontrada para a atuação docente em música no instituto foram os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional, estes ligados ao programa de extensão do IF Baiano. Desse modo, no ano letivo de 2019, foi aplicado o curso FIC em música, oferecido à comunidade do território de Senhor do Bonfim e as cidades do seu entorno. Neste período foi oportunizado ao autor-pesquisador uma investigação e a construção de conhecimento em um contexto do ensino de música com instrumentos de percussão a um público com variados conhecimentos musicais. A importância desse trabalho com o público externo ao campus amplia as possibilidades de atuação da instituição, atendendo aos anseios da comunidade.

Socialmente, esse estudo se faz necessário como uma oportunidade da comunidade do território de Senhor do Bonfim acessar o conhecimento musical e sua prática, beneficiando estudantes de ensino médio, alunos do curso EaD de música da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) sediado nesta mesma cidade e a população em geral interessada neste aprendizado. Não foram encontradas publicações sobre o ensino coletivo de percussão no território de Senhor do Bonfim, o que reflete a importância de ações investigativas nesta temática para a referida comunidade.

Considerando a importância da música para esse público, a experiência procurou estimular o desenvolvimento da consciência crítica a partir de um trabalho colaborativo envolvendo variadas atividades musicais. Durante o processo de aplicação do curso, foram abordados temas referentes ao estudo da percussão, além de sinalizar técnicas adequadas à aprendizagem no âmbito da formação integral dos educandos. Assim, durante o ensino

de música, apreciou-se de forma significativa e expressiva as produções artísticas contemporâneas e sua importância no processo de construção de identidades locais, além do estímulo à reflexão sobre fatos históricos onde a música tem um papel fundamental.

A promoção do ensino de música à comunidade de Senhor do Bonfim (BA), envolvendo a prática instrumental coletiva de percussão, além de outras atividades musicais básicas, apoiou-se na pesquisa qualitativa quanto a sua abordagem, assim como no método de estudo de caso quanto ao seu procedimento. A escolha de um determinado objeto de estudo, um grupo de pessoas da comunidade de Senhor do Bonfim, bem como o estudo de vida desses atores, serviu de parâmetro para investigação qualitativa compreendendo como o espaço para a análise crítica, social e cultural dos envolvidos. Conforme (YIN, 2010, p. 17), o método estudo de caso consiste em

[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 17).

74

Sobre a fundamentação teórica, alguns livros referentes ao ensino de música e ao estudo da percussão foram centrais: Galvão (1998), Paiva e Alexandre (2010) e o projeto Guri (2016). No tocante às orientações básicas sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais, utilizou-se Barbosa (2004), Tourinho (2008, 2014, 2020), Vecchia (2012), Oliveira (2018) e Cruvinel (2008).

A seguir, a fundamentação teórica com o ensino coletivo de instrumentos musicais, o perfil dos cursos Formação Inicial e Continuada (FIC) do IF Baiano e a metodologia do processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos serão detalhados.

5.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino coletivo de instrumentos musicais têm sido uma alternativa viável para o ensino de música em turmas com o número elevado de alunos (CARVALHO; SIMÕES; ADEODATO, 2014, p. 3). Os professores de música da educação básica têm investigado as metodologias desenvolvidas por pesquisadores da área da educação musical ao longo de anos de estudos e práticas pedagógicas. Tourinho (2008, p. 4) afirma que os ambientes exequíveis para

o ensino coletivo de instrumentos musicais são as escolas profissionais de música, projetos sociais, ONGs, centros comunitários e a educação básica. Desse modo, o trabalho com ensino coletivo tem trazido resultados satisfatórios em diversas situações de aprendizagem haja vista as experiências anteriores de professores pesquisadores (CARVALHO; SIMÕES; ADEODATO, 2014, p. 4):

Busca-se por meio da prática musical coletiva relacionar a vivências musicais dos alunos com o aprendizado de percussão. Com isso, as aulas são desenvolvidas na perspectiva da compreensão, da solidariedade e do trabalho colaborativo. (CARVALHO; SIMÕES; ADEODATO, 2014, p. 4).

Diante dessa perspectiva, tem-se observado nas práticas musicais coletivas a valorização e o estímulo ao conhecimento prévio dos estudantes para construção de novos saberes a partir da experimentação dos instrumentos musicais. O favorecimento de um ambiente educacional propício ao ensino de música numa proposta coletiva, necessita de um apoio institucional, seja ele privado ou público, que valorize e incentive ações relevantes à construção de conhecimentos musicais na formação cidadã. Cruvinel (2008, p. 8) salienta a importância da formação continuada de professores no que tange às questões didático-pedagógicas que envolvem as atividades de ensino coletivo de instrumentos musicais.

Tourinho (2020, p. 7) discute a realização do ensino coletivo no contexto da extensão, tornando-se necessário analisar alguns aspectos relevantes no desenvolvimento dessa atividade. Segundo a autora, o repertório tem um valor significativo no estímulo à permanência dos estudantes no curso. Além disso, uma avaliação diagnóstica no início do trabalho torna o caminho a ser trilhado um pouco menos desafiador para o educador. Desse modo, tem-se constatado que a relevância de um conhecimento prévio sobre a localidade e seus habitantes favorece a criação de um plano de ensino com atividades musicais que atendam os interesses de seus discentes.

Nessa perspectiva, percebemos atualmente que há uma preocupação desses profissionais, cujo campo de atuação é a extensão, em elaborar propostas pedagógicas diferenciadas as quais potencializam as vivências dos educandos da comunidade. Assim, trabalhando de forma colaborativa, os estudantes e professores têm um resultado mais significativo e prazeroso para os envolvidos no processo.

Rigon (2010, p. 43) discute a construção de conhecimentos dos estudantes a partir de uma situação-problema lançada pelo professor, o qual

tem um papel de mediador. Transpondo essa ideia para as aulas coletivas de percussão, entende-se que o intuito dessa atividade é justamente a construção de saberes resultantes da troca de informações sobre questões técnicas dos instrumentos, além de temas transversais que permeiam a aula em conjunto. O professor passa a atuar como um facilitador do processo, lançando desafios a partir do repertório construído coletivamente, mas também orientando e corrigindo os exercícios sempre que necessário. Melo fala sobre os diferentes tipos de instrumentos de percussão existente em nosso país. A ideia de valorizar essas diferenças de timbre e, a partir disso, construir um plano de curso baseado nessa realidade, é o que torna o ensino coletivo de instrumentos uma atividade viável e funcional. Segundo o autor:

A grande variedade e diversidade de instrumentos de percussão fazem com que existam diferentes métodos ou propostas de ensino, as quais, trazem consigo abordagens distintas sobre os instrumentos, suas notações e técnicas. Porém, através da análise de alguns métodos de percussão e bateria realizada por Alexandre e Paiva (2010) é possível concluir que em sua maioria não há uma integração dos instrumentos de percussão com outros instrumentos (MELO, 2015, p. 6).

76

Dessa forma, com análise de métodos de ensino de percussão, foi possível perceber a não valorização da integração dos instrumentos de percussão com instrumentos harmônicos. Essa relação favoreceria as diferentes experiências musicais dos alunos, tornando-se uma característica importante da atividade coletiva.

Diante da realidade atual a qual se encontra o mundo devido à pandemia, surge um novo desafio para os educadores musicais, em especial àqueles (as) que trabalham com ensino coletivo de instrumentos. Várias iniciativas na área da prática instrumental apontam alternativas para atenuar as dificuldades impostas pelas consequências da Covid-19 ao ECIM na modalidade presencial. A Universidade Federal do Cariri (UFCA) adaptou suas atividades à realidade virtual implementando suas ações de maneira remota. Os projetos do programa Música e educação da UFCA são da escola de música da UFCA (Emuc) e dos grupos musicais “Núcleo de Flauta Doce” (NFD), “Kariri Sax”, “Coral da UFCA”, “Grupo de Sopros e Percussão” (GSP), “Orquestra da UFCA”, “Ancestrália e Teatro musical”. Esses projetos realizam transmissões ao vivo por meio das plataformas digitais com participação de diversos músicos que têm um trabalho de grande relevância para prática instrumental.

Gohn (2009, p. 137) propõe em seu trabalho o ensino de música com percussão por meio de diversas plataformas digitais. No início das aulas, foram disponibilizados textos sobre a educação musical e percussão, além de vídeos do YouTube com exemplos práticos. Os vídeos indicados no ambiente virtual Moodle serviram para os estudantes terem a ideia correta da execução instrumental, além de possibilitar a atualização de novas indicações de vídeos. No Moodle os alunos tiveram contato com as técnicas rítmicas iniciais com baquetas de bateria e pandeiro. Foi sugerida também aos estudantes uma visita ao website *drummerworld* com o intuito de adquirir mais informações acerca do mundo da percussão.

Garcia e Beltrame (2020, p. 5) apontam outra possibilidade de ensino de instrumento musical, um curso híbrido de violão: proposta e prática. Esse caminho foi pensado para atender o público externo da Universidade Federal da Paraíba atendendo à grande João Pessoa. Os autores organizaram o curso coletivamente em parceria com seu grupo de pesquisa “TEDUM”, criando um site na plataforma *wix*, mas também com aulas presenciais e videoconferências. As aulas foram ministradas por três professores pertencentes ao grupo de pesquisa com participação de dez alunos voluntários. Essa possibilidade híbrida (presencial, não presencial e videoconferência) surge como uma das alternativas mais viáveis no momento, pois permite o acesso ao conhecimento musical em contextos educacionais distintos. Os estudantes podem tocar os trechos musicais para observação do professor, seguindo as suas orientações. Contudo, as atuais plataformas digitais não permitem a execução instrumental de forma sincrônica e nem todos os estudantes têm acesso à internet.

Essas experiências vêm contribuir para minimizar os impactos causados pelo isolamento social, trazendo a arte como forma de expressão e comunicação. Dessa forma, reaproxima as pessoas mesmo que virtualmente, utilizando o violão como instrumento de reflexão, além de favorecer transformações relevantes às questões sociais emergentes.

5.2 O PERFIL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO IF BAIANO – FIC CAMPUS SENHOR DO BONFIM

A instituição em descrição está localizada na Estrada da Igara, s/n, na zona rural de Senhor do Bonfim e foi criada pela Lei n.º 11.892/08, que incorporou à estrutura do IF Baiano, a antiga escola agrotécnica federal

de Senhor do Bonfim. O município está localizado a 375km da capital do estado da Bahia, no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru. Com uma área de 816,697km², possui uma população estimada em 80.810 habitantes (IBGE, 2014)¹⁸. A presença do Instituto Federal Baiano no município tem contribuído significativamente para a elevação dos índices de qualidade educacional e desenvolvimento social, por meio da formação de jovens para atuar no parque agroindustrial da região.

O campus Senhor do Bonfim oferta os seguintes cursos de nível médio: técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio; técnico em Zootecnia; técnico em Alimentos; técnico em Manutenção e suporte de informática; e técnico em Agrimensura, na modalidade subsequente.

São ofertados também os cursos superiores de licenciatura em Ciências da computação e em Ciências agrárias, e o curso de pós-graduação *lato sensu* em Desenvolvimento sustentável no semiárido com ênfase em Recursos hídricos. São oferecidos, ainda, na modalidade de Educação a Distância, em polos situados nos municípios de Pintadas, Campo Formoso, Jaguarari, Miguel Calmon, Mundo Novo e Remanso, os seguintes cursos: técnico em Meio ambiente, em Segurança do trabalho, em Serviços públicos, em Alimentação escolar, em Agente comunitário de saúde, em Eventos, em Administração, em Hospedagem e em Transações imobiliárias.

O campus atende a um total de 1.623 alunos cujas matrículas estão distribuídas entre os cursos integrados (449), subsequentes (261), EaD (683) e cursos superiores (230). Além desses cursos supracitados, o campus oferece, por meio dos projetos de extensão, os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Esses cursos foram aprovados por meio da Resolução n.º 23, de 19 de março de 2019, que regulamenta o seu funcionamento no âmbito dos campi do instituto. Têm como objetivo a qualificação profissional voltada à formação de trabalhadores e trabalhadoras, para sua inserção ou reinserção no mundo do trabalho, associada ou não à elevação da escolaridade, que pode estar integrado a projetos e programas destinados à formação de jovens e adultos. Além disso, visam a capacitação, ao aperfeiçoamento e a atualização dos cidadãos e cidadãs de todos os níveis de escolaridade e podem ser ofertados, segundo itinerários formativos, para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

As categorias que o curso se divide são Formação Inicial, que compreende cursos os quais contemplam um conjunto de saberes que habilitam

¹⁸ Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/historia>. Acesso em: 10 maio 2020.

ao exercício profissional, associado ou não à elevação da escolaridade, e os de Formação Continuada, os quais compreendem os cursos que aprimoram, aprofundam e atualizam os saberes relativos a uma área profissional. Os FIC de Música contemplam as duas possibilidades, pois os cursos oferecidos têm continuidade, ou seja, o estudante que ingressa na oficina de violão poderá dar continuidade aos seus estudos no próximo ano letivo. A seguir será abordado o processo de ensino e aprendizagem envolvido no curso.

5.3 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A população da presente pesquisa que participou dos cursos FIC de Música são pertencentes à comunidade externa do campus. São estudantes do ensino médio da rede pública e particular da cidade, estudantes da licenciatura em Música da UNEB campus VII, além de moradores das cidades circunvizinhas à Bonfim. A turma de percussão contou com um número de dez participantes, na faixa etária de 18 a 40 anos. Todos os educandos realizaram sua inscrição no período estipulado pela coordenação preenchendo o limite de vagas, porém tivemos quatro desistências terminando o curso com seis alunos. Os estudantes tinham conhecimento musical variável e diferentes níveis de técnica instrumental.

As atividades de ensino coletivo de percussão na Instituição em foco foram realizadas uma vez por semana com aulas geminadas e o seu tempo de duração foi de 100 minutos ocorrendo no turno vespertino. Devido à longa distância do campus para o centro da cidade, as atividades musicais ocorreram no anexo do UNEB campus VII, situado no Colégio Estadual de Senhor do Bonfim (CESB). Assim, na prática pedagógica, foram contempladas as atividades musicais coletivas com o violão seguindo o planejamento do curso.

Inicialmente, elaborou-se o plano de curso com os seguintes itens: dados do campus proponente; dados do proponente; dados da entidade parceira (se for o caso); dados gerais do curso; perfil do curso: justificativa, objetivos, perfil profissional do egresso; estrutura curricular: componentes curriculares/conteúdos; metodologia; avaliação do processo de ensino e aprendizagem; estrutura disponível para o funcionamento do curso; estrutura necessária para o funcionamento do curso; e corpo docente e técnico administrativo que atuaram no curso. No processo de construção do plano de curso, diante da necessidade de fundamentar a pesquisa em referenciais

pedagógicos cujo tema trata do fazer musical em diferentes ações que empregam o estímulo à criatividade, utilizamos como base o modelo C(L) A(S)P do educador musical inglês Keith Swanwick.

Com base em Swanwick (1979, p. 45), foram idealizadas atividades musicais seguindo as sugestões do autor citado: técnica, execução, literatura, composição e apreciação.

Na atividade de técnica e execução, aprofundou-se os estudos técnicos instrumentais a partir dos métodos de ensino de percussão adaptando ao contexto coletivo. Com os livros “Bateria e percussão brasileira em grupo”, de Rodrigo Gudín Paiva e Rafael Cleiton Alexandre, “Prática de bateria”, de Zequinha Galvão, “Livro do aluno do projeto Guri”, de Ari Colares e Rodrigo Gudín Paiva, foram abordados temas referentes ao estudo da percussão. Os conteúdos trabalhados abordaram um breve histórico dos instrumentos de percussão, processos de pesquisa sobre os instrumentos, estudo técnico: independência rítmica, ritmos da música brasileira, prática do pandeiro, técnica básica do atabaque no samba e no ijexá, ritmos nordestinos – coco, baião e xote, conhecer a escrita musical tradicional, prática rítmica em conjunto, memorização de ritmos das músicas escolhidas coletivamente, leitura rítmica com nome de nota, entre outras atividades. Nas atividades de composição, os estudantes puderam aplicar seus conhecimentos em arranjos próprios, aplicando-os nas músicas do repertório.

Na atividade de literatura e apreciação, articulou-se os conhecimentos teóricos, noções básicas da escrita musical tradicional com os ritmos da música popular brasileira a fim de registrar as ideias musicais surgidas nos momentos de criação. Figuras musicais, dinâmica, intensidade e andamento foram conteúdos vivenciados pelos estudantes a partir da experimentação sonora da zabumba, triângulo, bateria, agogô e pandeiro. Estudamos também a biografia de percussionistas brasileiros e estrangeiros que tiveram relevância para o repertório percussivo. Exemplificamos por meio de vídeos e áudios a proposta de um estudo de sons em conjunto que venha contribuir para uma formação musical básica dentro de uma realidade contemporânea.

Assistimos vídeos de grupos musicais com percussão corporal como, por exemplo, o grupo “Barbatuques”, “Grupo fritos” e grupo americano “Stomp”, além de apreciarmos obras dos percussionistas brasileiros como Naná Vasconcelos, Neguinho do Samba e Carlinhos Brown que serviram de inspiração para construção de arranjos rítmicos para as músicas apresentadas pelos estudantes.

5.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante a implementação do plano de curso, a partir das orientações da LDB de 1996 e a fundamentação em Swanwick (1979, p. 45), foram desenvolvidas variadas atividades musicais que foram previamente planejadas, além daquelas que surgiram no fluxo do trabalho. Alcançamos objetivos satisfatórios promovendo um desenvolvimento instrumental de extrema relevância para os estudantes. O modelo C(L)A(S)P aliado aos métodos de percussão adaptados ao ensino coletivo, promoveram o desenvolvimento das competências dos educandos (conhecimentos por meio das atividades de leitura, apreciação; habilidades e atitudes mediante as práticas das atividades de técnica instrumental, execução e composição). Para análise dos resultados dessas atividades, foram utilizadas as seguintes técnicas de avaliação: observação sistemática e questionário.

Pode-se observar que, no decorrer da elaboração e execução das atividades, os educandos mostraram seu empenho no processo pedagógico exercitando o trabalho em equipe, criando uma atmosfera de colaboração e companheirismo. Notou-se um contentamento dos estudantes ao participarem do curso voltado para comunidade bonfinense. O interesse em aprender um instrumento de percussão foi um ponto importante que foi observado a partir da análise dos comentários dos educandos (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 176-177).

Os dados foram colhidos a partir do questionário com 10 questões, às quais os educandos respondiam de acordo com suas experiências musicais prévias e vivenciadas durante o curso. Dessa forma, foi possível elaborar um instrumento que pode auxiliar na avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido e o seu respectivo resultado. A construção do questionário foi baseada em Lakatos e Marconi (2010, p. 185), esta referência de grande valia para elaboração do documento.

Na mostra parcial apresentada no meio do semestre, os estudantes descreveram os ritmos executados relacionando-os ao repertório, demonstrando um conhecimento já estruturado e articulado. Por outro lado, a utilização dos métodos de percussão ampliou as possibilidades sonoras dos estudantes, estimulando significativamente a criatividade deles, aliada ao desenvolvimento teórico/prático.

Durante a apresentação final, realizada no campus do IF Baiano de Bonfim para comunidade escolar, os educandos demonstraram o conhecimento adquirido em uma performance segura na qual foi possível perceber o desenvolvimento da confiança e autonomia que foram amadurecendo no decorrer

do processo. Além disso, seu aprimoramento técnico-instrumental revelou um potencial artístico expandindo as possibilidades para outros campos de atuação.

Desse modo, conforme as orientações do LDB/96 e após a aplicação do plano de curso, observou-se que a relação estabelecida entre os integrantes do grupo desde o início foi sempre de acolhimento e respeito mútuo, proporcionando, assim, um ambiente propício à realização do projeto, objetivando resultados significativos quanto às competências educacionais desejadas. Os envolvidos no processo puderam se expressar dentro de uma perspectiva colaborativa com o objetivo de favorecer a produção de trabalhos artísticos relevantes à comunidade.

5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação musical no Brasil começa a demonstrar uma renovação, com propostas metodológicas inovadoras a partir de estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem musical. Atualmente, diante da realidade pandêmica na qual vivemos, do isolamento social, as escolas públicas e particulares estão ressignificando suas propostas pedagógicas para atender à demanda dos estudantes buscando alternativas para manter a qualidade de ensino. Especialmente para o ensino de música, quando se trata da elaboração do livro *Ambientalização curricular no ensino médio profissional: experiências e possibilidades*. Esse trabalho procurará discutir e refletir sobre ações pedagógicas musicais relevantes para um aprendizado musical no âmbito do Instituto Federal Baiano.

Acredita-se que as experiências musicais apresentadas neste livro podem contribuir para o desenvolvimento de atividades artísticas não presenciais. Essa experiência apresentada nesse artigo sobre o ensino de música com percussão num ambiente coletivo surge como um caminho a ser trilhado se adaptando à realidade virtual. O ensino coletivo de instrumentos musicais necessitará de novas abordagens e procedimentos para que a ideia principal da atividade seja preservada. Os interesses dos estudantes vêm se transformando ao longo do tempo, bem como a forma de agir e pensar destes conforme as modificações culturais da sociedade.

Os professores de música devem buscar constantemente cursos de formação continuada a fim de tornar o ensino musical mais significativo para os envolvidos no processo. Tendo em vista o desenvolvimento de novas tecnologias voltadas para o ensino virtual, têm acontecido webinários, lives, curso de formação on-line, promovidos pela ABEM, FLADEM, pelo Instituto

Arte na escola, entre outras organizações. Por meio dessas atividades, pode-se observar uma possibilidade de estabelecer um caminho pedagógico-musical alternativo aos métodos convencionais de ensino, ampliando as formas de pensar o ensino e a aprendizagem neste novo contexto.

Portanto, acredita-se que para construir uma proposta pedagógica-musical que atenda a demanda atual do público das instituições de ensino do país, será necessária uma atenção maior à diversidade pedagógica contemporânea. Assim, com as novas possibilidades de ensino oferecido pelo meio digital, é possível pensar e construir um planejamento condizente a nossa realidade. Vale ressaltar que o acesso à internet de maneira justa é imprescindível para uma efetiva ação pedagógica a qual atenda às necessidades da população.

Considera-se o presente trabalho de grande importância, pois ele propõe possibilidades de construção de caminhos pedagógicos flexíveis pelos quais viabilizarão o fazer musical. O curso Formação Inicial e Continuada em Música passará por adaptações em sua nova versão para o próximo ano letivo, atendendo à demanda da nossa atual realidade.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, R. C.; PAIVA, R. G. **Bateria e percussão brasileira em grupo:** composições para prática de conjunto e aulas coletivas. Itajaí: Edição do Autor, 2010. p. 72.

BARBOSA, J. **Da Capo:** método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda. São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 6 ago. 2020.

COLARES, A.; PAIVA, R. G. **Percussão:** livro do aluno do Projeto Guri. Básico 1, turma A. 1. ed. São Paulo: Associação Amigos do Projeto Guri, 2013. v. 1, 124p.

CRUVINEL, F. M. O ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. *In:* VIII Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 1º Simpósio sobre o Ensino e a Aprendizagem da Música Popular e III Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Brasília: 2008.

DANTAS, T. **Ensino coletivo de instrumentos musicais:** motivação, autoestima e as interações na aprendizagem musical em grupo. 2010. 166 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2010.

GALVÃO, Z. **Prática de bateria**. Rio de Janeiro: Editora Lumiar, 1998.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Campus Senhor do Bonfim**. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/historia/> Acesso em: 5 ago. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. [S. l.]: Ed. Atlas, 2010.

MACIEL, J. A Prática de música em grupo no ensino do contrabaixo acústico: um estudo de caso. *In*: ENECIM - ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6., 2014, Salvador, **Anais** [...]. Salvador, 2014.

RIGON, M. C. **Prazer em aprender: o novo jeito da escola**. Curitiba: Kairós, 2010.

ROSA GARCIA, M.; BELTRAME, J. A. Curso Híbrido de Violão: proposta e prática. **Revista ouvirOUver**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 278-291, 2020.

SILVA JUNIOR, D. P. **Descoberta e construção de uma prática pedagógica musical através de uma história de vida**. 2017. 64 f. Trabalho de Conclusão de Final do Programa de Pós-Graduação Profissional em Música (PPGPROM) – Escola de Música da UFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, K. **A basis for music education**. London: NFER, 1979.

TOURINHO, A. C. O Ensino Coletivo de Violão na Educação Básica e em Espaços Alternativos: utopia ou possibilidade? *In*: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM CENTRO-OESTE, 8., 2008, Brasília, **Anais** [...]. Brasília, 2008.

TOURINHO, A. C. **O Profissional da Música e o Ensino Coletivo de Instrumento – estratégias para o professor de violão**. Encontro de Educação Musical da UNICAMP- EEMU, Campinas, 2020.

VECCHIA, F. D. **Educação Musical Coletiva com Instrumentos de Sopro e Percussão: Análise de Métodos e Proposta de uma Sistematização**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

EDUCAÇÃO MUSICAL NO CAMPUS SERRINHA: FORMAÇÃO DOCENTE PARA INSERÇÃO DA MÚSICA EM CONTEXTOS ESCOLARES

Eudes Oliveira Cunha

Alicia de Carvalho Gomes

Ruan Kelvin Mascarenhas de Oliveira

No Brasil, a partir de 2008, um conjunto de fatores impulsionou a inserção da Música na educação básica. Nesse período, após aprovação da Lei 11.769/2008¹⁹, que tornou obrigatório os conteúdos musicais nas escolas, observou-se a mobilização de educadores, gestores e lideranças de organizações da sociedade civil, dentre outros, com o objetivo de incluir os conhecimentos desta área nos currículos. Embora a obrigatoriedade da Música não exija quadro de professores com formação específica, nos anos subsequentes, esta legislação impactou a agenda política, resultando na realização de concursos para contratação de professores efetivos de Música em redes públicas. Em escolas privadas, de algum modo, os gestores foram induzidos a pensar estratégias de inclusão de conteúdos musicais nos currículos e até mesmo a contratar professores especialistas, licenciados.

85

No contexto do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano (IF Baiano), em 2018 houve o ingresso de 13 professores efetivos licenciados em Música, nomeados com o objetivo de contribuir para implantação da Música nos currículos, ampliar e diversificar a produção artística nos campi. Ademais, a institucionalização dessa política coincide com princípios definidos na proposta de criação da Rede federal de educação profissional e tecnológica que, segundo Pacheco (2011), busca ressignificar as identidades dos territórios e, sobretudo, valorizar a formação artística

¹⁹ Vale ressaltar que mais recentemente, em 2016, foi sancionada a Lei n.º 13.278 que altera o Inciso 6º do Artigo 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente ao ensino da Arte. O texto desta Lei inclui a obrigatoriedade das artes visuais, dança, música e teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Em 2017, a Lei n.º 13.415 altera Inciso 2º da LDB, que determina o ensino de Arte obrigatório como componente curricular na educação básica, acrescentando a obrigatoriedade das expressões regionais no referido componente.

como estratégia para articular ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Decerto, a implementação de políticas públicas perpassa transformações desde a elaboração da agenda, a sua formulação e implementação – a entrega do conteúdo da política aos usuários – e nem sempre o que é planejado se efetiva na relação entre o agente público (nesse caso o professor) e o usuário da política (estudante) (CUNHA; DANTAS; VERHINE, 2018). Sob esta ótica, ao longo dos anos 2018, 2019 e 2020, experiências de ensino de Música foram ampliadas no IF Baiano e, de algum modo, desvelam contribuições para as práticas artísticas nos campi, ao passo que apresentam desafios e incompletudes próprios do processo.

No campus Serrinha, das experiências emergem lições para futuras práticas de ensino, como a necessidade de desenvolvimento de metodologias apropriadas para o ensino de Música, considerando a identidade do território do Sisal e a necessidade de definição de estratégias para efetivação de metodologias de ensino interdisciplinares associadas à concepção de educação profissional e tecnológica. Apesar de as ações de ensino de Música no campus serem incipientes²⁰ – ora direcionadas ao cumprimento do componente curricular Artes em cursos do ensino médio, ora em atividades artístico-culturais vinculadas à projetos de ensino e extensão – algumas experiências se mostraram promissoras.

Dentre as ações desenvolvidas no campus Serrinha, o curso de média duração em Música sugere caminhos para a reflexão acerca das práticas de educação musical na escola básica. O programa foi estruturado em dois módulos: (i) Processos e práticas de musicalização e (ii) Aprendizagem de instrumento musical – flauta doce. As experiências formativas em educação musical foram conduzidas por meio de vivências musicais, leituras, debates e execução instrumental. Como resultados, verificou-se que a formação proporcionou conhecimentos introdutórios sobre metodologias ativas de ensino de Música e estimulou a elaboração de atividades pedagógicas voltadas às práticas de apreciação, execução e criação em Música.

Logo, este capítulo tem o objetivo de analisar práticas de educação musical no IF Baiano, campus Serrinha, a partir da experiência do mencionado curso de Música voltado para professores que atuam em escolas

²⁰ Ressalta-se que os docentes de Música que ingressaram no IF Baiano, em 2018, têm regime de trabalho reduzido, com carga horária de 20 horas semanais, o que resulta em impedimento para a ampliação das práticas de educação musical nos campi.

da educação básica e estudantes das variadas licenciaturas no Território do Sisal. A proposta teve a finalidade de proporcionar conhecimentos que possam estimular a inserção de conteúdos musicais nos currículos e refletir sobre a formação artística em contextos escolares.

Partindo do pressuposto de que o lugar do pesquisador é também de educador, os conhecimentos apresentados neste capítulo são resultados da interação entre experiências vividas na produção da pesquisa e no campo de atuação docente. Assim, os coautores deste trabalho foram cursistas nesta proposta descrita e, por isso, imprimem uma compreensão distinta sobre as experiências vividas. A seguir, a partir da descrição do contexto do campus Serrinha, discorre-se sobre o percurso da experiência formativa, apresentando reflexões sobre educação musical na escola básica.

6.1 O CONTEXTO DO CAMPUS SERRINHA

O IF Baiano, campus Serrinha, está localizado no território do Sisal²¹, uma região do semiárido do Nordeste brasileiro que compreende um conjunto de 20 municípios. Esse território é composto por cerca de 603 mil habitantes, compreendendo aproximadamente 42,8% situados na zona urbana e 57,2% na zona rural (SEI, 2018). Desse total, 81.286 são pertencentes ao município de Serrinha (IBGE, 2020).

Há predominância do clima semiárido no território e o principal bioma é a Caatinga, caracterizada por uma vegetação xerófila, o que garante a sobrevivência da *Agave sisalana*, planta que origina o material que nomeia à região: o sisal. Destaca-se que este território detém alguns dos piores indicadores socioeconômicos da Bahia e do Brasil (SILVA, 2012).

A cidade de Serrinha é caracterizada como um polo de tradições culturais, com a existência de grupos de samba rural, de capoeira, poetas repentistas e cantadores, movimentos culturais de bandas de rock, fanfarras e mostras musicais – manifestações estas que expressam a identidade cultural da região. Um dos espaços de formação artística de referência na cidade é a centenária Sociedade recreativa e cultural filarmônica 30 de junho, criada em 1896. Esta organização, ao longo dos anos, tem se dedicado a formação de músicos e a ampla inserção de crianças e jovens em atividades artísticas que promovem a cidadania e o desenvolvimento sociocultural da região do

²¹ O território é formado pelos seguintes municípios: Barrocas, Biringinga, Conceição do Coité, Ichu, Lamarão, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Tucano, Araci, Candeal, Cansanção, Itiúba, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Serrinha, Teofilândia e Valente.

Sisal. A cidade é, ainda, expoente de reconhecidos artistas e educadores, a exemplo do renomado repentista Antônio Queiroz, de compositores e cantadores como Fábio Paes e da pesquisadora Lydia Hortélio, que trouxe relevantes contribuições para as áreas de Educação e Música.

Embora o município de Serrinha seja marcado por significativas manifestações culturais e artísticas, conforme mencionado, de acordo com Santos, Morais e Santos (2020), a cidade sofre um processo de desvalorização das tradições culturais locais e precarização da memória cultural. Esse fato se concretiza com ações como: demolição do antigo cinema da cidade (Cine Marajó) e da concha acústica; fechamento de instituições, a exemplo da escola 30 de junho, premiada em projetos estruturantes voltados à promoção da cultura local; desestruturação dos projetos culturais do Centro Social Urbano (CSU); falta de incentivo financeiro para manutenção de espaços, como as filarmônicas e os museus particulares; dentre outros.

Esse processo de desvalorização das tradições culturais estabelece relação com a padronização das produções artísticas e incide no que Adorno (2011) denomina de indústria cultural. Um caso concreto, sobre esse aspecto, são as festas juninas da cidade que, em grande parte, perderam as características identitárias do próprio território, cedendo espaço para o que se pode chamar de “monocultura midiática” (MARTINS, 2001).

Por outro lado, há movimentos de resistência a esse tipo de monopólio, não só em Serrinha, mas em outras cidades do território do Sisal. Permanecem com suas atividades – grupos de capoeira e samba, quadrilhas juninas, repentistas, aboiadores e compositores de rap – e opõem-se a massificação da cultura ao utilizarem a arte para reafirmar suas identidades.

Por conseguinte, mesmo com a intensa tradição de atividades culturais descritas, não se tem o registro de oferta de cursos de Música em nível médio ou superior nesse território de identidade, indicador relevante que aponta para a responsabilidade do IF Baiano, campus Serrinha, na formação artístico-cultural na região. Entende-se que a oferta de cursos na área de Artes por uma instituição pública pode ampliar o acesso a uma educação gratuita fundamentada nos princípios da participação cidadã e da valorização das identidades locais.

É relevante mencionar que no município existem poucos espaços de formação artística, principalmente aqueles que propiciam o acesso ao ensino de Música gratuito. Embora a filarmônica 30 de Junho ofereça a maior quantidade de vagas de iniciação musical e instrumentos para os

estudantes, com oferta no turno vespertino e em dois dias na semana, trata-se de uma abordagem de ensino que não abrange outras demandas como, por exemplo, a da formação de professores para atuação na escola básica. Já as escolas particulares, mesmo desempenhando papel relevante na formação artística na cidade, representam um serviço voltado para aqueles que têm condições de custear as mensalidades, deixando à margem populações mais vulneráveis.

Com base nesses aspectos descritos, sustenta-se que projetos educacionais desenvolvidos em municípios com baixos indicadores sociais, como esses do Território do Sisal, devem ser fundamentados no princípio da emancipação dos sujeitos, conforme definido na proposta de criação da Rede federal de educação técnica e profissional. Sob esta perspectiva, ao discorrer sobre princípios e finalidades dos Institutos Federais (IFs), Pacheco (2011) afirma que o objetivo central desta rede de ensino “não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso”. Assim, o autor salienta que as novas formas de inserção no mundo do trabalho precisam superar o preconceito de classe, que nega o direito de um trabalhador ser um intelectual, um artista (PACHECO, 2011, p. 11).

Portanto, são esses os pressupostos que conduziram a elaboração da proposta de um curso de formação continuada em Música²² no campus Serrinha. Ademais, segundo Morgado, Fernandes e Mouraz (2011), ao atender às especificidades culturais e sociais de origem dos alunos, considerando-os parte integrante do processo, cria-se condições para dirimir as desigualdades.

6.2 EDUCAÇÃO MUSICAL NO CAMPUS SERRINHA

O ingresso do professor de Música no IF Baiano, campus Serrinha, no primeiro semestre de 2018, ampliou as possibilidades de inclusão de práticas de educação musical em dois cursos técnicos de nível médio integrado. Os conteúdos musicais foram abordados no componente Artes: nas turmas do

²² Na Resolução n.º 23, de 19 de março de 2019 do IF Baiano, define-se, no Art. 2º, que a “Formação Inicial e Continuada – FIC é um processo de qualificação profissional voltado à formação de trabalhadores (as), para sua inserção ou reinserção no mundo do trabalho, associado ou não à elevação da escolaridade, que pode estar integrado a projetos e programas destinados à formação de jovens e adultos (as)”. Com base nessa norma, os cursos são cadastrados na Pró-Reitoria de Extensão e os processos seletivos são realizados via edital.

primeiro ano do curso de Agroecologia e nas turmas do primeiro e terceiro ano do curso de Agroindústria, este ofertado na modalidade de educação de jovens e adultos. Nos semestres subsequentes²³, as práticas musicais se expandiram para outros projetos, a exemplo da participação do professor de Música no curso de extensão em Teatro, denominado *ResiliArtes*²⁴.

A proposição de um curso de formação continuada em Música emerge de experiências precedentes do professor voltadas à formação docente e sua atuação em escolas da educação básica. A implantação de um curso de média duração poderia indicar caminhos para as práticas de educação musical no campus, que não fossem limitadas às matrizes curriculares dos cursos existentes ou que a Música não ocupasse apenas espaços de entretenimento e sociabilidade. Além disso, buscou-se atender às demandas das comunidades externa e local que reivindicavam, mediante instrumento de diagnóstico e em conversas informais, que fossem oferecidas aulas de instrumento na instituição.

Nesse sentido, considera-se que a Música na escola deve ser ressignificada em seus conteúdos específicos, tendo em vista o processo histórico de esvaziamento dos saberes musicais nos currículos (FONTERRADA, 2008; PENNA, 2014). Propõe-se uma concepção de educação musical escolar como área do conhecimento que tem finalidades intrínsecas à Música e que também contribui para a formação humana e o exercício da cidadania, finalidades extrínsecas. Por um lado, propõe o desenvolvimento da consciência e da sensibilidade estética – relacionada ao valor da própria Música (intrínseca). Por outro, busca atender aos fins não musicais – emocional, social, moral, físico e cultural (extrínseca) (TEMMERMAN, 1991), próprios da prática educacional.

Destas duas dimensões (intrínsecas e extrínsecas), sugere-se caminhos metodológicos para o educador musical, fundamentados na complementaridade dessas duas perspectivas do ensino da Música. Obviamente, essa concepção não desconsidera a integração das linguagens como característica inerente ao fazer artístico e às contribuições das práticas interdisciplinares nos contextos escolares.

²³ Além das aulas de Artes, tem-se também a atuação do docente de Música na oferta de componentes curriculares no curso de licenciatura em Ciências biológicas – pesquisa e prática pedagógica II e Psicologia da educação – e como orientador de TCC na especialização em Educação do campo.

²⁴ Financiado pela pró-reitoria de extensão e coordenado pelo professor Luís Eduardo Matos Reis, o projeto tem o objetivo de proporcionar conhecimentos em teatro, possibilitando ao(a) participante experiências artísticas contextualizadas com a cultura local e regional. Integram a equipe de colaboradores desse projeto os(as) docentes Daianne Leticia Moreira Sampaio, Eudes Oliveira Cunha e Suellen Nascimento dos Santos e do estudante bolsista Ruan Kelvin Mascarenhas de Oliveira.

Dessa forma, sustenta-se que não é suficiente utilizar a Música, por exemplo, apenas com o objetivo de propiciar aprendizagem de conteúdos de outros componentes do currículo escolar ou compreender a Música de maneira romantizada, que proporciona bem-estar e alegria (CUNHA; CARMO, 2015). Além disso, a Música, em espaços escolares, não deve ser apenas útil para o desenvolvimento de certos níveis de autocontrole no processo de formação humana. Nela, é intrínseco o prazer estético, a criatividade, a fruição que podem resultar em processos de conscientização de si, do outro e das identidades coletivas.

Portanto, os aspectos históricos acerca da utilização dessa linguagem artística são centrais na formação de professores ou em cursos de musicalização. Construir uma visão crítica sobre os processos de desinformação e violência produzidos a partir da utilização de recursos musicais (MACHADO; CUNHA, 2013), por exemplo, tornam-se determinantes para a compreensão do papel da Música na educação. Sob esta perspectiva, a proposta de curso descrita se constituiu de três noções da aprendizagem, a saber: (a) o fazer musical – que envolveu as vivências, a execução de instrumentos, o canto e a criação; (b) atividades de apreciação musical; e (c) momentos de leituras, contextualização histórica e reflexões.

91

6.3 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Conforme referido, o curso de Música teve o objetivo de proporcionar uma formação musical para docentes das redes públicas de ensino do Território e estudantes das variadas licenciaturas, de modo que os cursistas pudessem aprimorar seus conhecimentos para a inserção dos conteúdos de Música em suas práticas de ensino. A proposta foi estruturada com dois enfoques: um voltado para os processos de iniciação musical, que envolveu práticas musicais diversas; outro direcionado para a compreensão de metodologias do ensino de Música adaptadas para os contextos de educação escolar.

O curso de média duração foi ofertado no primeiro semestre de 2019 e teve carga horária de 50 horas. Teve-se 16 candidatos inscritos e 10 iniciaram e concluíram o curso. Para fins de organização da estrutura curricular, a proposta formativa foi desenhada em dois módulos, de forma que pudesse atender à concepção pensada para o curso.

Inicialmente, no Módulo I, as aulas tiveram enfoque nos processos de musicalização, com a realização de atividades de sensibilização dos cursistas

para o desenvolvimento da escuta, da percepção auditiva e execução de ritmos tradicionais brasileiros. Dessa forma, a partir das experiências dos participantes, foram realizadas atividades de alongamentos, movimento corporal, práticas de percussão com o próprio corpo e com instrumentos musicais, além de interpretação de canções.

Portanto, as aulas tiveram um enfoque nas práticas. Mesmo em momentos de exposição de conteúdos e debates, as vivências faziam parte das estratégias de ensino em sala. Dessa maneira, os cursistas vivenciaram noções de grafia e leitura musical como uma das ferramentas para a efetivação dos processos de musicalização.

Foram utilizados instrumentos de percussão e instrumentos melódicos e harmônicos para o desenvolvimento das atividades – violão, xilofone, pandeiro, agogô, triângulo, ganzás, reco-reco. Equipamentos como caixa de som, aparelho celular e computador foram utilizados em sequências didáticas que abordavam a apreciação e execução instrumental. Esses instrumentos foram utilizados também em práticas de improvisação.

92 Algumas canções didáticas permitiram a realização de desafios musicais, como o *quodlibet*, em que as melodias combinavam em contraponto e que resultava em uma sonoridade e estética distintas. Estas práticas, ao tempo que promoviam o desenvolvimento da musicalidade, tornavam-se sugestões para serem utilizadas, pelos cursistas, em suas práticas de ensino.

Atividades teóricas também foram vivenciadas em sala e encaminhadas para os cursistas como modelos que podem ser utilizados em escolas da educação básica. Dentre essas atividades, destacam-se as estratégias para a criação de guias de apreciação musical. Esta dimensão da aprendizagem em Música visa o desenvolvimento de uma escuta consciente e sensível, caracteriza-se como um processo ativo de audição (BASTIÃO, 2015) e, nesse sentido, os participantes puderam perceber que a apreciação musical não significa simplesmente ouvir, mas ouvir com atenção, com compreensão, com senso crítico e estético, e estas atividades podem ser desenvolvidas no contexto escolar.

Transversais a essas práticas de musicalização, leituras, debates e reflexões sobre a função da Música na educação escolar fizeram parte dos encontros. Discutiu-se sobre as possíveis formas de utilização daqueles recursos em contextos escolares e de que maneira a Música pode ser utilizada como instrumento de domínio do outro ou estratégias de poder.

Sobre esse aspecto, fez-se um relevante debate com relação ao uso da Música em determinados períodos históricos no Brasil, como o da coloni-

zação. A partir da leitura do texto “Educação musical a serviço da ética”, de Antônio Alexandre Bispo (2012), a visão romantizada da Música foi sendo questionada, abrindo espaço para reflexões que a evidenciam como veículo de atração, de fascinação e consolidação de identidades coletivas.

Dentre os subtemas discutidos, pode-se citar o uso da Música pelos missionários na relação com os povos nativos do Brasil, com os quais não podiam, inicialmente, comunicar-se com palavras e, portanto, a Música teve outra função: a de “cativar os corações, conquistar ativamente os nativos [...] seja com música europeia, seja com imitações das sonoridades indígenas” (BISPO, 2012, p. 27). Sob esta perspectiva, as reflexões foram articuladas com o papel do educador musical no contexto escolar, que não é neutro, apontando a necessidade de profunda compreensão da Música como linguagem artística que pode ser utilizada para fins diversos, que vão desde a promoção de momentos de descontração e relaxamento até mesmo a artifícios de dominação.

Na segunda parte do curso, Módulo II, as aulas foram direcionadas para a iniciação à flauta doce. Do ponto de vista metodológico, inicialmente, priorizou-se atividades de relaxamento, postura, dedilhado, embocadura, sonoridade e afinação, bem como tocar melodias de fácil execução para que os estudantes conhecessem o instrumento musical.

As atividades de criação foram fundamentais para a iniciação ao instrumento. Exercícios de imitação de notas tocadas ou solfejadas pelo professor foram alternativas para que os cursistas tivessem maior familiaridade com a flauta doce. A criação de motivos melódicos e a execução de notas longas, acompanhadas ao violão, também podem ser citadas como exemplos de atividades que sugerem uma vivência mais prazerosa para, em um segundo momento, consolidar saberes mais abstratos sobre Música.

Dessa maneira, antes mesmo de os alunos tocarem melodias completas ao instrumento, foi possível experimentar o acompanhamento de canções cantadas pela turma, com improvisação, utilizando notas longas juntamente à harmonia tocada ao violão. Certamente, estas vivências proporcionaram prazer estético que mobilizou a turma a permanecer no curso, mesmo diante dos desafios impostos para estarem presentes na instituição, como o da dificuldade de transporte público local.

Na sequência, deu-se ênfase à leitura e à grafia, abordando elementos mais teóricos da linguagem musical. A execução de melodias de canções da tradição oral e de compositores da música brasileira também esteve presente.

Destaca-se que não se priorizou à técnica da flauta doce, com ênfase no aspecto motor, de modo que pudessem ter um resultado final com apresentação pública, mesmo sendo esse o desejo de alguns dos participantes.

Com relação às avaliações, estas foram realizadas a cada encontro, de maneira processual, por meio de debates e reflexões acerca do processo. Ao final do curso, fez-se uma apresentação musical em sala, como forma de registrar os resultados do curso. A gravação e edição de um vídeo com os alunos tocando uma canção tradicional brasileira foi veiculada nas redes sociais do IF Baiano em um projeto de enfrentamento à pandemia da Covid-19 e destaca-se também como um dos produtos do curso.

6.4 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS

Os perfis dos cursistas foram diversos em suas experiências individuais com a Música. Dois dos participantes, coautores deste trabalho, estudaram na filarmônica de Serrinha e outra cursava, naquele período, a licenciatura em Música na Universidade Estadual de Feira de Santana. Uma quarta cursista teve aula de flauta doce e outros dois cantavam canções populares ao violão. As demais não tinham experiência em cursos de iniciação musical. Essa diversidade de experiências, de algum modo, impactou positivamente a condução das atividades práticas. Aqueles que tinham maiores habilidades com o instrumento tocavam melodias mais complexas, o que implicava em uma sonoridade mais prazerosa no grupo. Portanto, as aulas, em alguns momentos, ganharam contornos de prática de conjunto instrumental e vocal, em decorrência dos saberes prévios dos cursistas.

Outra característica que se destaca na experiência está relacionada às experiências estéticas vivenciadas nas aulas. Ao considerar que a Música tem finalidade intrínseca, e não somente deve ser compreendida como atividade de mediação para outros fins, buscou-se proporcionar aos participantes momentos de prazer estético e sociabilidade. Sendo assim, ao final de cada encontro, os cursistas eram convidados a tocar seu repertório de canções para que os colegas pudessem acompanhar e interagir livremente, produzindo músicas e vivenciando momentos de fruição artística.

Um dos aspectos que chamou atenção foi a coesão dos participantes durante o curso, os quais demonstraram motivação para as práticas nas aulas. Os aspectos observados remetem às concepções do ensino coletivo de instrumentos musicais (CRUVINEL, 2009), que apontam contribuições dessas

metodologias para o ensino de Música. Vê-se que tocar o instrumento com os colegas, professor, pais, amigos, possibilita a aprendizagem, ao observar e escutar o outro como referência. Assim, mesmo práticas simples como o exercício de sonoridade, com notas longas em instrumentos de sopro, ou exercício de regularidade de pulsação, dinâmica e velocidade, com percussão corporal ou outros instrumentos como reco-reco, agogô, pandeiro etc., estimulam a concentração e o prazer em decorrência da capacidade de realização das atividades diante dos colegas.

Nesse sentido, Dantas (2010) constata que diversos fatores contribuem para a motivação do aluno no ensino coletivo, destacando a convivência com os colegas, além da oportunidade de aprender em conjunto, o sentimento de pertencimento ao grupo musical, o estímulo do professor e o prazer em ouvir a sonoridade produzida pelo grupo. A experiência de educação musical no campus Serrinha evidenciou esses aspectos. Em meio aos desafios que se apresentavam, como a dificuldade no acesso ao transporte para frequentarem as aulas ou até mesmo falta de estrutura de sala de aula adequada e as inadequações dos recursos, observou-se empenho dos participantes para aprenderem Música. Além disso, conforme mencionado, os cursistas que tinham maior conhecimento musical se sentiam motivados a ensinar os colegas, conduzindo algumas atividades, colocando-se como referência na condução das aulas.

O enfoque no repertório da música regional possibilitou aproximação com a identidade do território do Sisal. O exemplo da canção “Meninos”, do compositor Juraildes da Cruz, cantada durante os encontros, simbolizou aspectos da cultura local, voltados à arte produzida no campo, a interação com elementos da natureza e a valorização da territorialidade como o sentimento de pertencimento àquele lugar onde se estabelecem as identidades.

Apesar dos desafios para os cursistas frequentarem as aulas, conforme referido, o curso de formação continuada em Música mostrou caminhos iniciais para as práticas de educação musical em diálogo com os contextos locais e regionais. De maneira geral, os resultados apontam para alguns aspectos como:

- (a) Os cursistas realizaram leituras e reflexões sobre a música nos diversos contextos socioculturais, sugerindo que poderão utilizar esses conhecimentos em suas práticas de ensino;
- (b) Ampliaram-se as possibilidades de inclusão dos conteúdos musicais nas práticas docentes dos participantes;

(c) Os egressos tiveram acesso a material didático sobre Música para que fossem utilizados em suas práticas, de forma a propiciar um ensino interdisciplinar e contextualizado;

(d) Vivenciaram a Música na dimensão da fruição artística, que gera prazer estético e promove o conhecimento; e como estas características podem ser vinculadas às práticas docentes.

É relevante mencionar certa ambiguidade na execução da proposta, que ora focalizou na formação de professores, ora atendeu ao desejo de alguns participantes aprenderem a tocar flauta doce com maior destreza. Para aqueles que tinham experiência com música, suas expectativas apontavam para a necessidade de aprender sobre as metodologias de ensino. Outros manifestavam o desejo de aprender Música no formato de curso de iniciação musical com flauta doce. Portanto, recorrer ao apoio pedagógico dos participantes mais experientes durante as aulas, como foi o caso dos coautores deste trabalho, tornou-se uma alternativa eficaz na condução do curso.

6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

96

As experiências de educação musical no IF Baiano, Campus Serrinha, embora incipientes, sugerem reflexões sobre a relação entre Música e educação e suas contribuições para os processos formativos no Território do Sisal. Ao considerar o pressuposto de que uma política pública é passível de transformações durante a sua execução, esta análise da experiência do curso serviu de referência para colocar em debate a inserção da música nas escolas e no próprio IF Baiano, instituição que tem ensaiado a inclusão da Música nas matrizes curriculares dos cursos e em outras atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Embora tenham-se marcos normativos mais abrangentes na educação brasileira que definem a inserção das linguagens artísticas nos currículos escolares, a sua operacionalização tem se apresentado desafiadora nos últimos anos, principalmente devido a redução da carga horária de Artes no ensino médio, a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), por exemplo. Logo, há um intenso debate sobre a adequação da política nos contextos em que são inseridas, em função de estruturas organizacionais, limitações dos recursos financeiros e a própria compreensão dos atores acerca da política que a transformam de acordo com suas representações e interesses (CUNHA, 2017).

Nessa direção, compreende-se que as práticas de educação musical no campus Serrinha, nos anos 2018 e 2019, foram restritas a no máximo seis horas de aulas semanais em dois cursos do ensino médio e em atividades pontuais em projetos de ensino e extensão, em face das limitações no regramento institucional. Dessa forma, vê-se que não é suficiente ter agentes públicos (professores de Música) se a estrutura normativa, as condições organizacionais e a visão de mundo dos atores não estiverem em constante diálogo na burocracia pública. A oferta de cursos de média duração para a comunidade local e externa se tornou uma alternativa na proposição do ensino de Música.

Do ponto de vista pedagógico, com base nas vivências, observações assistemáticas e nas próprias avaliações realizadas nos encontros, alguns aspectos podem indicar caminhos para a expansão de propostas dessa natureza, considerando as condições de estrutura e pessoal no campus Serrinha:

- (a) Viabilizar a elaboração de pelo menos duas propostas de curso de formação: uma com enfoque na iniciação musical por meio da flauta doce; outra com enfoque na formação de professores que atuam na educação básica e estudantes das diversas licenciaturas;
- (b) Reestruturar os programas dos cursos de forma que atendam as especificidades da comunidade, incluindo estudo das tradições culturais do Território;
- (c) Repensar a questão do acesso ou evasão em face da falta de transporte local até o campus; a oferta dos cursos em instituições parceiras em locais mais próximos ao centro da cidade pode ser uma alternativa provisória.

Diante desta descrição e análise sobre as práticas de educação musical no campus Serrinha, e considerando o princípio da emancipação que configura a concepção de educação profissional e tecnológica dos IFs, alguns questionamentos se apresentam para futuras reflexões: na cultura organizacional do IF Baiano, a Música/Educação musical é compreendida como área do conhecimento que contribui para o desenvolvimento local e regional e para a superação da concepção de educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas? Quais estratégias de expansão da Educação musical/Música podem ser consolidadas no IF Baiano, tendo em vista as dimensões indissociáveis da ciência, tecnologia e cultura que constituem a concepção de educação dos IFs? Espera-se que estas reflexões introdutórias contribuam para futuras propostas e práticas de educação musical em contextos escolares.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Introdução à sociologia da música**. Tradução de Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BASTIÃO, Z. **Apreciação musical expressiva**: uma abordagem para a formação de professores de música da educação básica. Salvador: EDUFBA, 2015.

BISPO, A. A. Educação Musical a Serviço da Ética. *In*: NUNES, H. de S. (org.). **EaD na formação de professores de música**: Fundamentos e Prospecções. Tubarão: Copiart, 2012. v. 1.

CRUVINEL, F. M. O ensino coletivo de instrumento musical como alternativa metodológica na educação básica. *In*: ALCANTARA, L. M.; RODRIGUES, E. B. T. (org.). **O Ensino de Música**: desafios e possibilidades contemporâneas. 1. ed. Goiânia: Secretaria da Educação, 2009. v. 1, p. 71-79.

CUNHA, E. O.; CARMO, R. S. do. Educação musical em classes hospitalares: análise das representações sociais de profissionais dos hospitais. **Educação e Políticas em Debate.**, v. 4, n. 1, p. 101, jan./jul. 2015.

98

CUNHA, E. O. **Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia**. 213 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

CUNHA, E. O.; DANTAS, L. M. V.; VERHINE, R. E. Subsídios teóricos para estudos sobre implementação de políticas educacionais nas redes/escolas municipais no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 12, n. 23, nov. 2018.

DANTAS, T. Aprendizagem do instrumento musical realizada em grupo: fatores motivacionais e interações sociais. *In*: I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA XV COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO, 2010, Rio de Janeiro, **Anais** [...].

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**: Serrinha. IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/serrinha.html> Acesso em: 8 nov. 2020.

MACHADO, C. B.; CUNHA, E. O. Música e violência: o que pensam os jovens de escolas públicas? *In*: GOMES, C. B. (coord.). **Violência nas escolas**: uma realidade a ser transformada. Curitiba: Juruá, 2013.

MARTINS, J. da S. **Educação com o pé no chão do sertão**: proposta político pedagógica para as escolas municipais de Curaçá (BA). Petrolina: Gráfica Franciscana, 2001.

MORGADO, J. C.; FERNANDES, P.; MOURAZ, A. Contextualizar o currículo para melhorar as aprendizagens dos alunos. *In*: REUS, C.; NEVES, F. (coord.). **Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, 2011. v. 3, p. 155-161.

PACHECO, E. (org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, 2011.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. ampl. 3. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SANTOS, L. P. S.; MORAIS, T. L. S.; SANTOS, J. A. A valorização da identidade e do patrimônio histórico-cultural da cidade de Serrinha-Ba a partir de práticas educativas desenvolvidas no centro educacional 30 de junho. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 76649-76661, 2020.

SEI - SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Indicadores Territoriais**. 2020. Disponível em: http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2289&Itemid=265. Acesso em: 11 nov. 2020.

SILVA, F. P. M. **Desenvolvimento territorial**: a experiência do Território do Sisal na Bahia. 251 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

TEMMERMAN, N. The philosophical foundations of music education: the case of primary music education in Austrália. **British Journal of Music Education**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 149-159, 1991.

MEMÓRIA SOCIAL E MUSICAL AFRO-INDÍGENA EM FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Bougleux Bomjardim da Silva Carmo
Quedma Rocha Cristal*

100 Considerando a obrigatoriedade da música como conteúdo na educação básica desde 2008, bem como o marco referencial da recente Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), conforme a legislação federal, além dos incipientes espaços acadêmicos públicos voltados²⁵, de forma específica, para a Educação musical, notadamente no contexto da Região extremo Sul baiana, a discussão acerca das exigências legais e das possibilidades de ampliação de espaços, e também a produção de conhecimento no campo musical, torna-se um imperativo, apesar dos crescentes espaços de aprendizagem musical, tal como se efetiva em escolas de música, aulas particulares, eventos com formatos e características diversificadas, presença de políticas públicas de formação de conjuntos instrumentais²⁶, espaços não formais de aprendizagem musical, dentre outros elementos na região supramencionada.

Isso posto, para efeitos deste capítulo, buscamos argumentar pela defesa e importância desses processos formativos direcionados à prática musical e ao ensino escolar com ênfase na música afro-indígena. Para tanto, elegemos as perspectivas teóricas da *Decolonialidade* (QUIJANO, 1992) e do *Pós-colonial* (MIGNOLO, 1995; MIGNOLO, 2005; OLIVEIRA, 2002; SANTOS; MENESES, 2009) como forma de tensionar as abordagens relacionadas ao som e às estéticas ocidentalizadas mormente formadoras de um conjunto de referências no âmbito da cultura e da indústria cultural, conforme sinalizam Horkheimer e Adorno (2002). Concomitante, tomamos

²⁵ Quanto a essa consideração, convém mencionar licenciatura em Música implementada em 2017 pela Universidade do Estado da Bahia, sendo a primeira e, até o presente momento, a única graduação pública específica da área na região.

²⁶ O município de Teixeira de Freitas é atualmente um Núcleo Territorial do Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA), um programa vinculado à Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social do Governo do Estado da Bahia.

a perspectiva da memória social, partindo de Maurice Halbwachs (1990), com fins à compreensão da produção de memória via música (REILY, 2014), tendo em vista a possibilidade de instauração de outros universos de referências nos quais vão se consolidando pelas manifestações culturais representadas pelos sons, afetos, instrumentos, performances e outros elementos multissemióticos que perpassam a música afro-indígena brasileira. Em suma, a música como mediação identitária e cultural.

O presente texto é uma abordagem de cunho crítico-bibliográfico e qualitativo, porquanto é oriundo de experiências relativamente à tentativa de criação de espaços formativos nos quais esses outros universos sonoros de referência, anteriormente mencionados, são postos no centro para a vivência pedagógica. Assim, a partir de uma breve descrição da realização dessas propostas – por ocasião do II *Arvorecer Negro* no Instituto Federal Baiano – campus Teixeira de Freitas em 2019 – levantamos algumas reflexões cruzando os marcos teóricos que nos ancoram neste trabalho. Em todo caso, não tecemos nem uma história da educação musical, revisão da bibliografia acerca da abordagem de estéticas não eurocentradas, nem um ensaio sobre uma sociologia da música afro-indígena, senão uma reapropriação intelectual e autorreflexiva sobre a prática pedagógica, mantendo-se no limiar dessas perspectivas.

101

Para darmos conta da discussão proposta, no primeiro momento, nos dedicamos a pensar a música na escola sob lentes decoloniais e pós-coloniais, no intuito mais de problematizar, em breves notas, certos cenários e práticas do que propriamente situar um nicho consolidado de discussões. No segundo momento, tratamos da música como produção de memória e, por conseguinte, novos circuitos de referência para a educação musical. No terceiro momento, sinalizamos as especificidades da abordagem pedagógica da música afro-indígena, apontando para diferentes aspectos como a estética, as relações identitárias, os afetos, os instrumentos e outras formas de produzir música. Finalmente, refletimos sobre as propostas formativas realizadas no II *Arvorecer Negro* como mote para pensarmos, daí sim, possíveis nichos de pesquisa e práticas em educação musical.

7.1 LENTES DECOLONIAIS E PÓS-COLONIAIS PARA PENSAR A MÚSICA NA ESCOLA

Pensar as práticas e formações pedagógicas em contextos ou sob olhares pós-coloniais é desvelar uma reconfiguração da história das ideias e da cultura, no sentido de que a construção das matrizes de referência

obedeceu aos imperativos coloniais, isto é, hierarquizando formas de ser, de pensar, de sentir e de viver (MIGNOLO, 1995; SANTOS; MENESES, 2009). Nessa perspectiva, um olhar pós-colonial sobre a música nos leva a analisar a construção das sensibilidades musicais e a apreciação de diferentes maneiras de produzir sons mormente destoantes da produção hegemônica ou mesmo do universo cultural imediato de convívio de cada sujeito, de suas comunidades imediatas ou mesmo do mainstream midiático-musical.

Com efeito, consoante Mignolo (1995), entende-se o *pós-colonial* como uma outra visada epistemológica e hermenêutica sobre a construção do conhecimento no mundo, chamado ocidental, sendo uma outra forma de ler e enunciar essa produção para além de quaisquer circunscrições históricas. Coadunando com essa visão, Boaventura S. Santos (2003) entende que o *pós-colonial* contribui para deslindar as hierarquizações estéticas, políticas, econômicas, epistemológicas, culturais e discursivas que insistem em manter uma estrutura fantasmagórica na vida social, ou seja, “um conjunto de práticas e discursos que desconstroem a narrativa colonial escrita pelo colonizador e procuram substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado” (SANTOS, 2003, p. 26). Dessa forma, essa corrente de pensamento e estudos engendra uma exegese sobre práticas, performances, representações e identidades no seio cultural, social, linguístico, estético etc.

102

O que tudo isso teria a ver com música? Ora, partimos do pressuposto que, sendo a música uma das formas de mediação cultural (ADORNO, 2011), já que nela os grupos sociais elaboram identidades, estimulam práticas e afetos, consomem socialmente sua produção, seus efeitos estéticos, dentre outros fatores, tanto ela é causa, enquanto instrumento de classes dominantes, quanto efeito de determinados sistemas socioculturais, como é o caso da Modernidade, que estabelecem modos de constituir os gostos, as estéticas e os modos de operar seu consumo em um dado contexto, bem como colonizam o próprio modo de ser e pensar (MIGNOLO, 1995; MIGNOLO, 2005).

Em outros termos, a partir das considerações de Mignolo (1995; MIGNOLO, 2005), se o manto do colonialismo construiu um grande campo imaginário e simbólico referencial com base nos princípios que não consideram a diferença, mas centram-se no que o saber e poder europeu dominante estabeleceu como da ordem do civilizado e modelo a ser seguido, então ainda encontramos nas relações sociais, estéticas e culturais com a música o poder norteador desse marco moderno/colonial simbólico e imaginário.

Resultante disso, podemos inferir, mas sem estabelecer uma contextualização generalizante, por exemplo: a) o atraso, na história do Brasil, relativamente à instauração da música nas escolas como política pública e amplo projeto de desenvolvimento cultural e educacional, algo ainda a ser construído e consolidado. Além disso, basta considerar o hiato entre a tentativa do grande compositor e instrumentista Heitor Villa-Lobos estabelecer um programa nacional de educação musical e o esquecimento da música nos currículos até a tentativa de trazê-la de volta à educação básica via legislação em 2008, consoante a Lei n.º 11.769²⁷; b) o predomínio de referenciais eurocentrados quanto às formas musicais, instrumentos, sonoridades e outros padrões estéticos mormente tomados como referência para o ensino musical em ambientes formais, posto que se elege “a música erudita europeia (notada) como conhecimento legítimo e como parâmetro – de estruturação das disciplinas, de seleção de métodos, de ordenação de conteúdos, e de valoração de práticas musicais” (PEREIRA, 2018, p. 13); c) a ausência de ampla articulação, em termos de política pública, voltada para cartografar o universo diversificado da música brasileira, trabalho mormente realizado pela pesquisa científica em diversos níveis (ROCHA; GARCIA, 2016); d) a hostilidade a inúmeros estilos e práticas musicais no decorrer da história do Brasil, a citar o samba, maxixe, o choro e, mais atualmente, estilos como funk, pagode, axé music e tantos outros. Em suma, tem-se uma hierarquização estética e social que resulta em situações de preconceito musical e racial ora evidente, inclusive, nos espaços escolares (COELHO; COELHO, 2013).

Efetivamente, anteriormente apenas tocamos em diversos pontos *en passant* notoriamente muito complexos. Não obstante, se um olhar pós-colonial dá condições de tensionar as esferas constitutivas dos referenciais culturais, identitários e estéticos, o pensamento *decolonial* propõe possíveis rupturas e, ao mesmo tempo, estabelecer proposições calcadas em um modo anticolonialista de exercer tais referências. Sendo assim, trata-se de romper com a retórica universalista, que se impõe como modelo e que se articula em uma suposta narrativa de continuidade e linearidade (MIGNOLO, 2005), porquanto tal posição rechaça, obnubila e inferioriza aquilo que não é constituído ou nutrido pela matriz colonial eurocêntrica, bem como suas formas de regulação subjetiva, coletiva, ética, cultural e, no que tange à música, a estética.

Em outras palavras, ampliar os espaços formativos, espaços de escuta, apreciação e de práticas musicais que permitam outras estéticas, sendo essas relativamente atreladas à outras tantas matrizes, tais como a música

²⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm Acesso em: 28 out. 2020.

afro-brasileira, música de terreiro, estilos marginais, sonoridades indígenas e mesmo produções da vertente chamada erudita que ancora-se na música folclórica, negra, popular e indígena é, em suma, abrir-se, consoante Quijano (1992), para outras racionalidades destoantes das formas objetivadas da racionalidade colonial e moderna, ou seja, outras formas de expressão, simbolização, sentidos e significações.

7.2 MÚSICA COMO MEMÓRIA SOCIAL E ÂNCORA IDENTITÁRIA

Toda prática social envolve um processo de comunicação, de produção de discurso, linguagens e semioses que, por sua vez, resultam na constituição de uma memória sociocultural nos contextos nos quais essas práticas se estabelecem. Com a música não seria diferente, porquanto apreciar, produzir, performar, tocar ou interagir com a música envolve, pois, a evocação de lembranças individuais e coletivas na produção de um universo de referências afetivas, identitárias e culturais que nos ligam a determinados contextos e, por conseguinte, às diferentes memórias que nos perpassam (REILY, 2014). Com efeito, é Maurice Halbwachs (1990) que, ao tratar da memória coletiva sob uma perspectiva sociológica, postula que, no caso dos sons musicais e da própria música, a referência à cultura e ao grupo que possibilitam a construção de sentidos, a coesão, o estabelecimento de laços afetivos, modos de articulação social e a evocação de lembranças. Daí, portanto, a necessidade de pensarmos a abordagem da música na escola como um espaço de vivência com diferentes universos de referência e sentidos, como é o caso da música afro-indígena.

Certamente, o caráter identitário da música na condição de memória social é uma dimensão constitutiva de nossas relações, posto reconhecermos, como sinaliza Halbwachs (1990), as pessoas pelo acento prosódico, entonação, timbre da voz e associarmos som e imagem. A música, nesse sentido, tem modos próprios de impregnar-se em nossa memória individual, coletiva e social, porquanto o que o sociólogo francês nos aponta é que a imbricação entre signos sonoros, os modos de performar, as relações sociais que são estabelecidas com a música tanto por leigos, diletantes, quanto por músicos, musicistas e musicólogos (as), as formas de escrita musical, além da construção histórica de cada indivíduo e coletivo com a produção sonora são elementos fundamentais para compreender nossa capacidade intersubjetiva de lembrar, de associar, de interagir, posto que os sons “que nos vem da natureza e dela

somente, não, não se sucedem segundo uma medida ou uma cadência. O ritmo é um produto da vida em sociedade” (HALBWACHS, 1990, p. 147), assim como o são as formas associativas engendradas pela música no campo do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e nas demais instâncias da vida social.

Destarte, essa amplitude de relações nos conduz a notar que tal processo não se efetiva sem conflito, sem o atravessamento das relações de poder, uma vez que a música também é produto e produção de lembrança e esquecimento. Não foi à toa que grandes e expressivos nomes da música brasileira, chamada erudita, tais como Heitor Villa-Lobos, Camargo Guarnieri, Guerra Peixe, Cláudio Santoro – em diferentes épocas e circunstâncias – foram impelidos a dar voz ou inserir estéticas tradicionais do Brasil, elementos do universo sonoro indígena, afro, tribal, popular e folclórico no âmbito das formas e práticas eurocentradas.

Isso se efetivou, por exemplo, no emprego de harmonias em escalas tradicionais, fórmulas rítmicas típicas e motivos melódicos baseados em cantos tribais de regiões interioranas, nomeações de peças características, dentre outras formas e arranjos, formando, assim, um conjunto de elementos que fomentava uma identidade coletiva própria a partir de uma verdadeira apropriação do folclore popular que

[...] se deu quando da passagem do neoclassicismo europeu e seus ideais universalistas para o romantismo, caracterizado, dentre outras temáticas, pela busca por uma identidade nacional que viria a alastrar-se também ao ambiente musical erudito (ORNAGHI, 2011, p. 1).

Não se trata de um fenômeno circunscrito ao passado, mas, segundo Travassos (2020), nos últimos anos têm surgido diversas iniciativas, grupos, cantores, artistas, compositores etc. que têm reaviado, reativado ou buscado na música popular tradicional, no folclore e nas manifestações à margem do mainstream contemporâneo, o material para uma nova produção sonora, sob novas linguagens, ainda que em certos aspectos se assemelhem aos movimentos vanguardistas e modernistas do século XX. Esses movimentos que se deram na música brasileira erudita outrora e, mais atualmente, na música popular se perfazem mediante uma arqueologia de repertório, viagens de pesquisa e recriação de ambientes (TRAVASSOS, 2020).

É possível associar esse movimento de retorno ao processo constitutivo de atualização da memória social, já que a condição de massificação da produção sonora por meio da indústria cultural (HORKHEIMER;

ADORNO, 2002) suscita a insurgência de outras estéticas que buscam manter vivas identidades sonoras ora em vias de esmaecimento ou circunscritas a universos e coletivos específicos, e, com isso, ressignificando a memória ancestral e coletiva dos diferentes grupos sociais, regiões e manifestações culturais (REILY, 2014).

7.3 PRÁTICA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICAS CENTRADAS NA MÚSICA AFRO-INDÍGENA

A inclusão de aspectos da cultura afro-indígena brasileira é uma exigência da legislação federal, consoante a Lei n.º 11.645/08²⁸, como resultado da luta dos diferentes movimentos sociais em busca da valorização e respeito aos povos originários e, ao mesmo tempo, dos povos africanos trazidos para o que modernamente se chama de Brasil. A própria Base Nacional Comum Curricular, além de apresentar os norteamentos para o trabalho por competências e diversificação curricular, expõe as diferentes habilidades a serem desenvolvidas via uso da música, tornada conteúdo obrigatório na educação básica pela Lei n.º 11.769/08²⁹. Diante disso, nesta etapa da presente discussão, expomos os processos de adaptação das sonoridades afro-indígenas para o trabalho com outras estéticas no âmbito escolar.

106

A obrigatoriedade tanto do ensino de música quanto o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas foram de suma importância para o conhecimento e desenvolvimento de competências que possuem em suas raízes a naturalidade de se aprender fazendo, aprender vivenciando, aprender pela oralidade. A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma série de habilidades a serem desenvolvidas especificamente a partir da questão musical (BRASIL, 2018). É preciso, obviamente, que o estado, nas diferentes esferas governamentais, estimule e fomenta políticas públicas de formação voltadas para a preparação docente frente às necessidades de desenvolvimento dessas habilidades em sala de aula previstas na BNCC. Em todo caso, o campo está aberto ainda para outras formas de iniciativa de formação docente, tais como a que apresentamos neste trabalho.

²⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20no,Afro%2DBrasileira%20e%20Ind%C3%ADgena%E2%80%9D Acesso em: 20 set. 2020.

²⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm Acesso em: 20 set. 2020.

Nesse sentido, os professores e gestores das instituições de ensino público e privada precisam ter um conhecimento e aprofundamento no que tange essas culturas. Assim, o trabalho da equipe pedagógica terá resultados significativos diante da comunidade escolar, deixando de fazer com que a cultura afro-indígena seja apresentada de forma estereotipada, mencionada apenas em datas comemorativas, como o dia do índio e da consciência negra. Esse trabalho tem que ser estruturado e articulado com as práticas de outras disciplinas e conteúdos, assim “se espera promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural, tornando a educação comprometida com as origens do povo brasileiro” (BORGES, 2010, p. 76).

No ambiente escolar, ainda percebemos resistência e falta de informação, tanto dos docentes quanto dos discentes, para a execução de aulas voltadas à prática musical em que a cultura afro-indígena seja trabalhada de forma eficiente (CANDUSSO, 2017). Há pessoas que pensam que o ensino dos elementos dessas culturas esteja atrelado apenas à questão religiosa. Por mais que a religião, a comida, a dança, o vestuário, os adornos, a contemplação dos elementos da natureza façam parte da visão de mundo e que cada um desses elementos, de certa forma, se conecta um ao outro, impedir que essas culturas sejam vivenciadas em sala de aula configura em um claro descumprimento da lei e, centralmente, preconceito que essas culturas sofrem e vêm sofrendo ao longo da história.

Vale destacar que a música afro-brasileira não é apenas para os afro-brasileiros, nem mesmo a música indígena precisa ser apenas para os indígenas. Caso esse tipo de pensamento seja mantido, então qual a razão de se estudar as coisas de “branco”, sendo que em nossa cultura há uma mistura de etnias? Nessa direção, além da permanência de elementos da colonialidade em um contexto pós-colonial, como já explanado anteriormente, pode-se perceber, na posição do professor Kabengele Munanga, que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2015, p. 15).

Dessa forma, o ensino de música no contexto afro-indígena não será apenas para os que já vivenciam essa prática, mas também para os que não conhecem, os que tiveram pouco contato ou os que vivenciaram de forma estereotipada como forma de ampliar seus universos sonoros referenciais. Atualmente, tem-se um acesso mais fácil a diversos tipos de materiais que podem ser utilizados nas aulas. Trabalhar com música em contexto formal não significa apenas colocar uma música de origem africana ou indígena para se ouvir, mas significa, antes de tudo, que aquele elemento sonoro possui uma riqueza e características históricas, sociais e culturais que precisam ser vivenciadas pelos estudantes, de forma crítica e contextualizada, para que conheçam sua origem, a forma como foi transmitida e a identificação cultural.

Entre essas peculiaridades, na questão musical, podem ser identificados elementos, tais como: a) em relação à produção – os instrumentos característicos, os tipos de materiais utilizados, a forma como são construídos e a origem de cada um na história; b) da autoria – o(a) compositor(a) da música/canção, a vida e obra deles(as), as suas influências musicais; o andamento; c) das características musicais – a variedade rítmica e melódica, a utilização de contratempo, o tipo de compasso e variação desse compasso durante da música, a forma e suas repetições, as formas de pulsação, os modos de “afinação”; d) das modalidades e relações culturais – o contorno musical tanto instrumental quanto vocal, o uso da voz por meio de outras técnicas vocais; a estrutura da música, como ela é apresentada, seu significado para uma determinada cultura e se ela é característica de algum rito (saudação, acolhimento, passagem...). Diante de tantos fatores, além do fato da música se conectar às vivências de cada um e da forma que eles concebem a sua cultura, pode-se trabalhar as questões sociais, políticas, religiosas, geográficas, artísticas, entre outras, de forma intermultidisciplinar, vivenciando novas estéticas no âmbito escolar. Diante disso,

[...] é preciso almejar uma educação para as relações étnico-raciais que se torne viva em sala de aula através da música afro-brasileira e indígena, para que as crianças possam crescer se reconhecendo dentro de sua própria cultura e conhecendo a cultura do outro. (CANDUSSO, 2017, p. 10).

É notório que há um longo trajeto a ser realizado e que se deve criar, cada vez mais, espaços de formação, de pesquisa e de ensino da música afro-indígena, principalmente para professores, licenciados das diversas

áreas, bem como gestores educacionais para que haja uma mobilização e motivação da comunidade escolar com fins a promover espaços de trocas de experiências educacionais e culturais.

7.4 REFLEXÕES DA EXPERIÊNCIA COM FORMAÇÃO MUSICAL A PARTIR DO “II ARVORECER NEGRO”

Nesta seção refletimos sobre processos de formação musical voltada tanto para docentes não musicistas quanto para músicos não docentes. Sendo assim, partimos da breve descrição da experiência formativa realizada por meio de minicurso e oficina aplicados no II arvorecer negro, no Instituto Federal Baiano – Campus Teixeira de Freitas, em 2019, onde destacamos a importância deste evento bem como a instituição que o apoia para a comunidade local e circunvizinha. Tais reflexões se ancoram na perspectiva de valorizar o olhar sobre as manifestações sonoras afro-indígenas, bem como localizar alguns desses elementos na música brasileira, chamada erudita, que se convergem com as formas e sons pensados em uma matriz eurocentrada da música. Dessa forma, argumentamos a proposta de formação com as possibilidades teórico-pedagógicas da música afro-indígena brasileira.

109

De fato, as atividades propostas no II arvorecer negro partiram dessas premissas apresentadas e discutidas até o momento. Para maior esclarecimento dessa prática, podemos destacar que a oficina intitulada “Memória social e musical afro-indígena: práticas pedagógicas com a flauta doce” teve como objetivo trabalhar a cultura afro-indígena a partir da prática musical com o uso da flauta doce. O grupo foi composto por professores e alunos, sendo que alguns já tocavam o instrumento, embora a maioria não. Como a oficina foi destinada para iniciantes, a intenção foi fazer como que eles tivessem contato com elementos relativos a uma sonoridade descolonizada, proporcionando uma vivência musical significativa. Para tanto, teve-se como aporte didático materiais (PUCCI, 2014; 2017; CARVALHO, 2010) que foram criados com o intuito de reproduzir a musicalidade dos cantos da floresta e dos cantos quilombolas devidamente adaptados para uma experiência inicial com a musicalização, por sua vez, entendida como forma de produção e valorização da memória social na materialidade dos sons e ritmos. Eis, portanto, a ideia de um tensionamento estético no sentido *decolonial*.

No primeiro momento da oficina, discutimos um pouco sobre a memória social e musical afro-indígena, depois apresentamos, de forma contextualizada, as músicas e canções africana e indígena. Em relação a

prática instrumental da flauta doce, apresentamos alguns modelos (flauta doce, contralto, tenor, doce transversal, flautas de madeira), sua estrutura, como soprar, segurar, coordenar as mãos e dedos e, a partir da necessidade das músicas expostas, as notas musicais eram ensinadas com posições naturais na flauta-doce, a saber, as notas musicais *sol*, *lá* e *si*, que utilizam apenas três dedos sobre o instrumento em posições fáceis.

Além da flauta doce, utilizamos instrumentos de percussão, tais como pandeiro, caxixi, agogô, pau de chuva, ganzá, maracas, bongô, clavas, cocos, conforme a Figura 1 a seguir, já que estão presentes nessas culturas e têm um papel muito importante na condução musical. São esses instrumentos que marcam uma pulsação e que todo o cantar, tocar e mover estão conectados nessa ação. Músicas africanas como *Kamiolê* – canção militar congoleza –, indígena como *Apĩ ayã txuxitxuxi* – uma cantiga de ninar da tribo brasileira Juruna, presentes nos materiais de Pucci (2014, 2017) e Carvalho (2010) –, além de canções de cantores afro-brasileiros como Pixinguinha, Luiz Gonzaga e Tim Maia, fizeram parte do repertório da proposta³⁰:

110

Figura 1 – Instrumentos musicais



Fonte: acervo próprio (2019)

³⁰ Importa considerar que a escolha do repertório buscou conciliar o uso de notas fáceis, a representatividade das culturas, os sons característicos e outros elementos que fossem acessíveis à prática inicial.

Com a oferta dessa oficina, conseguimos vivenciar canções de origem africana e indígena, cantar em idiomas característicos e aprender de forma oral toda essa diversidade cultural. Assim, pudemos oportunizar o contato com determinado universo de referências estéticas e pedagógicas por meio da performance, isto é, da música afro-indígena como experiência mesmo para quem não é musicista. Para tanto, foi importante criar um clima de integração, curiosidade, experimentação, desafio e ludicidade na proposta.

Em relação ao minicurso intitulado “O negro e o índio na música brasileira: descolonizando perspectivas”, tivemos como objetivo propor contato com diferentes estéticas que se convergem para o que normalmente se conhece como música erudita. Nesse contexto, no primeiro momento, pudemos explorar a apropriação das diferentes referências semiótico-musicais oriundas das manifestações sonoras, imagéticas, folclóricas e religiosas da cultura afro-indígena pelos compositores brasileiros como Heitor Villa-Lobos, Camargo Guarnieri, Guerra Peixe, Cláudio Santoro, dentre outros. A abordagem envolveu a exposição teórica e a experiência da apreciação para verificação das características discutidas. Dessa maneira, pudemos identificar na música desses compositores elementos característicos da nossa cultura e como eles os utilizavam.

Em um segundo momento, pudemos expor o modo como as músicas afro-carnavalescas e os estereótipos dos grupos étnico-sociais que a promovem podem estar relacionados e, assim, discutir, numa perspectiva *decolonial*, a questão do preconceito musical, que ainda se encontra de forma enraizada na nossa concepção do que seria uma música boa ou ruim, por causa de quem produz e de quem consome. Isso nos levou à seguinte experiência:

111

Figura 2 – Gosto musical x Estilo musical



Fonte: acervo próprio (2019)

A partir da discussão inicial, propomos uma atividade na qual cada participante receberia cartões que representassem o nível de satisfação, conforme a seguinte etiqueta: *não gosto* – cartão rosa/ *indiferente/tanto faz* – cartão amarelo/ *gosta muito* – cartão verde). Essas etiquetas deveriam ser alocadas em algum estilo musical. Todos os estilos estavam dispostos no quadro, como a Figura 2.

Como resultado dessa atividade e uma breve análise rápida, podemos verificar que nos itens Funk e MPB há uma concentração maior de etiquetas. No caso, a MPB seria considerada, conforme o tipo e quantidade de etiquetas posicionadas, uma música boa, que agrada. Em uma posição contrária, o Funk recebeu mais etiquetas negativas. Em posições intermediárias, de indiferença, os demais estilos postos no quadro presente da Figura 2, mostrando que tais estilos não chegam a incomodar, ou fazem parte do repertório de escuta dos sujeitos, ainda que de modo menos significativo. Essa experiência foi mote para a discussão sobre preconceito musical e para levar à reflexão sobre tantos estilos musicais que, no Brasil, foram alvo de perseguição, desvalorização e desprestígio, em razão do preconceito racial e de classe que, de modo geral, associam-se ao preconceito musical.

112

No terceiro momento, pudemos conhecer vida e obras musicais de compositores negros brasileiros, dentre eles José Maurício Nunes Garcia, José Joaquim Emérico Lobo Mesquita, Jerônimo de Sousa, Carlos Gomes, Pixinguinha, Cartola e outros que marcaram a produção musical na fronteira entre os estilos conhecidos como o clássico e o popular. Entendemos que a abordagem histórica é fundamental para a valorização de tantas personagens que contribuíram para a formação musical brasileira, assim como permite perceber a questão estética e o gosto como processos de construção intimamente ligadas às questões de poder e de como em cada momento histórico a sociedade cria estamentos de inclusão e exclusão em fatores não somente estéticos, mas de raça, classe, gênero etc. configuradores de um habitus social (BOURDIEU, 2007), isto é, os gostos e estéticas não são produtos da natureza, mas construções sociais tipificadas e estruturantes das relações sociais.

Além disso, por meio das atividades propostas nesse minicurso, como a roda de conversa, a análise de letras e vídeos, a apreciação musical ativa, esperou-se que este ambiente de debate sobre a representação e ancestralidade por meio do olhar *decolonial* sobre a arte musical nacional

fosse consoante com as ações práticas propostas para que os participantes tivessem um envolvimento significativo, fazendo com que sua visão diante dos aspectos mencionados pudessem possibilitar que, a partir da música negra e indígena, novos parâmetros, valores, identidade e visão de mundo fossem estabelecidos dentro de cada contexto vivido por eles, seja como professor(a), como aluno(a) e como cidadão(ã). Ao menos essas foram algumas das intenções desses espaços formativos.

7.5 CONSIDERAÇÕES À GUIA DE CONCLUSÃO

Nossa intenção neste capítulo foi apresentar, sob um ponto de vista autorreflexivo, nossa experiência com o fomento de espaços formativos em educação musical na centralidade da música afro-indígena brasileira, desenvolvidos em 2019 no contexto do II arvorecer negro, no Instituto Federal Baiano – campus Teixeira de Freitas. Entendemos que a ampliação dos referenciais estéticos é uma construção árdua, mas necessária como forma de resgate da memória social e valorização das culturas não eurocentradas. Sendo assim, a perspectiva *decolonial* e o tensionamento *pós-colonial* nos convocam para a imersão em outros universos estético-epistemológicos.

113

Em função dos limites deste trabalho, não foi possível dispor de uma reflexão a partir da avaliação dos (as) participantes, proposta a ser desenvolvida *a posteriori*, assim como a necessidade de melhor explicitação dos mecanismos didático-pedagógicos relativos às formas de seleção de repertório, adaptação dos materiais, maneiras de utilização pedagógica dos instrumentos musicais e outros elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de novas propostas formativas, por exemplo.

Há um pensamento muito conhecido do grande compositor e instrumentista brasileiro Heitor Villa-Lobos, a saber, que a música é tão útil quanto água e pão. Tal música, entendemos, não se restringe a um único universo sonoro, mas se seguirmos o pensamento desse compositor, amplia-se para os sons da floresta brasileira, os sons de sua fauna, de seus rios, os sons de seus batuques, de seus negros, das senzalas, terreiros, quilombos, enfim de suas origens nas suas multiplicidades culturais e étnicas. Sons que ele e tantos outros compositores, artistas e musicistas produziram e captaram. São parte de nossa memória, nossa identidade e nossa capacidade de produzir modos de perceber o mundo via música.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Introdução à sociologia da música**: doze preleções teóricas I. Tradução Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BORGES, E. M. de F. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. **R. Mest. Hist.**, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EF_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 20 set. 2020.

CANDUSSO, F. As Leis 10.639/03 e 11.645/08, os estudantes do Curso de Licenciatura e os professores de música da rede: reflexões preliminares. XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME, 11, 2017. **Anais [...]**. Disponível em: <http://abemeducao musical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/viewFile/2485/1193>. Acesso em: 17 nov. 2020.

CARVALHO, L. **Música africana na sala de aula**: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras. São Paulo: Duna Dueto, 2010.

COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. Música, raça e preconceito no ensino fundamental: notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 48, p. 311-333, 2013.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. *In*: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 169-214.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. [S. l.]: [s. n.], 2005. p. 33-49.

MIGNOLO M. W. La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales. **Revista Chilena de Literatura**, Santiago, n. 47, p. 91-114, 1995.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ORNAGHI, M. A. A apropriação do folclore musical pela música erudita brasileira e argentina no século XX. *In: Simpósio Nacional de História – ANPUH*, 24, 2011. **Anais [...]**. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1299695929_ARQUIVO_TrabalhoANPUH-MarioAndreOrnaghi.pdf Acesso em: 28 out. 2020.

PEREIRA, M. V. M. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. **Interlúdio** - Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, p. 10-22, 2018.

PUCCI, M.; DE ALMEIDA, B. **A floresta canta**: uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indíg.**, Lima, v. 29, n. 13, p. 11-20, 1992.

REILY, S. A música e a prática da memória: uma abordagem etnomusicológica. **Música e Cultura** – Revista da Associação Brasileira de Etnomusicologia, Rio de Janeiro, n. 9, p. 1-18, 2014.

115

ROCHA, I. de A.; GARCIA, G. V. História da educação musical no Brasil: reflexões sobre a primeira edição do GT 1.3 – XXII Congresso da ABEM (2015). **Revista da ABEM**, Londrina, v. 34, n. 37, p. 114-126, 2016.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, A. C. A diversidade cultural nas práticas pedagógicas musicais do licenciado em música. *In: Anais do Seminário de Iniciação Científica*. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/semic/article/view/3605/2931> Acesso em: 17 nov. 2020.

SANTOS, B. de S. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 2, n. 66, p. 23-52, 2003.

TRAVASSOS, E. Música folclórica e movimentos culturais. **Debates**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 89-113, 2002b.

SOBRE OS AUTORES

Alberto Baratinga

abp.ufba@gmail.com

Mestre em Gestão e tecnologias aplicadas à educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e licenciado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tem experiência na área de Artes, com ênfase na Educação musical. Há 40 anos leciona Música e, há 6, Geografia. Professor de Geografia. Pesquisador do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH/UNEB), é aluno do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação e contemporaneidade (PPGEduc/UNEB). Suas pesquisas tratam de inovação, cidadania e protagonismo juvenil na educação básica.

Orcid: 0000-0002-9852-3285

Alicia de Carvalho Gomes

aliciacflute@gmail.com

Graduanda em licenciatura em Ciências biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Serrinha. Apesar de sua formação acadêmica ter ênfase em Ciências biológicas, atua também nas áreas de Educação musical, Musicalização infantil, História da música e Técnica/Execução instrumental (flauta transversal e violino) na filarmônica 30 de junho. É monitora/bolsista no Programa de Capacitação em Ensino Musical Coletivo (PROCEC) pelo Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA).

Orcid: 0000-0002-6312-1526

Amós Oliveira

amos.oliveira@ifbaiano.edu.br

Professor de música no Instituto Federal Baiano, licenciado em Música pela Universidade Estadual de Feira de Santana e mestrando em Música pela Universidade Federal da Bahia. É membro do Grupo de Estudos Contemporâneos em Música (GECOM/UEFS), Grupo de Pesquisa em Línguas, Culturas e Ensino (LinCultE/IF Baiano) e Núcleo de Pesquisa em Música e Educação (NUPEME/IF Baiano). Possui experiência acadêmica nos seguintes

temas: ensino de música na educação básica, música e juventudes, música no ensino médio, iniciação musical, cognição musical, musicalização, canto coletivo e ensino de instrumento (piano).

Orcid: 0000-0001-8688-1096

Bougleux Bomjardim da Silva Carmo

bougleux.carmo@hotmail.com

Doutor em Estado e sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia (2021). Mestre em Letras (Profletras) pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2015). Especialista em Linguística forense pela Universidade do Porto (2018). Licenciado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (2008). É professor de língua portuguesa da Secretaria de Educação do estado da Bahia, membro da Associação Brasileira de Linguística – integrando a Comissão de ensino de línguas – e da Associação Brasileira de Educação Musical. É pianista e licenciando em Música (UNEB/UNEAD). Organizou coletâneas, ministrou cursos e publicou artigos nas áreas de Letras, Linguística e Ciências humanas.

Orcid: 0000-0002-0791-2884

117

Décio Pereira Silva Júnior

decio.silva@ifbaiano.edu.br

Licenciado em Música pela Universidade Federal da Bahia (2010), especialista em Arte na educação pela Faculdade Afonso Cláudio (2013) e mestre em Música pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Música (PPGPROM) da UFBA (2017). Professor do Instituto Federal Baiano, campus Senhor do Bonfim, desde 2018, atuando no segmento do ensino médio integrado, técnico subsequente EaD, bem como nos projetos de extensão do instituto. Está como membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do IF Baiano, campus Senhor do Bonfim; está como tutor presencial do curso EaD de licenciatura plena em Música Popular Brasileira da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Faz parte da banda Zambiacuca; Rick Vieira e os Triunfantes. Pesquisa sobre educação musical no ensino médio; o ensino musical coletivo; educação musical inclusiva; ensino de música em projetos de extensão dos Institutos Federais; músicas afro-brasileiras; entre outros temas afins.

Orcid: 0000-0003-4196-9486

Eudes Oliveira Cunha

eudes.cunha@ifbaiano.edu.br

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/FACED) e licenciado em Música (UFBA/EMUS). Professor do Instituto Federal Baiano, campus Serrinha, e da rede municipal de ensino de Salvador. É líder do Núcleo de Pesquisa em Música e Educação (NUPEME/IF Baiano) e coordenador de área do PIBID de Biologia (IF Baiano). Docente vinculado ao mestrado profissional em Artes (Prof-Artes/UFBA). Tem experiência nas áreas de Educação e Artes e atua nos seguintes temas: formação de professores, política educacional, ensino de música na educação básica, educação escolar em ambiente hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar.

Orcid: 0000-0003-2950-0757

Fernanda Machado

fernanda.machado@ifbaiano.edu.br

Professora do ensino básico técnico e tecnológico do Instituto Federal Baiano – IF Baiano campus Alagoinhas. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLinC/UFBA). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de linguagens, na linha Linguagens, discurso e sociedade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Graduada em Letras vernáculas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) nas habilitações bacharelado e licenciatura.

Orcid: 0000-0002-1847-7873

Fernando Martins de Oliveira Neto

fernandomartinsmusical@gmail.com

Mestre em Música, na linha Processos e dimensões da formação em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da escola de música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Trabalha como professor de Música e Artes no Instituto Federal Baiano – campus Catu/BA. Músico, violonista, cantor, compositor e produtor musical. Regente do coral e da banda de música do campus Catu.

Orcid: 0000-0002-0805-7971

Moisés Silva Mendes

moises.mendes@ifbaiano.edu.br

Doutor e mestre em Música, na área de musicologia (UFBA – PPG-MUS). Licenciado em Música pela Universidade Federal da Bahia. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, campus Bom Jesus da Lapa, onde atua como professor EBTT de música. Docente do instituto de Música da Universidade Católica de Salvador (UCSAL). Professor do Colégio Marista Patamares em Salvador. Membro avaliador do periódico Revista Velho Chico Digital. Executante de piano popular, flautista e regente de coro.

Orcid: 0000-0002-6234-3397

Quedma Rocha Cristal

quedma.cristal@ifbaiano.edu.br

Mestra em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/PPGMUS), licenciada em Música pela UFBA e especialista em Psicopedagogia e Educação Especial pelo Centro Universitário Jorge Amado. Possui curso técnico em piano pelo Conservatório Brasileiro de Música/RJ. Atualmente, é professora de música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, campus Teixeira de Freitas/BA, membro do Núcleo de Pesquisa em Música e Educação (NUPEME/IF Baiano) e da Associação Brasileira de Educação Musical. Foi tutora do curso de licenciatura em Música/EaD da UNEB no Campus X. Tem experiência no ensino de música na educação básica, escola especializada, projeto social e educação inclusiva.

Orcid: 0000-0002-2315-3021

Rita Amparo

rita.macedo@ifbaiano.edu.br

Possui licenciatura em Educação física (UEFS), cursando licenciatura em Filosofia (UEFS), especialista em Docência superior (FIJ), especialista em Filosofia contemporânea (UEFS), mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade (UEFS). Atualmente leciona no Instituto Federal Baiano campus Alagoinhas. Membro do grupo de pesquisa

Artes do corpo: memória e imaginário (UEFS). Coordenadora do núcleo de gênero e diversidade GENI (IF Baiano Alagoinhas).

Orcid: 0000-0003-2206-2459

Ruan Kelvin Mascarenhas de Oliveira

ruankelvin9@gmail.com

Graduando em licenciatura em Ciências biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia baiano, campus Serrinha. Atuou como bolsista e integrante do projeto de teatro ResiliArtes, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Extensão (PIBIEX) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no IF Baiano. É também músico da filarmônica 30 de junho, na área de Técnica/ execução instrumental (flauta transversal).

Orcid: 0000-0001-9825-9974

Tícia Britto

ticia.britto@ifbaiano .edu.br

Cantora, dançarina, professora do ensino básico técnico e tecnológico do Instituto Federal Baiano – IF Baiano campus Itaberaba. Professora de Artes do estado da Bahia. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia – especialista em Estudos contemporâneos em dança (UFBA). Estudou mestrado interrompido em Teatro, Artes performativas, na Escola superior de teatro e cinema do IPL, Instituto Politécnico de Lisboa. Licenciada em Música pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Licenciada em Dança, pela UFBA, em intercâmbio com a Universidade de Lisboa (UL). Tem experiência há 20 anos com ensino das artes, com ênfase em música, dança e performance.

Orcid: 0000-0002-9150-9042



Proex
INSTITUTO FEDERAL BAIANO

 **INSTITUTO FEDERAL**
Baiano

Appris
Editora