

Ellen de Souza Arruda

SABIÁ LARANJEIRA:

**Um espaço de contribuição para a formação
de futuros educadores musicais no contexto
da escola pública**

Trabalho de Conclusão de Curso

São Paulo

2023

Ellen de Souza Arruda

SABIÁ LARANJEIRA:
Um espaço de contribuição para a formação
de futuros educadores musicais no contexto
da escola pública

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Licenciatura em Música.

Orientadores: Prof^ª. Dr^ª. Ana Luisa Fridman e Prof^ª. Dr^ª. Adriana do Nascimento Araújo Mendes.

São Paulo

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Arruda, Ellen de Souza

SABIÁ LARANJEIRA: Um espaço de contribuição para a formação de futuros educadores musicais no contexto da escola pública / Ellen de Souza Arruda; orientadora, Ana Luisa Fridman; coorientadora, Adriana do Nascimento Araújo Mendes. - São Paulo, 2023.
66 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Departamento de Música / Escola de Comunicações e Artes /
Universidade de São Paulo.
Bibliografia

1. Formação de Professores. 2. Educação Musical. 3.
Escola Pública. 4. Extensão. I. Fridman, Ana Luisa. II.
Título.

CDD 21.ed. - 780

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

“A música, como a maior parte das disciplinas, deve ser ensinada por maneiras diretas, abertas, transversais e interdisciplinares, que permitam integrar os diferentes aspectos da pessoa, do mundo, do conhecimento. Porque a música, como costumamos repetir, não pode continuar sendo considerada como uma atividade de caráter meramente estético, pois trata-se de uma experiência multidimensional, um direito humano, que deveria estar ao alcance de todas as pessoas, a partir de seu nascimento, e por toda a vida”.

Violeta Hemsy de Gainza

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a minha família, que sempre esteve presente e disposta a me amparar no que fosse necessário, e que desde sempre me apoiou e incentivou a estudar e me envolver com a arte, em especial, com a música.

Também gostaria de agradecer aos professores e amigos da Escola do Auditório, sem eles nada disso seria possível, agradeço por terem proporcionado a mim e a tantos outros colegas a oportunidade de estudar música, e mais do que isso, de ser transformada por ela, oportunidade essa, que foi possível graças a um projeto social de música em escolas públicas, o que me inspirou ainda mais a realizar este trabalho.

Agradeço também às minhas orientadoras, Adriana Araújo e Ana Fridman, por serem sempre muito atenciosas e solícitas a me ajudar no que fosse preciso.

Também quero agradecer aos professores e amigos que fizeram parte da minha trajetória dentro da universidade, em especial aos professores Toninho Carrasqueira, Ivan Vilela e Ana Fridman e aos amigos Maiara Monteiro, Luísa Carvalho, Veridiana Dias, Daniel Alfaro, Victor Mocellin, Wagner Barbosa, Paulla Zeferino, Marina Lahós, Ian Arruda, Salomão Sidharta, Fernanda Moura, Matheus Anjos e também aos queridos Fábio Ferreira, Mariana Ceres e Gina Falcão, pois, além de terem criado e acreditado no potencial do projeto, foram eles que me apresentaram ao Sabiá Laranjeira, um projeto que fez toda diferença na minha formação como pessoa, musicista e principalmente como futura educadora musical.

Por fim, agradeço a todos os meus colegas e colaboradores do Sabiá Laranjeira que em meio a tantos desafios tornaram e tornam esse trabalho possível, buscando contribuir para uma educação musical mais democrática no nosso país.

RESUMO

ARRUDA, Ellen de Souza. *SABIÁ LARANJEIRA: Um espaço de contribuição para a formação de futuros educadores musicais no contexto da escola pública*. 2023, 66p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) – Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo investigar e analisar como o projeto Sabiá Laranjeira proporciona um espaço que contribui para a formação de futuros educadores musicais no contexto da escola pública. Dividido em duas partes, este trabalho apresenta em seu primeiro capítulo uma contextualização histórica acerca da educação musical nas escolas públicas do Brasil e também do processo de formação do educador musical para a atuação na educação básica. No segundo capítulo, o trabalho se dedica a apresentar o projeto Sabiá Laranjeira, fazendo uma descrição histórica acerca do seu surgimento, bem como do processo de construção de suas práticas musicais didáticas, além de apresentar sua estrutura atual e um registro de dados que foram levantados desde o início do projeto.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Musical. Escola Pública. Extensão.

ABSTRACT

Abstract: This work aims to investigate and analyze how the Sabiá Laranjeira project contributes to a space for the training of future music educators in the context of public schools. Divided into two parts, this work presents in its first chapter a historical context about music education in public schools in Brazil and also the process of training music educators to work in basic education. In the second chapter, the work is dedicated to presenting the Sabiá Laranjeira project, making a historical description about its emergence, as well as the construction process of its didactic musical practices, in addition to presenting its current structure and a record of data that were collected from the beginning of the project.

Key-words: Teacher training. Musical education. Public school. Extension.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical.
ART.	Artigo.
CNCO	Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.
CMU	Departamento de Música da Universidade de São Paulo.
COA	Conselho de Orientação Artística do Estado de São Paulo.
ECA	Escola de Comunicações e Artes.
EE	Escola Estadual.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil.
EMEF	Escola Municipal de Educação Fundamental.
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
LAMUC	Laboratório de Música de Câmara.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
OCAM	Orquestra de Câmara da ECA- USP.
PUB	Programa Unificado de Bolsas.
PAC	Programa Aprender na Comunidade.
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística.
TAB.	Tabela.
TEA	Transtorno do Espectro Autista.
USP	Universidade de São Paulo.
UNESP	Universidade Estadual Paulista.
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas.
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UFPB	Universidade Federal da Paraíba.
UFMA	Universidade Federal do Maranhão.
UFU	Universidade Federal de Uberlândia.

LISTA DE TABELAS

Tab. 1 - Instituições que já fizeram/fazem parceria com o Sabiá Laranjeira	p.44
Tab. 2 - Grupos musicais que já atuaram pelo Sabiá Laranjeira	p.46
Tab. 3 - Qtd. de práticas musicais didáticas do Sabiá Laranjeira por escola	p.48
Tab. 4 - Eventos/conteúdos produzidos pelo coletivo Sabiá Laranjeira	p.49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Parcerias estabelecidas pelo Sabiá Laranjeira	p.44
Gráfico 2 - Tipos de escolas que já fizeram parceria com o Sabiá Laranjeira	p.45
Gráfico 3 - Qtd. de pessoas que atuaram pelo Sabiá Laranjeira	p.45
Gráfico 4 - Qtd. de grupos formados e instrumentos musicais apresentados	p.47
Gráfico 5 - Qtd. de práticas Musicais Didáticas do Sabiá Laranjeira por escola	p.48
Gráfico 6 - Qtd. de Práticas Musicais Didáticas do Sabiá Laranjeira	p.49

SUMÁRIO

Introdução	p. 13
Capítulo 1: A Educação Musical no Brasil no Contexto da Educação Básica	p. 15
1.1 Contextualização Histórica	p. 15
1.2 O Processo de Formação do Educador Musical para a Atuação nesse Contexto	p. 22
1.3 A Formação do Educador Musical no Contexto do Ensino Superior	p. 27
Capítulo 2: Projeto Sabiá Laranjeira	p. 31
2.1 O Projeto	p. 31
2.2 Construção de Práticas Musicais Didáticas	p. 33
2.2.1 Aulas-Espectáculo	p. 33
2.2.2 Produção Artística	p. 36
2.2.3 Oficinas Musicais	p. 39
2.3 Estrutura Atual	p. 40
2.4 Dados do Projeto	p. 43
Considerações Finais	p. 52
Referências Bibliográficas	p. 54
Anexos	p. 57

INTRODUÇÃO

Considerando a importância da música para a sociedade, os diferentes papéis que ela pode exercer e também a sua presença no cotidiano de grande parte da população, este trabalho de conclusão de curso tem como foco a formação de educadores musicais para o contexto da escola pública. Embora a música seja considerada uma das linguagens que constituem o componente curricular do ensino de arte da educação básica pela nossa LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394/1996, e sua presença na educação básica seja garantida de acordo com o Decreto Federal Lei 13.278/2016, na prática isso não ocorre de forma efetiva. É notável a falta de aprofundamento na linguagem musical por parte dos professores que lecionam a disciplina de arte em muitas instituições escolares, sobretudo no contexto da escola pública, o que impede que a música ocupe o seu espaço potencial dentro desses espaços, dificultando o processo de democratização da educação musical e também causando lacunas no processo de formação de futuros professores de música nesse contexto, uma vez que parte dessa formação presente nos cursos de Licenciatura em Música, esteja vinculada a realização dos estágios nesses espaços. PENNA (2002) levanta a seguinte questão em um de seus trabalhos publicados pela Revista ABEM — Associação Brasileira de Educação Musical — “se a música em suas diversificadas manifestações está presente na vida cotidiana de praticamente todo cidadão brasileiro, por que sua presença na escola é tão reduzida?”. Buscando colaborar com essas questões acerca da educação musical e, principalmente, da formação do professor de música no contexto da escola pública, o objetivo deste trabalho é investigar como o projeto de extensão em música *Sabiá Laranjeira* da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), contribui para a formação de futuros educadores musicais do Departamento de Música da USP, no contexto da escola pública, partindo das experiências da autora como aluna de Licenciatura em Música da USP e que foi membro e colaboradora do projeto por cinco anos.

Uma das minhas grandes inspirações para realizar este trabalho, além do próprio *Sabiá Laranjeira* que me proporcionou muito aprendizado e experiências ao longo da minha graduação, foram os trabalhos de conclusão de curso realizados anteriormente por colegas da Licenciatura em Música, ambos membros fundadores do *Sabiá Laranjeira* no período entre

2016 e 2017, e que deram um pontapé inicial demonstrando o potencial desse projeto do Departamento de Música da USP.

O primeiro trabalho se chama “*Música na Escola Pública e o Potencial Educativo de parar para ouvir*”, escrito por Mariana Ceres, em 2018. E o segundo se chama “*Projeto Sabiá Laranjeira: Construindo Práticas de Acessibilidade para Estudantes Surdos*”, escrito por Fábio Ferreira, em 2019.

O presente trabalho de conclusão de curso foi estruturado em dois capítulos. No primeiro, faremos uma contextualização histórica acerca da educação musical nas escolas públicas do Brasil e também do processo de formação do educador musical para a atuação na educação básica. Para nos auxiliar nesse processo, contaremos com apoio de alguns educadores e pesquisadores que são referências na área da educação musical, como Marisa Fonterrada, Maura Penna, Vera Lucia Jardim, Silvia Sobreira, Neide Esperidião e outros.

No segundo capítulo, faremos uma descrição histórica acerca do surgimento do projeto Sabiá Laranjeira, bem como do processo de construção de suas práticas musicais didáticas, além de apresentar sua estrutura atual e um registro de dados que foram levantados desde o início do projeto até o presente momento e transformados em tabelas elaboradas pela autora, com base em pesquisas realizadas com alguns dos fundadores do projeto.

CAPÍTULO 1:

A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, pretende-se fazer uma contextualização histórica acerca da educação musical no Brasil, buscando compreender como o ensino da música foi inserido nas escolas de educação básica e os motivos que levaram a sua ausência nesses espaços, trazendo consequências que refletem até hoje. Em seguida, pretende-se investigar como se deu o processo de formação do educador musical para atuação na educação básica de ensino, sobretudo no contexto da escola pública.

1.1 Contextualização Histórica.

No Brasil, tanto a educação básica quanto a educação musical, se deram a partir da chegada dos portugueses, com a vinda dos *jesuítas*¹ em meados do século XVI, que é um período onde a Europa já vivenciava diversos fenômenos relacionados às experiências de escolarização.

Com a chegada dos jesuítas, também vieram diversos valores e práticas culturais lusitanas que estavam fortemente ligadas a um rigor metodológico de regime militar e religioso. Esses valores e práticas, por terem sido passados de forma impositiva ignorando a existência de uma diversidade cultural local, exerceram grande influência no conceito de educação que se desenvolveria mais tarde pelo país. De acordo com Esperidião (2011), foram criadas escolas em muitas aldeias indígenas nas quais eram ensinados canto, cravo, viola e órgão para as rezas. Essas práticas estavam muitas vezes vinculadas ao canto e aos instrumentos musicais, tendo como objetivos a catequese e a doutrina dos povos originários em prol da cultura e dos interesses da coroa portuguesa. Fonterrada (2008) afirma que foi dentro desses moldes rígidos que provavelmente surge a primeira proposta pedagógica em educação musical no Brasil:

¹ Os jesuítas eram padres membros da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa vinculada à Igreja Católica que tinha como objetivo a pregação do evangelho pelo mundo.

(...) Foi dentro desses princípios racionais e metodológicos que, provavelmente, se instalou, no Brasil, a primeira proposta pedagógica em educação musical, em que os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam música e autos europeus (FONTEIRA, 2008, p. 209).

Durante o período colonial do Brasil, não houve grandes mudanças no que diz respeito à educação musical e à educação básica geral. Ambas continuaram fortemente vinculadas ao poder da igreja, seguindo doutrinas e o seu modelo de ensino, além de um repertório musical europeu. Contudo, durante o período de 1808, com a vinda da família real portuguesa, Fonteira (2008) relata que:

(...) a situação mudou, pois a música, até então restrita à Igreja, estende-se aos teatros, que costumavam receber companhias estrangeiras de óperas, operetas e zarzuelas. Mas quase não há referências à maneira pela qual o ensino da música se dava, a não ser quanto ao repertório, predominantemente europeu (FONTEIRA, 2008, p. 209).

De acordo com Ceres (2018), algumas das concepções existentes até hoje na educação musical do Brasil são decorrentes das ações jesuítas. Segundo a autora, podemos destacar duas como principais. A concepção *utilitária* do ensino de música, uma concepção que utiliza a música como um instrumento para atingir objetivos que não dizem respeito ao saber musical, como por exemplo a utilização da música como ferramenta de comunicação e doutrinação por parte dos jesuítas e da igreja católica. E também a concepção *técnico-instrumental*, uma concepção que é baseada em muita disciplina, repetições, exercícios técnicos e de leitura e que ainda permeiam conservatórios, escolas especializadas e universidades até hoje.

O primeiro conservatório do Brasil especializado no ensino de música foi fundado em 1841, no Rio de Janeiro, com o *Imperial Conservatório Brasileiro de Música*, mas só foi inaugurado em 1848. Mais tarde, deu lugar ao Instituto Nacional de Música e posteriormente foi incorporado à Universidade do Rio de Janeiro. Pode-se dizer que o ensino de música conservatorial era direcionado para o ensino técnico-instrumental, o virtuosismo e a performance, como aponta Neide Esperidião (2011):

No Decreto n.º 496 de 21 de janeiro de 1847 consta um plano detalhado de seu funcionamento, incluindo-se as disciplinas que configuraram o currículo inicial do Conservatório: rudimentos preparatórios e solfejo para o sexo masculino; canto para o sexo masculino; rudimentos e canto para o sexo feminino; instrumentos de cordas; instrumentos de sopro; harmonia e composição. Observa-se nessa configuração a

tendência de uma educação musical ainda direcionada para o aprendizado do instrumento e técnicas de composição (ESPERIDIÃO, 2011, p. 109).

No contexto da educação básica, embora haja indícios de atividades musicais no século XIX, o ensino da música só foi oficialmente inserido nas escolas públicas brasileiras em 1854, – após ter permanecido por anos sob os domínios da igreja – por meio do Decreto Federal nº 331A, em 17 de novembro, e que englobava apenas 1º e 2º grau e o curso para o magistério, que se chamava *Escola Normal*². Esse decreto estipulava a presença da música nas escolas públicas em “dois níveis: *noções de música e exercícios de canto*” (FONTERRADA, 2008, p. 210).

Na passagem para o século XX muitas mudanças e transformações ocorreram em relação a diversos campos de conhecimento e “na música, experimentações no campo composicional visando à dissolução do sistema tonal eclodiram sob diversas manifestações, gêneros e estilos musicais” (ESPERIDIÃO, 2011, p. 107), contudo, Esperidião ressalta que:

Apesar de essas transformações terem sido incorporadas ao plano da criação, as mudanças não atingiram o âmbito do ensino profissional da música, que permaneceu no modelo de uma formação técnico-instrumental, de programas pré-estabelecidos, priorizando-se o repertório europeu dos séculos XVIII e XIX, quantificados e com alto grau de exigência virtuosística. (ESPERIDIÃO, 2011, p. 107).

No período de 1890, havia um movimento reformador que “pleiteava a instituição da República e do Estado Democrático, e, conseqüentemente, a constituição de um cidadão livre, autônomo e apto para escolher e interferir nos destinos do país” (JARDIM, 2009, p.17).

Nesse contexto e com a influência de novas mudanças educacionais que ocorriam pela Europa, foi estipulada uma reforma para a Escola Normal por meio do Decreto Federal nº 27, em 1890, no estado de São Paulo, incluindo a música como conteúdo obrigatório do currículo escolar e também dos cursos de formação de professores da Escola Normal, a fim de garantir a integralidade dos estudos e compreender a música como uma forma importante de expressão, como destaca Jardim (2009):

Por esses pressupostos, na Reforma da Instrução Pública de São Paulo, a música foi incluída no currículo da Escola Normal para garantir a integralidade dos estudos, como processo importantíssimo de reprodução do pensamento e da possibilidade de expressão dos sentidos. No decreto de 1890 ficava estabelecido que o curso da Escola Normal incluiria as seguintes aulas: música, solfejo e canto coral durante o 2o ano. Essas aulas seriam ministradas por um professor de música contratado pelo

² A Escola Normal era uma instituição de ensino direcionada à formação de professores que surgiu a partir do século XVIII. Seu objetivo era preparar professores para lecionar nas escolas primárias e secundárias.

governo, mediante proposta do diretor da escola. Conforme a legislação do período e os atos de provimento de pessoal do Estado de São Paulo, os professores nomeados para o cargo eram maestros formados nos conservatórios europeus, haja vista que não havia instituições para tal fim, em São Paulo (JARDIM, 2009, p. 17).

Um pouco depois, ainda no mesmo ano, outro passo importante a favor do ensino de música foi dado, agora com o Decreto Federal n.981, de 28 de novembro, que passaria a exigir a formação especializada do professor de música como uma medida que deveria ser aplicada em âmbito nacional. As propostas para o ensino de música estavam fundamentadas em novas teorias de aprendizado e estudos mais modernos que circulavam em países da Europa e também nos Estados Unidos, como aponta Jardim (2009):

As propostas para o ensino de música em São Paulo, no momento da sua implantação, estavam fundamentadas nas novas teorias de aprendizado e nas concepções mais modernas de ensino que circulavam na Europa e EUA. Eram baseadas no método intuitivo, na aquisição dos conhecimentos pelos sentidos, nas atividades práticas que conduziram, mais tarde, à compreensão dos aspectos teóricos, da leitura e escrita musical (JARDIM, 2009, p. 18).

Ao longo dos anos, com a promulgação de diversos decretos, surgiram novas exigências para aulas de música e, conseqüentemente, para a formação do educador musical. Embora caminhasse de forma lenta, a educação musical escolarizada no Brasil foi se desenvolvendo e se consolidando. No período entre 1910 e 1921, durante a Segunda República, o ensino de música passa a ficar mais organizado, havendo uma preocupação maior em prol de sua melhoria, o que culminou na Lei nº 1.579 de 19 de dezembro de 1917 e mais tarde no Decreto nº 3.356 em 31 de maio de 1921, estabelecendo que:

Para as escolas complementares, seriam designados professores de música contratados pelo governo, como já era determinado para as escolas normais. Novamente, abria-se espaço para a entrada de profissionais especializados em música para atuação nesse novo nível de ensino (JARDIM, 2009, p. 19).

Durante a década de 1920, após o surgimento do movimento modernista, e sob a forte influência de um pensamento nacionalista e a busca por uma identidade nacional, despertou-se grande interesse por parte dos pesquisadores em encontrar a “essência brasileira”. Uma essência que poderia ser expressa por meio de diversas formas de arte existentes no país, e que resultou no fortalecimento e valorização do folclore nacional e da música popular. Logo, “a identidade brasileira começava a ganhar espaço entre os educadores musicais” (FONTERRADA, 2008, p. 212).

Na década de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas à presidência da República, houve grandes mudanças políticas e educacionais no país. Algumas dessas mudanças resultaram na organização do ensino secundário, na adoção de um regime universitário e também na criação do Conselho Nacional de Educação como relata Santos e Mororó (2019):

Segundo Fávero (2006), o governo buscou elaborar o seu projeto universitário articulando medidas que se estenderam desde a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-Lei nº 19.850/31), a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-Lei nº 19.851/31)⁴ e à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-Lei nº 19.852/31). Diante das medidas adotadas, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras iria imprimir às universidades outra configuração de instituição universitária, pois, do ponto de vista discursivo, a faculdade assumiria um caráter de unidade integradora dos diferentes institutos, um espaço que viria a se afirmar como um centro de criação do saber e de produção do conhecimento que, de acordo com Minto (2014), deixaria de existir a partir do Decreto-Lei nº 1.190/1939 com a centralização e padronização das universidades. (SANTOS, Cláudio Wilson; MORORÓ, Leila Pio, 2019, p. 4).

Heitor Villa-Lobos, ao lado de Mário de Andrade, Maestro Fabiano Lozano, Tarsila do Amaral, entre outros, foi uma das importantes figuras deste período, pois ele propôs um projeto de inserção da música para as escolas, intitulado *Canto Orfeônico*.

De acordo com Sobreira (2017, p. 2), apesar de em 1931 já aparecer o termo “canto orfeônico” no decreto que estabelecia a organização do ensino secundário no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob o regime de inspeção oficial, durante o Governo de Getúlio Vargas, Villa-Lobos só iniciou o projeto em 1932, sendo depois nomeado “orientador de música e canto orfeônico no Distrito Federal” (VILLA-LOBOS, 1937 Apud SOBREIRA, 2017) por Anísio Teixeira, que era o Diretor Geral do Departamento de Educação. Mais tarde, o projeto teve a oportunidade de se estender por todo o país:

Em 14 de julho de 1934, uma nova legislação foi promulgada para reforçar os esforços iniciais de implantação do projeto de canto orfeônico organizado por Villa-Lobos ampliando a implementação dessa proposta em todos os níveis de ensino por todo o país (BRASIL, 1934 Apud SOBREIRA, 2017, p. 11).

Pode-se considerar que o canto orfeônico foi um dos maiores movimentos de educação musical do Brasil. Entretanto, vale ressaltar que o ensino público somente foi ampliado em 1971 com a Lei 5.692/71, tornando o ensino público obrigatório por 8 anos e ampliando o acesso da população, como destaca (ALMEIDA, Mariana Ceres de; FALCÃO, Gina Cavalcante; FERREIRA, Fábio Augusto Barbosa, 2019):

(...) é importante lembrar que o ensino público no Brasil apenas foi ampliado na década de 1970, com o Art. 44 da Lei 5692/71, que determinava o dever do Estado com o oferecimento público e gratuito do ensino dos 7 aos 14 anos, o que corresponde ao atual ensino fundamental. Ou seja, o canto orfeônico se fez possível no contexto de um ensino público restrito e elitista (ALMEIDA, Mariana Ceres de; FALCÃO, Gina Cavalcante; FERREIRA, Fábio Augusto Barbosa, 2019, p. 3).

Para além das questões musicais, pode-se dizer que, com o tempo, essa prática do canto orfeônico implantada nas escolas do Brasil também adotou um caráter cívico e moralizador, como analisa Ceres (2018):

Foram emitidos decretos que instituíram cargos burocráticos de inspetores especiais do ensino de música e inspetores estaduais, responsáveis por regulamentar as práticas dos orfeões, o que demonstra a importância que se dava à disciplina. Essa burocratização é um reflexo das mudanças políticas pelas quais o estado de São Paulo passava, e da adoção do canto orfeônico como um instrumento de promoção do civismo e do nacionalismo (CERES, 2018, p. 15).

Mais tarde, durante os movimentos “Arte e Educação” e “Contracultura” vigentes na época, contribuíram para um desencanto do modelo do Canto Orfeônico, segundo Sobreira (2017) e uma nova lei – agora de caráter mais abrangente – que define e regulariza a organização da educação nacional é criada por meio do decreto nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961. Essa lei reforma todo o ensino público, que passa a ser organizado em ensino primário e secundário, no entanto, ela não faz menções a respeito do ensino da música e um ano depois, em 1962, por meio do parecer Nº 383, o Canto Orfeônico passa a ser substituído pela modalidade “Educação Musical”. Oliveira e Penna (2019) concluem que:

Assim, resultante de um processo democrático que colocou em disputa, no congresso, interesses e concepções de educação distintos, nossa primeira LDB, Lei 4.024/61, não conseguiu avançar significativamente em relação à ampliação no acesso à escola, assim como não estabelecia com clareza um espaço para a música no currículo escolar (OLIVEIRA e PENNA, 2019, p. 6).

Para Sobreira (2017), a ausência da menção ao ensino de música foi de crucial importância para o enfraquecimento do Canto Orfeônico nas escolas, contudo, não houve uma legislação específica que determinasse o fim do Canto Orfeônico nas escolas: “O que ocorreu foi que aquele modelo de ensino foi sendo substituído por outras propostas legais, como a Educação Musical e, mais tarde, a Educação Artística” (SOBREIRA, 2017, p. 19).

Na década de 1971, foi promulgada a Lei 5.692/71, reformulando outra vez todo o ensino no país e agora tornando a educação pública, gratuita e obrigatória por 8 anos,

ampliando assim a rede de ensino e o acesso da população ao ensino básico. Além disso, essa lei instituiu o ensino da *Educação Artística* nas escolas, com um professor que deveria ter uma formação de caráter polivalente, trabalhando com diferentes linguagens de artes, porém, sem especificar quais linguagens deveriam ser ensinadas e sem fazer nenhuma menção ao ensino da música, apenas a *atividade de Educação Artística*, o que segundo (FONTERRADA 2008, p. 229), corrobora a visão de que “a maneira como é encarada a disciplina de artes na educação brasileira atual é reflexo de uma *visão de mundo* que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como um entretenimento ou passatempo”.

Oliveira e Penna (2019) apontam que essa lei foi muitas vezes vista como a responsável pela ausência da música na escola, o que segundo as autoras se mostrou um equívoco “já que as práticas pedagógicas relativas à educação artística, incluindo seu traço de polivalência, é fruto da confluência de vários fatores que foram anteriores a Lei 5.692/71” (OLIVEIRA e PENNA, 2019, p. 8). Com a ampliação da educação básica após a Lei 5.692/71, Penna (2013, p.58) ressalta que “em uma escola com alcance social mais amplo, práticas pedagógicas tradicionais e consagradas, anteriormente produtivas e eficazes em um sistema de ensino altamente excludente, não se mostram mais adequadas”.

Alguns dos movimentos que influenciaram as práticas pedagógicas polivalentes foram o movimento de *contracultura*, que ganhou força nos anos 60, o movimento *Educação Pela Arte* e também o movimento *pró criatividade* trazendo ideias de liberdade criativa, expressão pessoal e integração entre as artes. A polivalência na educação artística consistia basicamente em um único professor ficar responsável por lecionar todas as áreas das artes. Embora a nova proposta fosse proveitosa para professores com um maior embasamento musical, para os demais professores com uma formação historicamente debilitada, acabou por gerar atitudes equivocadas e ao mesmo tempo inviabilizar um aprofundamento dos conteúdos das demais áreas, trazendo como consequência, uma “diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem” (PENNA, 2015, p. 125, Apud OLIVEIRA e PENNA, 2019, p. 10). Ceres (2018) também ressalta que:

Apesar dessa nova concepção de ensino questionar as práticas anteriores de ensino de música, como o ensino puramente técnico e o caráter cívico nacionalista, que não abriam espaço para a criatividade, a maioria dos professores de música atuantes na época não tinha um embasamento necessário para trabalhar segundo tais propostas. Sua adesão ao movimento “pró-criatividade” se deu, em parte, por conta de sua formação musical historicamente debilitada (CERES, 2018, p. 17-18).

A segunda LDB - Lei nº 9.394 – modelo ainda vigente – foi promulgada em 1996. Agora, o ensino de *Arte* passa a ser conteúdo obrigatório no âmbito da educação básica, contudo, assim como na lei anterior, “não ficou claro quais linguagens deveriam ser consideradas no ensino de Arte” (SOBREIRA, 2017, p.22), logo a música ainda segue sem uma garantia de espaço na educação básica do país, e por este motivo, desde a sua promulgação, a música passou a ser oferecida como disciplina escolar apenas por algumas instituições.

Posteriormente em 2008, devido aos inúmeros questionamentos em relação a lei anterior, principalmente, no que diz respeito à polivalência do professor de arte, houve uma movimentação da classe artística e dos educadores musicais, organizando um manifesto em prol da Educação Musical no Brasil e uma campanha intitulada “Quero Educação Musical na Escola, sendo que essas movimentações, culminaram na aprovação da Lei 11.769/2008” (SOBREIRA, 2017, p. 23). Essa lei, “cuja trajetória possui lutas e embates teórico-metodológicos, políticos e sociais” (ESPERIDIÃO, 2011, p. 129), acabou alterando alguns pontos da LDB vigente, instituindo agora a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, mas mantendo as outras áreas de artes. “Desta forma, pela primeira vez desde a década de 1970, é assegurado um espaço para a música na escola através de um termo legal de validade nacional (PENNA, 2013, p. 63), o que podemos considerar como uma grande conquista para a área de educação musical.

Somente em 2016, é promulgada a Lei 13.278/2016 que agora especifica como linguagens obrigatórias que compõem o ensino de arte: *as artes visuais, a dança, a música e o teatro*. Contudo, Ceres reforça a visão de que “após anos de homologação da Lei 11.769/2008, as práticas pedagógicas do ensino de arte não sofreram uma mudança significativa” (2018, p.26), e a música, embora ainda não esteja ocupando seu espaço potencial dentro das escolas de ensino básico do país, se manteve dentro do currículo escolar.

1.2 O Processo de Formação do Educador Musical para a atuação nesse contexto.

No Brasil, a educação musical e sua pesquisa histórica são áreas de estudos ainda recentes, e “os processos de especialização do professor de música nas escolas públicas demarcaram um campo de atuação profissional e de espaços institucionais, simultaneamente à constituição da música como disciplina escolar” (JARDIM, 2009, p. 16). As primeiras escolas

profissionalizantes de música, chamadas de *Conservatórios Musicais*³, surgem por volta do século XVIII onde era priorizado um ensino técnico-instrumental e o virtuosismo. Fonterrada ressalta que, “na época do individualismo e do virtuosismo, as escolas de música privilegiavam a formação do instrumentista virtuose e corroboravam a tendência ao individualismo, ainda hoje presente na formação de grande parte dos músicos (2008, p. 81).

Entre o final do século XVIII e meados do século XIX, iniciam-se as buscas por uma sistematização dos saberes musicais, e também o “processo de profissionalização dos músicos e, conseqüentemente, do professor de música atuante nessas instituições” (ESPERIDIÃO, 2003, Apud ESPERIDIÃO, 2011, p. 109).

No período de 1890, com a reforma estipulada para a Escola Normal por meio do Decreto Federal nº 27, no estado de São Paulo, a música passou a ser conteúdo obrigatório do currículo escolar e também dos cursos de formação de professores da Escola Normal, garantindo a integralidade dos estudos. De acordo com Jardim (2009) quem ministrava as aulas, eram os professores de música especialistas contratados pelo governo e no que diz respeito a formação do professor normalista, a autora relata que:

A formação de música do professor normalista estava fundamentada, inicialmente, em um curso com um ano de duração, com aulas teóricas e práticas, e transmitiria apenas a prática desse conhecimento aos alunos durante os quatro anos do curso do 1º grau, ou seja, seria um dirigente de uma prática musical realizada pelas crianças visto estar especificado para este grau de ensino apenas canto coral (JARDIM, 2009, p. 18).

Já os professores especialistas que eram contratados pelo governo, eram muitas vezes formados em conservatórios do exterior, visto que o primeiro conservatório da cidade de São Paulo surge apenas em 1906, com o *Conservatório Dramático e Musical*, indicando que esses professores tinham uma formação de viés técnico-instrumental e não uma formação pedagógica. Os conservatórios como o do Rio de Janeiro e o de São Paulo, surgiram com o intuito de promover aperfeiçoamento aos futuros artistas nacionais, porém, ainda com o viés focado no ensino do instrumento, como relata Neide Esperidião (2011):

(...) Observa-se nessa configuração a tendência de uma educação musical ainda direcionada para o aprendizado do instrumento e técnicas de composição. Somente no início do século XX, após ter sido anexado à Universidade Nacional do Rio de Janeiro, o ensino do Conservatório é dividido em três graus, conferindo-se ao superior, a formação de professores de música. Porém, essa formação continuou com um currículo muito próximo à formação do músico instrumentista e do compositor. Em São Paulo, a chegada de imigrantes europeus com formação

³ Conservatório Musical é uma instituição voltada para o ensino da música, englobando suas teorias e práticas.

musical, no início do século XX, contribuiu para a permanência de uma prática de ensino fundada também nesse modelo. Em 12 de março de 1906, foi inaugurado o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, no prédio da antiga residência da Marquesa de Santos, à Rua Brigadeiro Tobias, por iniciativa do vereador Pedro Augusto Gomes Cardim e de João Gomes de Araújo. A finalidade dessa instituição era a de sistematizar o ensino musical da cidade, pois a efervescência musical da época exigia uma escola de música compatível a uma adequada formação profissional de músicos e de professores. (ESPERIDIÃO, 2011, p. 109).

Desse modo, o professor normalista, após formado, teria a responsabilidade de ministrar, além das disciplinas habituais, o canto orfeônico nas escolas de educação básica:

Delimitava-se, aqui, a concepção de um professor que acrescia à sua formação um novo conjunto de conhecimentos e que recebia a atribuição, mediante tal capacitação, de iniciar os alunos das classes preliminares, na linguagem e no fazer musical. Tais atribuições, de acordo com os programas de ensino, não se assemelhavam àquelas exercidas pelos músicos professores – profissionais de saberes técnicos, que visavam à instrução especializada que ministravam aulas particulares, em domicílio, clubes, sociedades e associações musicais ou conservatórios (JARDIM, 2009, p.18).

De acordo com Jardim (2009), ao fazermos uma análise das legislações, podemos identificar um crescente movimento que aos poucos vai ganhando importância e com isso, consolidando a música como disciplina escolar, como vimos no capítulo anterior e, ao mesmo tempo, aumentando as exigências em relação a formação do professor de música:

Pela lei de 1917 ficava clara, também, a expectativa do legislador de que todo professor deveria ter uma formação para ministrar o ensino musical, visto a disciplina estar incluída nos programas de ensino de todas as modalidades de escolas, então existentes no Estado: escolas rurais, escolas distritais, grupos escolares, escolas modelo, curso complementar, escolas normais. A busca pela melhoria do ensino e do apuro técnico pode ser percebida no decreto no 3.356, de 31 de maio de 1921 (São Paulo, 1921), quando ficou estabelecido que, para as escolas complementares, seriam designados professores de música contratados pelo governo, como já era determinado para as escolas normais. Novamente, abria-se espaço para a entrada de profissionais especializados em música para atuação nesse novo nível de ensino (JARDIM, 2009, p.19).

Durante a década de 1931, no governo de Getúlio Vargas, foi criado o COA – Conselho de Orientação Artística do Estado de São Paulo—, um órgão responsável por fiscalizar e orientar o ensino de música dos conservatórios de São Paulo. Esperidião (2011) relata que:

(...) entre as diversas habilitações profissionais, constava a formação de professores de música para as escolas, os quais eram preparados nessas instituições. As disciplinas que constituíam o currículo desse curso de formação eram: teoria elementar da música; solfejo e ditado; piano; prática instrumental; harmonia elementar e superior; ciências físicas e biológicas aplicadas; história da música;

composição; direção orfeônica e pedagogia aplicada à música. Percebemos que, nessa configuração curricular, a formação dos professores de música para as escolas estava direcionada ao canto orfeônico, com ênfase nas disciplinas da área musical, sob o enfoque da pedagogia tradicional, enquanto que apenas uma disciplina era destinada aos conhecimentos pedagógicos (ESPERIDIÃO, 2011, p.109-110).

As décadas de 1930 e 1940 foram um período importante para o desenvolvimento e ampliação do ensino musical. Foi nesse período que o Canto Orfeônico foi ganhando cada vez mais espaço e “se constituiu como movimento, tendo à frente, o maestro Heitor Villa-Lobos” (GONÇALVES, 2012, p. 31). Segundo Jardim (2009), a presença de profissionais especializados acabou favorecendo a organização do orfeão escolar e que depois passou a ser obrigatório em todas as escolas do país. O Canto Orfeônico, além de ter sido visto como uma disciplina escolar, também era compreendido como uma proposta pedagógica, e o professor de canto orfeônico tido como um promotor da identidade nacional. Em 1932, foi criado o SEMA⁴ - Superintendência de Educação Musical e Artística, um órgão responsável pela normatização e qualificação profissional durante a implementação do Canto Orfeônico. Segundo Gonçalves (2012):

Esta Superintendência reunia cerca de 200 professores, que ministravam o ensino da Música e do Canto Orfeônico nas escolas de diversos níveis. Esses professores eram orientados pela própria Superintendência por meio do “Curso de Pedagogia da Música e Canto Orfeônico (Jannibelli, 1971 Apud GONÇALVES, 2012).

Em 1942, Villa-Lobos fundou no Rio de Janeiro o *Conservatório Nacional de Canto Orfeônico*, que era voltado para a formação de professores e que se encarregava do controle de qualidade do ensino do canto orfeônico em todo o país. Os cursos de formação do CNCO dividiam-se em: “1) Declamação rítmica e califasia; 2) Curso de preparação ao canto orfeônico; 3) Curso especializado do ensino de música e canto orfeônico e 4) Prática orfeônica” (VILLA-LOBOS, Apud ESPERIDIÃO, 1946, p. 111).

De acordo com Neide Esperidião (2011) em São Paulo, o Maestro João Baptista Julião já mantinha um curso similar em sua escola, o *Instituto Musical de São Paulo*, fundado em 1927, o curso se chamava *Curso Geral de Professor de Música e de Canto Orfeônico*.

As disciplinas básicas que compunham o currículo eram: Solfejo e Teoria, dois anos; Harmonia, dois anos; Canto Orfeônico, três anos; Piano, quatro anos; Ciências Físicas e Biológicas (acústica, fisiologia e higiene da voz), um ano; História da Música, Folclore, Estética e Psicologia, um ano; Análise Harmônica e Construção

⁴O SEMA, Serviço de Música e Canto Orfeônico, criado em 1932 passou a se chamar Superintendência de Educação Musical e Artística a partir de 1933 e posteriormente de Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal em 1936 (ESPERIDIÃO, 2011, p. 110).

Musical, um ano; Pedagogia e Prática, dois anos; Arranjo Orfeônico, dois anos; Direção Orfeônica e técnica do manossolfá, dois anos (ESPERIDIÃO, 2011, p. 113).

A autora ainda relata que:

Posteriormente, cria, em 1949, o Curso de Especialização de Professores de Canto Orfeônico, anexo ao Instituto de Educação Caetano de Campos, o primeiro, em São Paulo, de âmbito estadual, aproveitando a situação política favorável e as exigências legais do Curso Normal, que previa a especialização de professores primários. Em 1963, esse Curso passa a integrar o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico de São Paulo — CECO /SP —, criado pela Lei no 78/63, com prédio na Luz — hoje Pinacoteca —, e, posteriormente, Faculdade de Música Maestro Julião, momento em que integrou a Universidade Estadual Paulista – UNESP, em 10 de junho de 1974 pela Lei Estadual no 236. Atualmente, é o Instituto de Artes da UNESP. (GIOS, 1989; ESPERIDIÃO, 2003) (ESPERIDIÃO, 2011, p. 113).

Na década de 1960, foi criado pela Comissão Estadual de Música o *Curso de Formação de Professores de Música*, àquela época subordinado à Secretaria de Estado dos Negócios do Governo, mas que por falta de legalização do curso, acabou por não ter continuidade, como nos mostra Fonterrada (2008):

A ênfase do curso era na formação do músico, pois acreditava-se que, sem ser músico, seria impossível ser educador musical" {Brisolla, 1960). No entanto, não se conseguiu a legalização do curso, o que o impediu de prosseguir; só houve uma turma que, após quase quatro anos, de 1960 a 1963, não conseguiu obter nem ao menos um diploma. O interessante a destacar é que muitos dos alunos desse grupo tornaram-se músicos atuantes no cenário musical paulistano e brasileiro: Alexandre Paschoal, Benito Juarez, Cláudio de Brito, David Machado, Elizabeth Rangel Pinheiro, Norma e Filipe Silvestre, Maria Lúcia Machado Paschoal, Paulo Herculano, Samuel Kerr e, entre eles, a autora do presente trabalho (FONTERRADA, 2008, p. 217).

Neste cenário, havia dois tipos de professores, “os que atuavam nas instituições especializadas — escolas de música, conservatórios e aqueles que ministravam aulas de música no âmbito escolar” (ESPERIDIÃO, 2011, p. 113).

Após a promulgação da nossa primeira LDBEN de 1961, e por meio do parecer N° 383 em 1962, o Canto Orfeônico passou a ser substituído pela modalidade “Educação Musical”, que, de acordo com Esperidião, “na prática, não trouxe mudanças, uma vez que os professores eram os mesmos e os procedimentos didáticos continuaram a ser utilizados” (2011, p. 124). Mais tarde, com a promulgação da Lei 5.692, em 1971, a *Educação Musical* acabou substituída pela *Educação Artística*, havendo também uma reforma no âmbito dos cursos superiores, onde passou a existir o curso de Licenciatura em Educação Artística.

1.3 A Formação do Educador Musical no contexto do Ensino Superior

O desenvolvimento do ensino superior no Brasil foi um processo lento desde a chegada da família real, em 1808. Embora, no século XIX, já houvesse alguns formatos de ensino superior, oficialmente, a primeira universidade do Brasil foi instituída em 1920, pelo Governo Federal, com a *Universidade do Rio de Janeiro* — atual UFRJ —. Depois, com a reforma educacional promovida por Getúlio Vargas na década de 1931, foi autorizado e regulamentado o funcionamento das universidades do país e até a década de 1960, o número de universidades foi crescendo. Os cursos de Licenciatura passaram a ganhar maior visibilidade por volta dos anos 1960, com a modalidade de "licenciatura curta", visando suprir a falta de professores qualificados para atuar nas escolas de educação básica como destaca Santos e Mororó (2019):

De acordo com os estudos de Guerra (2013), os cursos de licenciatura curta surgiram na década de 1960, em caráter emergencial, para resolver o problema da falta de professores qualificados e reverter o déficit de professores necessários para atuar na rede pública de ensino (SANTOS e MORORÓ, 2019, p. 7).

Depois, com a chegada da reforma da Lei 5.692, em 11 de agosto de 1971, que reestruturou todo o ensino do país, “essa modalidade de licenciatura foi consolidada como processo mais rápido para a formação de quadro de professores, o que resultou em um meio de aligeiramento e de integralização dos cursos em curto espaço de tempo” (SANTOS e MORORÓ, 2019, p. 7). Essa lei também incluiu a obrigatoriedade da “Educação Artística” para as escolas de ensino básico.

De acordo com os relatos de Esperidião, grande parte dos cursos superiores de música tiveram suas origens em conservatórios ou escolas de música que foram anexadas às Universidades, “ou ainda, de projetos de extensão universitária envolvendo atividades musicais, como formação de corais, orquestras e bandas” (2011, p. 126).

Com a entrada da educação artística nas escolas, os cursos superiores reformularam seus currículos introduzindo a Licenciatura em Educação Artística, onde havia a possibilidade de habilitações específicas, como: Música, Artes Cênicas, Artes Plásticas e Desenho. Contudo, nesse novo formato de curso superior, era priorizada a formação de um professor polivalente, desenvolvendo um trabalho integrado entre essas linguagens de artes, mas que não conseguiam se aprofundar em nenhuma delas, impactando tanto na qualidade do ensino

dessas artes nas escolas, como também na formação dos próprios professores como relatam Oliveira e Penna (2019) e Esperidião (2001):

Assim, embora a licenciatura plena oferecesse habilitações específicas – em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música ou Desenho – estas tinham como base a parte comum, desenvolvida nos anos iniciais do curso, restando pouco tempo e espaço no currículo para o aprofundamento de seus conteúdos próprios, o que era bastante significativo no caso da música. Vale ressaltar que ainda é possível encontrar diversos professores de arte com esta formação, inclusive entre os concursados para música na rede municipal de João Pessoa. De formação frágil, esse professor polivalente não conseguia aprofundar de forma consistente nenhuma dessas áreas, o que resultava numa “diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem” (PENNA, 2015: 125) (OLIVEIRA e PENNA, 2019, p.10).

(...) Com isso, a formação inicial de professores de Educação Artística e, por sua vez, de Educação Musical, sofreu um revés quanto à qualidade e profundidade dos estudos, saberes e conhecimentos, pois em tempo recorde, era necessário que os indivíduos desenvolvessem habilidades e conhecimentos no domínio das várias linguagens, além de uma formação pedagógica consistente. No início, a duração dos cursos era de dois a três anos, para obtenção das licenciaturas curta e plena. O despreparo dos ingressantes também agravou este quadro, pois muitos alunos não obtiveram formação básica musical e nas universidades adquiriam apenas os rudimentos teóricos da música. Esse processo, apesar de ter apresentado uma aparência de abertura e criatividade, acabou por gerar professores de arte despreparados, com grandes lacunas em sua formação artística e pedagógica, sem um embasamento adequado nas linguagens específicas. Muitos autores são unânimes em avaliar negativamente a formação de professores do ensino artístico de acordo com esse modelo, cujos prejuízos, ainda hoje, afetam a escola (ESPERIDIÃO, 2011, p. 127).

Penna (2013) e Esperidião (2001) também compartilham da visão de que, além da questão da polivalência, que não se mostrou eficaz na formação do professor de Educação Artística, existem diversos outros fatores enfrentados pelo educador musical na educação básica, sobretudo, no contexto da escola pública, que contribuíram para um abandono do ensino da música:

Entre as diversas causas, podemos mencionar: a falta de condições de infraestrutura, a ausência de instrumentos musicais e materiais específicos, as salas inadequadas, a falta de recursos didático-musicais, a dificuldade de se obterem equipamentos sonoros e discografias específicas, a desvalorização da música no ambiente escolar e os salários desestimulantes. Essas dificuldades fizeram com que muitos docentes deixassem de ministrar o ensino de música na escola pública, em detrimento das outras linguagens; enquanto que outros foram buscar novas oportunidades em espaços diversificados no mercado de trabalho (ESPERIDIÃO, 2011, p.128).

Especialmente nas redes públicas, as dificuldades da escola de educação básica para a educação musical são reais: turmas grandes, falta de condições materiais, baixos salários, desvalorização do professor, indisciplina/violência, etc. Mas essas

dificuldades não afetam apenas o ensino de música, pois as outras áreas de conhecimento sofrem também com essas mesmas limitações (cf. LIBÂNEO, 1998, p. 90-91). Se faltam salas e equipamentos adequados para a aula de música, faltam também laboratórios de química; se as turmas grandes dificultam um trabalho de educação musical, também trazem limites para práticas de produção e interpretação de textos com maior participação dos alunos. Assim, talvez a dificuldade que atinge a área de Arte de modo diferenciado seja apenas a pequena carga horária que usualmente lhe é destinada (PENNA, 2013, p. 69).

Depois, com a promulgação da LDB 9.394/96, o ensino de Educação Artística passou a ser substituído pelo ensino de “Arte” e os cursos superiores de Educação Artística também foram substituídos pelos de licenciaturas específicas de cada área como: Licenciatura em Música, Dança, Artes Cênicas e Artes Visuais. ESPERIDIÃO (2011), aponta alguns dos motivos pelos quais o ensino de Artes Visuais acabou predominando a disciplina de Arte nas escolas de Educação Básica:

(...) o ensino das artes visuais predomina na disciplina de Arte por diversas razões, entre as quais: A grande maioria de professores da área de Arte que atua na rede pública possui formação em Educação Artística com Habilitação em Artes Visuais; O ensino da música requer condições espaciais e estruturais específicas; Os concursos públicos não conseguem atender à demanda e não abrem espaço para os licenciados em Educação Musical; Os cursos de Licenciatura em Educação Musical foram modificados recentemente, na maior parte das universidades e as primeiras turmas de alunos egressos não dão conta de suprir a demanda” (ESPERIDIÃO, 2011, p. 20).

Em 2008, com a promulgação da Lei Federal 11.769 de 18 de agosto, o ensino de música na educação básica voltou a ser obrigatório, mas não exclusivo no ensino de Arte. Houve também, um veto no Art. 2º, no que dizia respeito ao ensino de música na educação artística ser ministrado por professores com formação específica na área. A alegação para esse veto foi de que a música é uma prática social e que diversos profissionais competentes atuando na área não possuíam uma formação acadêmica, o que soa contraditório diante da criação de cursos de licenciaturas específicas de cada área.

Para Ceres (2018), essa questão do veto do Art 2º se relaciona com o histórico da prática do canto orfeônico nas escolas, pois embora a lei representasse uma efetiva inclusão da música no currículo em todo o país, os professores de canto orfeônico que atuaram nas escolas não necessariamente eram músicos de formação, ela ainda destaca:

“Este fato contribui para refletirmos a respeito da questão apresentada por Penna (2002) sobre até que ponto os educadores musicais reconhecem o ensino fundamental - ou, de modo mais amplo, o ensino básico - como seu lugar de atuação. A autora sugere que a ausência da educação musical nas escolas básicas é também o resultado da falta de reivindicação dos educadores musicais por esse espaço. Concordamos com sua sugestão, mas entendemos que se trata de um efeito

bilateral, afinal, esse espaço foi negado aos educadores musicais repetidas vezes na história. O peso da tradição do ensino especializado, somado aos benefícios materiais - salários melhores, estrutura física, número menor de alunos em sala - contribui para a preferência dos professores de música por outros espaços de atuação, onde a música é mais valorizada (CERES, 2018, p. 26).”

Atualmente, temos no Brasil os Cursos de Licenciatura em Música de universidades públicas e privadas como o principal curso formador de professores de música aptos a lecionar em escolas da educação básica, sejam elas públicas ou privadas. Contudo, ainda é notável a ausência da música no contexto da escola pública e a falta de professores com uma formação musical atuando nesses espaços. Entre os motivos levantados anteriormente neste capítulo, podemos citar o longo período de ausência da música das escolas brasileiras, a falta de diálogo com as práticas pedagógicas e novas metodologias ao longo da profissionalização do ensino de música, a alta demanda de escolas após a ampliação do acesso à educação através da Lei 5.692/71, a falta de clareza nas legislações e orientações para as disciplinas de Educação Artística e Arte, além da falta estrutura e materiais necessários das escola públicas para aulas de música.

CAPÍTULO 2:

PROJETO SABIÁ LARANJEIRA

Neste capítulo falaremos a respeito do projeto de extensão Sabiá Laranjeira do Departamento de Música da ECA-USP, abordando todo o histórico do projeto, bem como o processo de construção de suas práticas musicais didáticas direcionadas para o contexto da escola pública, destacando os relatos de experiência da autora como membro desde 2018, e também apresentando a sua estrutura atual.

Ao final deste capítulo, analisaremos todas as informações e dados aqui levantados investigando de que maneira o Sabiá Laranjeira contribui para a formação dos futuros educadores musicais que atuaram e atuam no projeto, além de ressaltarmos a extensão universitária como um importante espaço de formação profissional que dialoga com a comunidade externa.

2.1 O Projeto

O Sabiá Laranjeira é um projeto de extensão universitária do Departamento de Música da Universidade de São Paulo (USP) que promove práticas musicais didáticas em parceria com escolas públicas de ensino básico na cidade de São Paulo. O projeto atua em duas frentes diferentes nas escolas: Aulas-Espetáculo e Oficinas Musicais. Trata-se de um projeto fundado por estudantes do curso de licenciatura e pós-graduação em música, em conjunto com o Prof^o. Dr^o. Antônio Carrasqueira do Departamento de Música (CMU). Segundo seus idealizadores, “a ideia de realizar esse projeto partiu de muitas inquietações e reflexões sobre a educação musical e o papel da música na sociedade atual” (ALMEIDA;FALCÃO;SOUZA;FERREIRA, 2018, p. 1). O projeto começou a tomar forma entre o final de 2016 e o início de 2017 após algumas experiências, reflexões e questionamentos feitos por alunos de licenciatura em música da ECA-USP ao se depararem com a ausência de professores de música, falta de estrutura e escassez de atividades musicais nas escolas de ensino básico da rede pública durante a realização dos estágios como apontam Ceres (2018) e Ferreira (2019):

Na imensa maioria das escolas públicas não há professores ou aulas de música. Este fato faz com que, para cumprir os estágios de observação, os estagiários, frequentemente, acompanhem aulas de outras matérias - português, matemática, história, etc. Esta particularidade desfavorece a formação do licenciando em música e contribui para a continuidade da ausência de educação musical no ensino básico, visto que a formação dos futuros profissionais fica prejudicada. Por haver poucos exemplos de professores de música atuantes no ensino básico, a principal referência de educação musical é aquela que acontece em escolas especializadas, projetos sociais e conservatórios. Estes espaços possuem estruturas e finalidades próprias para o ensino de música, geralmente voltados para a prática instrumental e a profissionalização. Portanto, estagiar nessas instituições não é suficiente para a formação do professor de música que pretende atuar no ensino básico, visto que ali, os formandos não se deparam com suas questões e desafios específicos (CERES, 2018, p. 28).

Esses alunos, enquanto faziam seus estágios obrigatórios em uma escola da Zona Oeste de São Paulo, presenciaram uma falta de atividades musicais por compreender o papel transformador que elas poderiam assumir na comunidade escolar, assim como reflexões sobre música e arte (FERREIRA, 2019, p. 34).

Com o intuito de criar uma ponte entre os estudantes do ensino superior e do ensino básico, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de música no contexto da escola pública, o projeto piloto, até então chamado “Música na Escola” contou com uma parceria entre as educadoras da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), que atuavam em um outro projeto chamado *Escolas Campo: Formação em Diálogo*, e algumas escolas públicas próximas da universidade que recebiam estagiários dos cursos de licenciatura da USP, como a EMEF Brasil Japão, EMEF Solano Trindade, EE Emiliano Augusto Cavalcanti de A. e Melo e EE Antônio Francisco Redondo.

Alguns dos objetivos iniciais do projeto era promover o diálogo e a troca de saberes por meio de apresentações musicais didáticas, entre os alunos de graduação em música e os alunos da educação básica da rede pública como apontam os idealizadores:

O objetivo desse projeto piloto foi propiciar o encontro entre graduandos em música e estudantes da educação básica por meio de apresentações musicais didáticas. Entendemos que o projeto, de caráter pedagógico, tem possibilidades de beneficiar aos dois grupos de estudantes ao promover a troca de saberes. De um lado a formação de ouvinte, a ampliação de repertório, a fruição de obras e a possibilidade de contato com diversas formações camerísticas. De outro, a experiência de palco, o estímulo à pesquisa histórica e musicológica, a reflexão sobre a performance e o compartilhamento das experiências. Além de produzir mais um espaço para a arte e a música dentro das escolas públicas da região, o projeto também pode ser considerado uma importante contrapartida da universidade para as escolas que se dispõem a serem coformadoras dos futuros professores, uma vez que recebem estagiários da USP (ALMEIDA; FALCÃO; SOUZA; FERREIRA, 2018, p. 2).

A partir dos primeiros encontros com as escolas parceiras, que inicialmente eram quatro, como vimos anteriormente — EMEF Brasil Japão, EMEF Solano Trindade, E.E. Emiliano Augusto Cavalcanti de A. e Melo e E.E. Antônio Francisco Redondo — o projeto passou a amadurecer suas ideias e propostas em alinhamento com as escolas, passando também a ganhar força e visibilidade dentro do departamento de música e da universidade, aumentando não só o número de alunos que atuavam pelo projeto, como também o número de escolas parceiras. A seguir, vamos relatar como se deu o processo de construção de suas práticas musicais didáticas.

2.2 Construção de Práticas Musicais Didáticas

Buscando atingir seus principais objetivos, de fortalecer a presença da música dentro da escola pública e proporcionar experiências para estudantes de graduação em música da USP nesse contexto, o projeto foi construindo aos poucos suas práticas musicais didáticas e também aprimorando sua organização e estrutura geral como será relatado a seguir:

2.2.1 Aulas-Espetáculo

No início do projeto, a ideia era de realizar mensalmente “concertos didáticos” nas escolas públicas parceiras, com o objetivo de levar alguns grupos musicais – na época, os grupos de câmara da USP – para realizar uma apresentação musical que tivesse um caráter didático, onde fosse possível um diálogo e reflexões a respeito do repertório apresentado, dos instrumentos utilizados, da escolha de carreira dos músicos, das impressões dos estudantes, entre outras coisas. Para que isso ocorresse da melhor forma, foi preciso fazer um levantamento dos espaços onde os grupos fariam essas apresentações nas escolas, buscando saber se havia algum equipamento de som, quais seriam as turmas contempladas, quantos estudantes teriam, quais dias e horários seriam possíveis e como transportar os músicos até os locais. Durante esse processo de coleta de dados das escolas, foi possível perceber que as escolas públicas eram diferentes das escolas particulares de ensino básico, e, principalmente, das escolas de música especializadas e conservatórios musicais, ambiente no qual a maioria dos alunos de graduação de música frequentaram ao longo de sua formação. Logo, era nítido que para colocar em prática as ideias do projeto, era preciso conhecer melhor a realidade das escolas públicas, sobretudo, das escolas parceiras do Sabiá Laranjeira e a partir disso, elaborar estratégias funcionais de atuação, pensar qual tipo de instrumentação os grupos musicais poderiam utilizar e que mantivessem a qualidade do trabalho dos músicos e também da

experiência dos estudantes ao ouvi-los, fazendo adaptações quando necessário e de acordo com os equipamentos disponíveis dentro do projeto, o que foi um pouco difícil no começo, pois o Sabiá Laranjeira não possuía nenhum equipamento. Como vimos no capítulo anterior, um dos obstáculos enfrentados pelos educadores musicais nas escolas públicas é a quantidade de alunos presentes nas salas de aula, e com o Sabiá não foi diferente. As salas de aula das escolas parceiras tinham em média de 30 a 35 alunos, um número bastante alto e que implicaria no tempo de desenvolvimento e possivelmente na qualidade dos “concertos didáticos”. Diante disso, foi preciso encontrar um meio de contemplar as escolas e ao mesmo tempo manter a qualidade dessas práticas musicais didáticas. Após uma discussão com o coletivo a respeito disso, pensou-se na possibilidade de contemplar somente algumas turmas por vez, revezando ao longo do semestre, numa tentativa de alcançar o maior número de estudantes possível, dentro das possibilidades do Sabiá, que contava com poucos bolsistas e alguns colaboradores na época. Algumas escolas também sugeriram juntar duas ou três turmas, dependendo da quantidade de alunos presentes no dia das atividades do Sabiá, o que nem sempre era viável, pois além de resultar num número alto de estudantes, as salas onde ocorriam os “concertos didáticos” nem sempre tinham uma estrutura adequada. A equipe acabou optando por contemplar uma turma por vez, e, dependendo do caso, até duas turmas no mesmo dia, sendo uma por vez. Um ponto importante que surgiu em meio a isso foi a questão da faixa etária das turmas. Muitos músicos do projeto não tinham experiências didáticas ou pedagógicas com faixas etárias mais jovens ao longo de sua formação, o que fez com que o projeto buscasse desenvolver esse lado.

No geral, esses “concertos didáticos” ocorriam durante a aula de algum professor que estivesse presente no dia e horário acordado entre o Sabiá Laranjeira e a escola. Antes era feita uma pesquisa em relação a disponibilidade de horários das escolas e dos músicos bolsistas e colaboradores do projeto, buscando o melhor dia e horário para realizar as práticas musicais didáticas. Logo, apesar das turmas contempladas nas escolas serem fixas ao longo do semestre, o professor responsável nem sempre era o mesmo, e muitas vezes não era o professor de Arte. Após essa triagem inicial para conhecer melhor os espaços e o público a ser contemplado pelo projeto, a construção dos “concertos didáticos” em si, foi sem dúvida uma das partes mais desafiadoras, pois estávamos lidando com uma equipe de alunos músicos que tiveram uma formação muito parecida, pois muitos vieram de conservatórios e escolas de músicas especializadas, que, por sua vez, ainda tinham influências tradicionais europeias permeando seu ensino.

Desde a realização dos primeiros “concertos didáticos”, houve muitos desafios e pontos a serem melhorados. Um deles era que, de certa forma, o público alvo do projeto – os estudantes das escolas públicas – era, em sua maioria, leigo no que diz respeito aos termos técnicos e conceitos musicais. E por outro lado, muitos dos músicos que atuavam pelo Sabiá, eram alunos de bacharelado – que historicamente possuem um ensino mais voltado para o estudo técnico do instrumento e da performance, como vimos no capítulo anterior – deixando evidente a necessidade de diálogo com a parte pedagógica. Também observou-se que a palavra *concerto* estava muito atrelada a ideia de música clássica europeia e acabava não transmitindo adequadamente a ideia do projeto, que era de proporcionar um repertório musical diversificado, além de uma apresentação didática que não fosse baseada na performance tradicional, priorizando o desenvolvimento técnico instrumental como aponta (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 9):

Sabemos que o ensino tradicional da performance instrumental tende a priorizar o desenvolvimento técnico instrumental e a tradição musical escrita (Sloboda e Davidson 1996, p. 171; Reimer 1989, p. 208; Hargreaves 1996, p. 148; Cope e Smith 1997, p. 285), em detrimento de um fazer musical mais abrangente, com oportunidades para decisão criativa e exploração musical expressiva. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 9).

Com isso, optou-se por substituir o termo *Concerto Didático* por *Aula-Espetáculo*, um termo trazido por um membro da equipe e que foi inspirado no escritor e professor paraibano Ariano Suassuna. Ao longo de muitas reflexões com o coletivo e somando as experiências de ambos os cursos de música presentes no projeto, nós também nos questionamos a respeito da forma como estávamos compartilhando as informações durante essas aulas-espetáculo com os estudantes das escolas parceiras, buscando adequar nosso vocabulário para que as informações fossem transmitidas de forma mais efetiva e que não ficasse restrito apenas para estudantes de música de escolas especializadas. Também surgiu a ideia de ter um mediador para dar suporte pedagógico aos alunos que atuavam nas aulas-espetáculo, priorizando os estudantes de licenciatura do projeto, e visando proporcionar um espaço de atuação aos estudantes da licenciatura. Aos poucos, o projeto foi criando vínculo com as escolas, e aprimorando suas atividades e junto a isso, pensou-se na possibilidade de ter um professor(a) responsável por orientar os grupos musicais que atuavam pelo Sabiá, buscando aprimorar o desempenho desses estudantes. Minha primeira participação pelo Sabiá Laranjeira, foi atuando como convidada em 2018, nas aulas-espetáculo. Na época, ainda se chamavam “concertos didáticos”. Eu e duas colegas da graduação tínhamos um grupo musical voltado para música popular brasileira, o que já não era muito comum dentro do CMU, onde a música

clássica predominava. O grupo tinha a seguinte formação: Guitarra, Clarinete, Percussão e Voz. Fomos convidadas a participar através de um amigo que na época era membro do projeto e me lembro que após nossa primeira aula-espetáculo, fiz muitas reflexões e algumas delas foram que, embora eu tivesse concluído o ensino fundamental e médio em escolas públicas, eu nunca tive aulas de música ou algo parecido com as práticas que o Sabiá proporciona. E embora eu estivesse de certo modo familiarizada com a estrutura e organização da escola pública, estar ali como musicista e educadora era completamente diferente. Também me recordo que, após tocar algumas músicas do nosso repertório, haviam momentos mais interativos e didáticos com os alunos, e fui percebendo que a cada tentativa nossa de explicar um termo ou conceito musical era difícil, pois não estávamos sendo didáticas o suficiente ou familiarizadas com a faixa etária das turmas, além de não conseguir ir muito além dos repertórios musicais que permeiam as escolas de música especializadas, conservatórios e as próprias universidades. As questões e observações que foram levantadas pelos estudantes também eram muito pertinentes e me proporcionaram muitos aprendizados. Guardei todas as minhas observações e experiências desse dia e comecei a me envolver mais com o projeto, participando dessa construção, ganhando experiências com outras aulas-espetáculos do qual participei posteriormente, até entrar oficialmente como bolsista atuando na parte de produção.

2.2.2 Produção Artística

Com todo esse processo de elaboração e desenvolvimento das aulas-espetáculo nas escolas, o coletivo percebeu que era bastante complexo produzir e realizar as aulas-espetáculos ao mesmo tempo. Então acordamos que seria necessário ter pessoas do projeto que ficassem responsáveis especificamente pela parte de organização e produção, cuidando da logística que iria desde o transporte dos músicos para as escolas, até os equipamentos necessários para realizarem as aulas-espetáculo, a certificação do espaço a ser utilizado dentro das escolas, e toda a parte de comunicação e mediação entre o projeto e as instituições parceiras. Ao longo da estruturação da função de “produção”, notamos que muitos alunos não tinham experiência no ramo, mas que sabiam da importância dessa função no meio artístico e gostariam de aprender. Eis que surge uma nova função dentro do projeto, agora que visa preparar o aluno para atuar como produtor(a) artístico(a) de um projeto, grupo ou evento, dando noções e propiciando a prática de como planejar e executar as atividades que demandam essa área e no qual, eu passei a atuar. Além de todo o trabalho burocrático,

também havia a produção de campo, a mediação das aulas espetáculos, os registros audiovisuais e também a escrita de editais, que é um outro diferencial do projeto.

A escrita de editais foi sem dúvida um dos maiores diferenciais do Sabiá Laranjeira, pois foi por esse meio que conseguimos as bolsas que sustentam o projeto, além do transporte para os alunos se locomoverem até as escolas parceiras. Sabemos da importância e relevância da criação de projetos que fomentem a cultura e a educação, e valorizamos esse tipo de iniciativa dentro do Sabiá Laranjeira. A equipe sempre esteve de portas abertas para auxiliar, debater e construir novas ideias e novos projetos, visando ampliar a atuação e estrutura do Sabiá e ao mesmo tempo orientar e compartilhar experiências de escrita de editais com os membros mais novos. Meu primeiro contato com leitura de editais e escrita de projetos foi dentro do Sabiá Laranjeira, e o fato de ter havido uma troca de experiências e saberes com membros mais antigos somado ao perfil de caráter prático do Sabiá, me possibilitou muitos aprendizados. Foi através desses editais que nós conseguimos bolsas anuais para manter o Sabiá Laranjeira e garantir a verba do transporte para realizar as atividades durante o ano inteiro. Escrevemos juntos os novos editais para atuar na categoria “Cultura e Extensão” que era a forma como o Sabiá já atuava, e posteriormente, fomos contemplados tanto no PUB — Programa Unificado de Bolsas — quanto no PAC — Programa Aprender na Comunidade — da Pró-Reitoria de Graduação da USP. Diante disso, dividimos o Sabiá Laranjeira em três projetos que se complementassem, sendo “Produção”, “Ubuntu” e “Oficinas” para esses editais. Com o aumento de bolsistas atuando pelo projeto, as aulas-espetáculos foram melhor estruturadas ao longo do tempo, contando também com a presença do prof.º Dr.º Toninho Carrasqueira, que além de coordenador do projeto, passou a orientar os grupos musicais. Também foi possível ampliar as parcerias com as escolas públicas, aumentando o alcance do projeto e abrangendo diversas faixas etárias. Durante algumas observações, experimentos e feedback das escolas parceiras, observamos que seria interessante ter uma contextualização das aulas-espetáculos antes delas ocorrerem nas escolas. Logo, os produtores passaram a produzir um material de apoio, para que os professores responsáveis pelas turmas contempladas pudessem preparar os alunos antes das atividades do Sabiá ou aprofundá-los após a sua realização. Esses materiais poderiam ser de autoria própria ou não, e estar no formato de powerpoint, PDF, vídeos, entre outros, o que demandou toda uma pesquisa a respeito dos temas a serem abordados e da maneira como seriam abordados, sem reproduzir estereótipos, com as devidas referências e bibliografias e o mais importante, de uma forma didática. O projeto também passou a compartilhar antecipadamente com as escolas um

programa com informações das aulas-espetáculo, antes delas ocorrerem, como uma forma de divulgação. Esses programas também eram elaborados pelos produtores, baseados no repertório das aulas-espetáculo e eram colocados nos murais das escolas parceiras como uma forma de divulgação prévia.

Com a chegada da pandemia, o projeto precisou se reinventar para poder manter suas atividades com as escolas parceiras, visto que a escola pública foi uma das mais afetadas, principalmente por falta de recursos tecnológicos e suporte para utilizá-los. Diante disso, os produtores e músicos elaboraram materiais musicais didáticos em formato de vídeos ou textos, — embora ainda fosse de difícil acesso para a grande maioria dos alunos das escolas — e com isso, vimos a necessidade da criação de um site e redes sociais do projeto para movimentar e concentrar essas atividades e conteúdos, além de apresentar o projeto e sua equipe. Em pouco tempo, criamos um site, instagram, facebook e youtube, e fomos aperfeiçoando e alimentando essas redes aos poucos.

Durante as reuniões semanais, a equipe começou a sentir necessidade de criar espaços para debater sobre diversos temas relevantes para a nossa formação como músicos-educadores. Então, começamos a articular ideias para promover rodas de conversa, encontros com outros projetos musicais de extensão, além de mais diálogo com as escolas parceiras. Posteriormente, também conseguimos criar uma disciplina dentro do próprio Departamento de Música, em conjunto com o professor coordenador do projeto Antônio Carrasqueira. Essa disciplina era vinculada ao Sabiá Laranjeira e se chamava *Práticas Musicais Didáticas em Projeto de Extensão - CMU0904*. Seu objetivo era promover um espaço oficial de formação vinculado às práticas do Sabiá, e que fosse aberta aos bolsistas e não bolsistas do projeto, além de contar com o suporte pedagógico de professores previamente convidados. A disciplina era organizada da seguinte maneira: A primeira parte era aberta a todos os matriculados e ouvintes, sendo mais voltada para leituras e discussões acerca da educação musical e extensão universitária como metodologias de ensino, repertório, diversidade cultural, acessibilidade, entre outras coisas. E a segunda parte era voltada para as práticas do Sabiá Laranjeira, sendo um momento específico para os bolsistas do projeto relatarem as experiências acerca das aulas-espetáculos e oficinas musicais realizadas, e cuidarem das demandas e planejamentos do projeto. Como era uma disciplina organizada pelos próprios membros do projeto, com o tempo, houve uma sobrecarga que culminou no fim do seu oferecimento. O que fez bastante falta no que diz respeito à um suporte pedagógico para o projeto.

2.2.3. Oficinas Musicais

Em meio ao desenvolvimento das aulas-espetáculo e da produção, logo surgiu a ideia de também realizar oficinas musicais nas escolas, nas quais posteriormente eu também passaria a atuar dentro do projeto. Desta vez, a ideia era que fossem oficinas semanais e não mensais – como era o caso das aulas-espetáculo –, e também que priorizasse os alunos de licenciatura para desenvolver esse trabalho. Um dos objetivos era proporcionar por meio das oficinas um espaço de vivências, autonomia, experimentação, adaptação e desenvolvimento de atividades musicais pedagógicas para os alunos de licenciatura que, muitas vezes ao realizar os estágios das disciplinas de metodologia de ensino em música, se deparavam com a falta de atividades musicais e professores com formação específica em música, o que dificultava ou inviabiliza o estágio nas escolas públicas e fazia com que esses alunos recorressem a instituições especializadas de música, com uma configuração completamente diferente da escola pública. Além disso, vimos que as oficinas também possibilitam reflexões e troca de saberes entre os própriosicineiros e o coletivo todo a respeito das experiências vividas em sala de aula, o que seria muito enriquecedor para a formação de toda a equipe do projeto. Para dar início às oficinas, primeiro, era necessário ver por meio dos produtores quais escolas parceiras tinham interesse e disponibilidade para esse trabalho semanal. Depois, era preciso pensar quantosicineiros haviam no projeto, quantos atuariam por escola, fazer uma pesquisa de campo nas escolas analisando que tipo de espaço teríamos disponível para trabalhar, que tipo de materiais seriam necessários, se a escola teria ou não esses materiais, foi preciso refletir acerca de muitos pontos.

Também foi preciso discutir sobre quais metodologias de ensino utilizar, elaborar um plano de aula, determinar quanto tempo de duração seria ideal e com quantos estudantes daria para realizar as oficinas, além de adequar as oficinas para as diferentes faixas etárias de cada escola parceira do Sabiá, visando um melhor desempenho e aproveitamento. Todos esses pontos levantados nos levaram a buscar maneiras de aprofundar melhor a questão do ensino de música na educação básica, buscando contato com professores de música experientes na área e também bibliografias. Por meio desses contatos, nós organizamos alguns encontros e rodas de conversa com esses professores a fim de aprofundar melhor o assunto, o que foi muito enriquecedor para a formação de todo o coletivo.

No início, as oficinas eram realizadas por apenas umicineiro, e quando possível, com dois, mas após as primeiras experiências práticas nas escolas, nós acordamos que seria

difícil nesse processo inicial trabalhar sozinhos com uma turma relativamente grande, entre 20 e 30 alunos, como era feito no início do projeto, pois não nos sentíamos preparados. O fato de não ter um suporte pedagógico dentro do projeto contribuía para essa insegurança. Por isso, deliberamos coletivamente que o ideal seria atuarmos em duplas, para um oficineiro dar suporte ao outro, e, após as primeiras experiências nesse formato, vimos que os resultados eram positivos. Além das oficinas voltadas para atividades de musicalização, nós também abrimos espaço para outros formatos de oficinas, como por exemplo as oficinas de Asalato⁵, realizadas por uma oficineira do projeto que estuda e toca esse instrumento, a fim de expandir as atividades do Sabiá. Nessas oficinas, os alunos tiveram a possibilidade de conhecer e tocar o Asalato, – um instrumento pequeno de percussão de origem africana – e também, de fabricar e personalizar o próprio instrumento através de materiais fornecidos e previamente preparados pelo coletivo do Sabiá Laranjeira.

2.3 Estrutura Atual

Ao longo dos seus anos de existência, o Sabiá Laranjeira precisou ser estruturado de diferentes formas para se adaptar e lidar com todas as demandas e necessidades que o sustentavam, incluindo abrir espaços para bolsistas de outros cursos colaborarem no que fosse necessário. Atualmente, o projeto é coordenado pelo Prof.º Dr.º Ivan Vilela e mantém parceria com cinco escolas públicas da capital de São Paulo: EMEF Solano Trindade, EMEF Brasil Japão, EMEF Arthur Whitaker, EMEF Julio Mesquita e EMEI Mário Ary Pires. Em sua equipe, o projeto conta com 24 bolsistas do curso de licenciatura e bacharelado em música, e também de cursos externos, como por exemplo, o audiovisual, além da participação de ex-alunos colaboradores. As reuniões do Sabiá Laranjeira ocorrem uma vez por semana, às sextas-feiras, no horário das 16h00 até às 19h30. Esse é o momento em que o coletivo se reúne de forma presencial e remota, para se dedicarem ao projeto, realizando assim, uma atualização das informações a respeito das atividades, expondo os desafios encontrados, planejando as próximas atividades, ensaiando o repertório, debatendo temas relevantes, além de ouvir os feedbacks individuais. A gestão do coletivo é feita de forma colaborativa e descentralizada, buscando valorizar a prática, a pesquisa-ação além da renovação de suas ações internas – dentro da universidade – e externas – nas instituições parceiras –. Nesses encontros também ocorrem algumas rodas de conversa e aulas abertas com professores(as) convidados(as) – como veremos mais adiante –, com o intuito de fortalecer e contribuir com

⁵ Asalato é um instrumento de percussão de origem africana, mais especificamente do oeste da África ocidental.

a formação do coletivo. O projeto está organizado em três frentes amplas de trabalho com diferentes enfoques, são elas: Aulas-Espetáculo, com um enfoque mais performático; Oficinas Musicais, com um enfoque mais didático e Produção Artística, com um enfoque de produção geral e que dá suporte para as outras frentes. A seguir, relataremos suas funções:

Aulas-espetáculo: A principal função dos bolsistas desta categoria é a realização mensal das aulas-espetáculo nas escolas parceiras. Inicialmente, os músicos se reúnem para se apresentarem e conhecerem os trabalhos, trajetórias e instrumentos uns dos outros, visando diferentes possibilidades e formatos de grupos musicais. Após essa primeira etapa, os músicos decidem que tipo de repertório querem abordar e planejam suas performances didáticas, arranjos, atividades interativas, entre outras coisas, por meio de encontros e ensaios que ocorrem semanalmente. Os grupos também elaboram um material didático de apoio sobre o tema em questão, que é repassado para as escolas através dos produtores – esses materiais podem ser em formato de vídeo, texto, imagens, entre outros – para que assim o professor(a) responsável pela turma contemplada possa trabalhar previamente o repertório musical. Durante as aulas-espetáculo em si, que duram aproximadamente 00h50 (cinquenta minutos), os músicos devem realizar as suas performances de modo que ofereçam uma apresentação musical didática, abrangente e acessível a respeito do tema escolhido, estimulando os estudantes através de uma participação mais ativa, proporcionando experiências acessíveis, diferentemente da performance instrumental tradicional que está muito atrelada ao virtuosismo e a perfeição técnica. Após apresentar e tocar parte do repertório escolhido, devem fazer pequenos intervalos entre as músicas, apresentando algumas características das músicas tocadas, o seu contexto histórico e social, quais instrumentos estão sendo utilizados, como funcionam, entre outras coisas. Para que isso ocorra da melhor maneira possível, os músicos buscam traduzir os conceitos e termos técnicos do universo musical, se expressando de forma mais didática, além de propor dinâmicas interativas e acessíveis com os estudantes, para que eles possam experienciar e expor as suas percepções, dúvidas e curiosidades, buscando sempre abrir espaço para um diálogo e para a troca. Por fim, também faz parte da função dessa categoria, participar das reuniões com o coletivo, expondo suas experiências e ideias, além de colaborar na manutenção e escrita anual do edital PUB das Aulas-Espetáculo.

Oficinas Musicais: A principal função dosicineiros(as) é a elaboração e realização das oficinas semanais nas escolas parceiras. Logo no início, osicineiros(as) escolhem – com base nas escolas parceiras do Sabiá – com qual faixa etária eles gostariam de desenvolver

esse trabalho. O Sabiá tem parceria com instituições que vão desde EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil, EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II até o EJA - Educação de Jovens e Adultos. O projeto sugere um trabalho em dupla por escola, visando fortalecer o aprendizado e desempenho entre eles, e após essa escolha de faixa etária, divisão e organização dosicineiros, é preciso acordar um cronograma semanal, com dia e horário entre ambas as partes – oficineiros, produtores e escolas – e também delimitar quais turmas serão contempladas, o que geralmente fica a encargo das escolas por meio de sorteios. Assim como nas aulas-espetáculo, nas oficinas também é necessário: realizar uma visita até a escola para conhecer a equipe gestora, o espaço disponibilizado, saber quais recursos a escola tem disponível, o trajeto até lá, entre outras coisas; Elaborar planejamentos de aulas semanais e seus respectivos relatórios e elaborar atividades pedagógicas com foco na faixa etária escolhida e nos recursos disponíveis. Durante as oficinas musicais em si, que duram aproximadamente 01h00 (uma hora), os oficineiros devem realizar as atividades elaboradas, abordando diversos aspectos da música, utilizando diferentes recursos, métodos e saberes aprendidos durante a graduação, buscando sempre respeitar as individualidades de cada um, respeitando o tempo de cada um, adaptando as atividades quando necessário e visando uma aula com atividades mais inclusivas, coletivas e benéficas ao desenvolvimento cognitivo, social e humano dos estudantes. Essas oficinas também podem ter um formato diferente ao da musicalização propriamente dita, podendo ter um formato diferente com um enfoque em algum instrumento ou tema específico também. Por fim, assim como nas aulas-espetáculo, também faz parte da função dessa categoria, participar das reuniões com o coletivo, expondo suas experiências e propostas pedagógicas, além de colaborar na manutenção e escrita anual do edital PUB de Oficinas Musicais.

Produção Artística: A frente de produção é bastante ampla no mundo artístico e dentro do projeto não é diferente. Existem diversas funções a serem exercidas pelos bolsistas desta categoria e algumas delas são para dar suporte às outras duas frentes do projeto. A primeira delas é manter o contato com as escolas parceiras, fortalecendo a parceria com o Sabiá Laranjeira e acordando datas para a realização das aulas-espetáculo e oficinas musicais. Cada escola tem um produtor responsável e esse contato é essencial para uma boa relação entre ambas as partes, pois é por meio dele que os produtores fazem um levantamento de dados para que as aulas-espetáculo ou oficinas aconteçam. O produtor precisa ir até a escola pela qual ele é responsável para conhecer a equipe gestora, e fazer um levantamento de dados sobre alguns pontos como: o espaço que será utilizado, quais equipamentos, materiais ou

instrumentos a escola dispõe, quais turmas serão contempladas, quantos alunos essas turmas possuem e como será feita essa escolha – geralmente as próprias instituições estabelecem um critério de sorteio de turmas devido a impossibilidade de contemplar todas elas –, entre outras coisas. Depois, é preciso montar um cronograma com dias e horários acordados entre ambos – escolas, músicos, produtores e oficinairos – para a realização dessas práticas musicais, no caso das aulas-espetáculo é um cronograma mensal e das oficinas musicais é semanal. Também fazem parte da função dos produtores: garantir a logística do transporte de ida e volta tanto dos músicos e oficinairos quanto dos equipamentos necessários para as atividades entrando em contato com o setor de transportes da ECA com pelo menos uma semana de antecedência, especificando o local de partida e chegada de ambos os locais, com os respectivos horários, além de especificar quando houver paradas adicionais ou quando necessitar de um carro maior para o transporte e confirmar sempre essas solicitações; Preparar e emitir declarações de participação quando necessárias, além do envio de um material de apoio acerca do tema de cada uma das aulas-espetáculo com antecedência para que o professor(a) responsável no dia e horário acordado possa trabalhar e preparar os estudantes; Participar ativamente da escrita de editais, colaborando com a manutenção anual do edital PUB de Produção do Sabiá Laranjeira e também de outros, visando a possibilidade de ampliar o projeto e seus recursos; Organizar e promover eventos relacionados a educação musical podendo ocorrer dentro ou fora da universidade; manter as redes sociais do projeto atualizadas e, por fim, assegurar os registros audiovisuais das atividades do Sabiá Laranjeira, bem como a sua edição, difusão e atualização.

Os encontros semanais do projeto são organizados da seguinte forma: das 16h00 até 17h30 é o horário reservado para os que atuam nas aulas-espetáculo, das 17h00 às 18h30 é o horário reservado para quem atua na produção artística e das 18h00 às 19h30 é o horário reservado para quem atua nas oficinas musicais.

2.4 Dados do Projeto

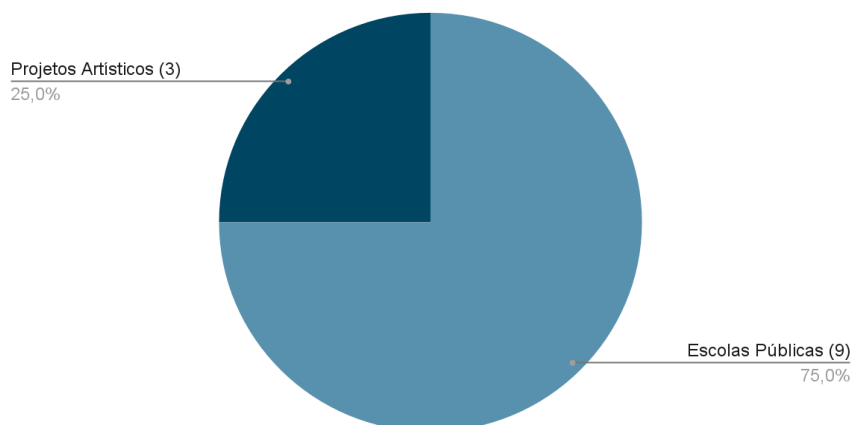
Elaboramos algumas tabelas e gráficos abaixo com os dados levantados a respeito do Sabiá Laranjeira desde a sua criação até janeiro de 2023.

Tab. 1 – Instituições que já fizeram/fazem parceria com o Sabiá Laranjeira

Instituição/Projeto Artístico	Localização
COMUNICANTUS - Laboratório Coral da ECA USP	USP - Zona Oeste
E.E. Antônio Francisco Redondo	Zona Oeste
E.E. Emiliano Augusto C. de A. e Melo	Zona Oeste
EMEF Aldo Ribeiro Luz	Zona Oeste
EMEF Arthur Whitaker	Zona Oeste
EMEF Brasil Japão	Zona Oeste
EMEF Júlio Mesquita	Zona Oeste
EMEI Mário Ary Pires	Zona Sul
EMEF Queiroz Filho	Zona Oeste
EMEF Solano Trindade	Zona Oeste
LAMUC - Laboratório de Música de Câmara da ECA USP	USP - Zona Oeste
OCAM - Orquestra de Câmara da ECA USP	USP - Zona Oeste
Quantidade Total:	12

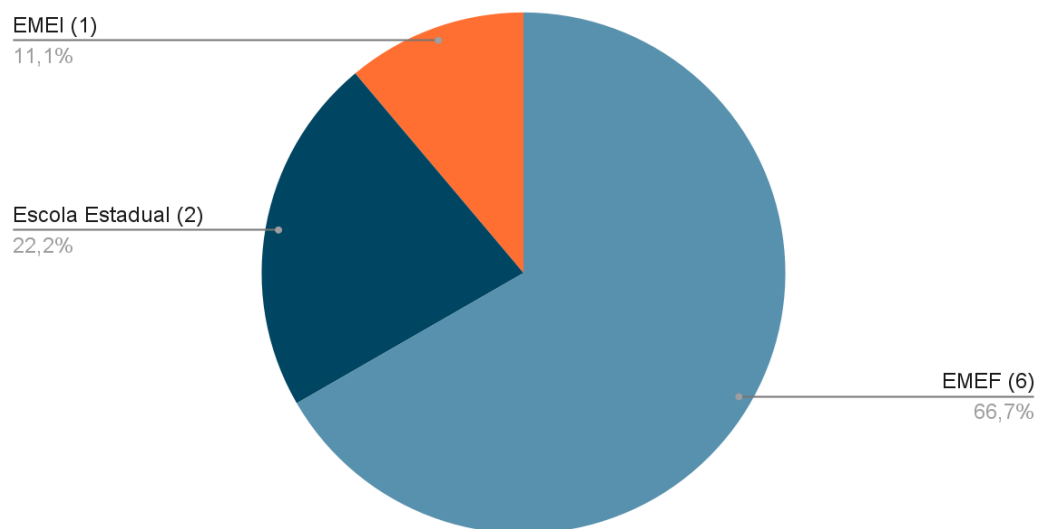
Fonte: Tabela elaborada pela autora. Atualizado em Janeiro de 2023.

Gráfico 1 – Parcerias estabelecidas pelo Sabiá Laranjeira



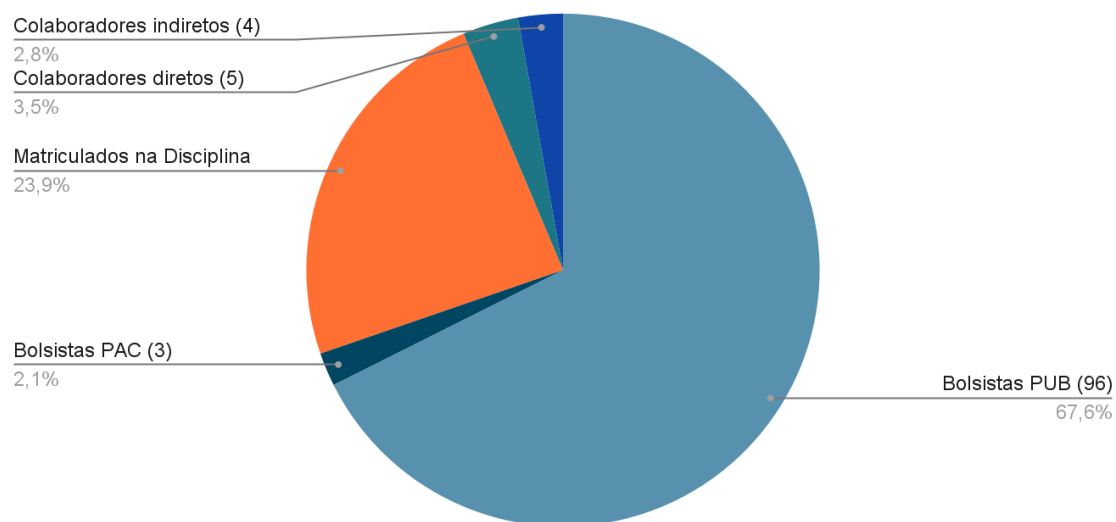
Fonte: Gráfico elaborado pela autora. Atualizado em Janeiro de 2023.

Gráfico 2– Tipos de escolas que já fizeram parceria com o Sabiá Laranjeira



Fonte: Gráfico elaborado pela autora. Atualizado em Janeiro de 2023.

Gráfico 3 – Qtd. de pessoas que atuaram pelo Sabiá Laranjeira (Total: 142)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora. Atualizado em Janeiro de 2023.

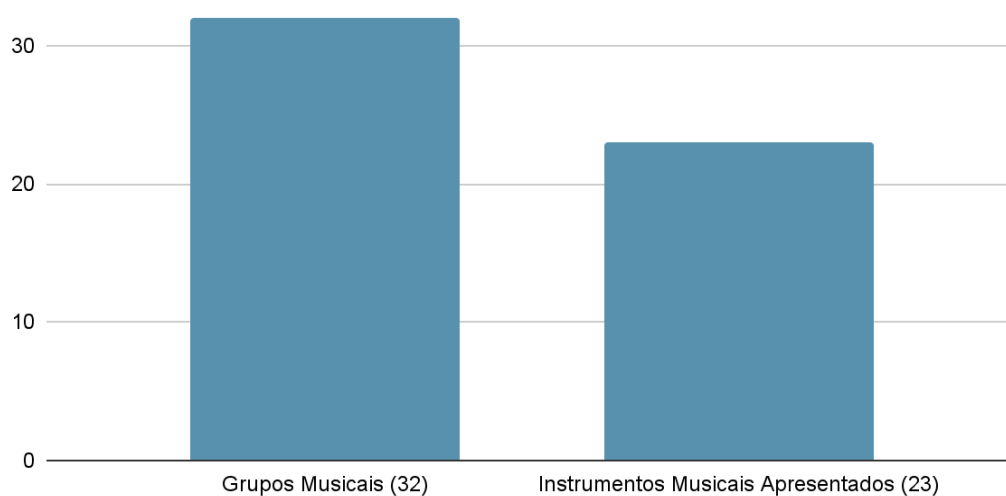
Tab. 2 – Grupos musicais que já atuaram pelo Sabiá Laranjeira.

Grupos Musicais	Formação Instrumental
As 4 Meninas	Sanfona, Voz, Pandeiro, Triângulo, Zabumba e Escaleta
Coral de Flautas	Flautas
Dona Crô	Violão, Violino, Pandeiro, Escaleta, Viola Brasileira e Triângulo
Duas	Clarinete e Violão
Duo Clarinete e Harpa	Duo Clarinete e Harpa
Duo D’Amore	Duas Violas de Arco
Duo de Oboés e Quarteto de Cordas	Violoncelo, Violino e Viola e Oboé
Duo Entrelatinos	Flauta e Violão
Duo Flauta e Violão	Flauta e Violão
Duo Iaras	Violão e Voz
Duo Piano e Flauta	Piano e Flauta
Duo Pujol	Flauta e Violão
Duo Violão e Trombone	Violão e Trombone Baixo
Duo Voz e Piano	Voz e Piano
Duo Voz e Violão	Voz e Violão
Fala da Flauta	Quatro Flautas
Grupo Baião de Dois	Flauta e Piano
Grupo de Choro	Violão, Flauta, Pandeiro, Bandolim, Violino e Voz
Grupo de Choro	Violão, Violoncelo, Clarinete, Voz e Percussão

Grupo Guitarra e Vozes	Guitarra e duas Vozes
Grupo Mais de Três	Violão, Violoncelo, Trompete, Voz e Percussão
Los Raulino's	Violoncelo, Violino e Violão
Quarteto	Flauta, Voz, Piano e Percussão
Quarteto Cromos	Dois Violinos, Viola de Arco e Violoncelo
Quarteto de Flautas	Quatro Flautas
Quarteto de Violas de Arco	Quatro Violas
Quarteto Ubuntu	Clarinete, Trompete, Fagote e Violão
Trio	Violão, Violino, Pandeiro, Bandolim e Cavaco
Trio Araripe	Guitarra, Clarinete, Voz e Percussão
Trio de Flautas	Três Flautas
Trio de Metais	Trombone, Eufônio e Percussão
Violão Solo	Violão

Fonte: Tabela elaborada pela autora. Atualizado em Janeiro de 2023.

Gráfico 4 – Quantidade de grupos formados e instrumentos musicais apresentados



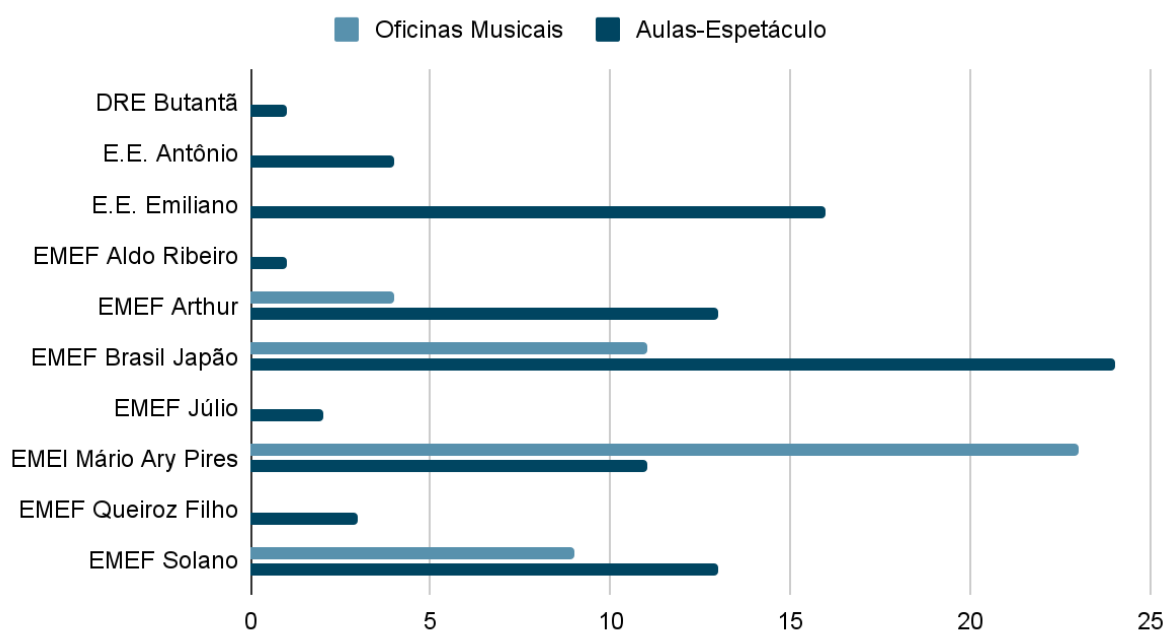
Fonte: Gráfico elaborado pela autora. Atualizado em Janeiro de 2023.

Tab. 3 – Quantidade de práticas musicais didáticas do Sabiá Laranjeira por escola.

Instituições em que o projeto atuou	Quantidade de Aula-Espetáculo	Quantidade de Oficinas Musicais
DRE Butantã	1	-
E.E. Antônio Francisco Redondo	4	-
E.E. Emiliano Augusto Cavalcanti de A. e Melo	16	-
EMEF Aldo Ribeiro Luz	1	-
EMEF Arthur Whitaker	13	4
EMEF Brasil Japão	24	11
EMEF Júlio Mesquita	2	0
EMEI Mário Ary Pires	11	23
EMEF Queiroz Filho	3	-
EMEF Solano Trindade	13	9

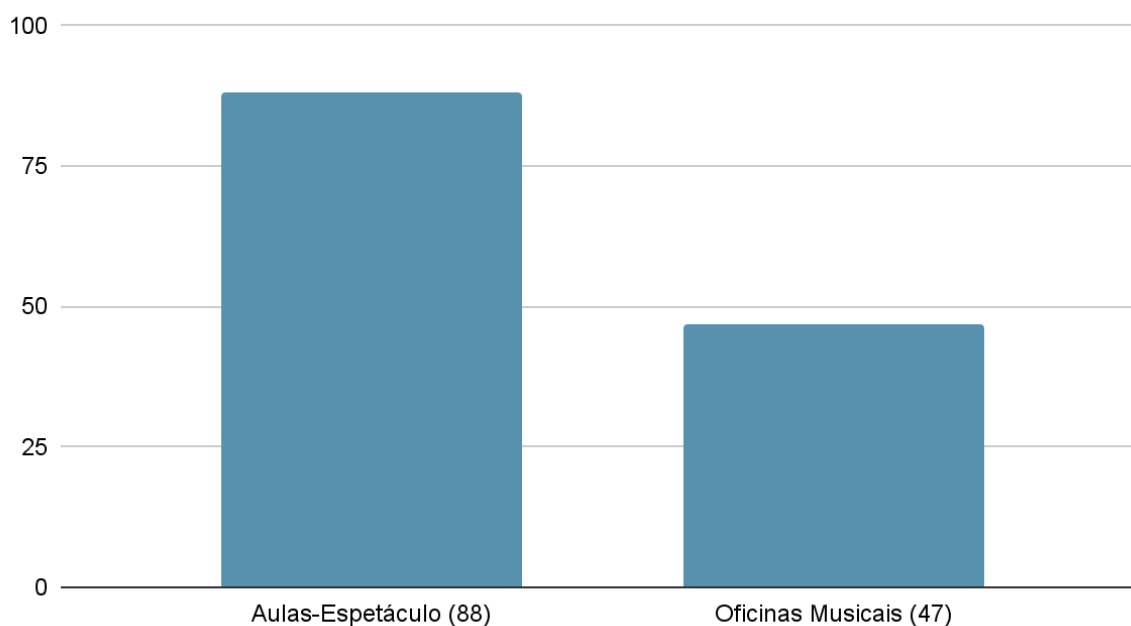
Fonte: Tabela elaborada pela autora. Atualizado em Janeiro de 2023.

Gráfico 5 – Quantidade de práticas musicais didáticas do Sabiá Laranjeira por escola



Fonte: Gráfico elaborado pela autora. Atualizado em Janeiro de 2023.

Gráfico 6 – Quantidade de práticas Musicais Didáticas do Sabiá Laranjeira (Total: 135)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora. Atualizado em Janeiro de 2023.

Tab. 5 – Eventos/conteúdos produzidos pelo Sabiá Laranjeira.

Ano	Conteúdos/Eventos	Tema Abordado
2018	Trabalho de Conclusão de Curso - Mariana Ceres	Música na escola pública e o potencial educativo de parar para ouvir
2018	Artigo apresentado pelos fundadores do Sabiá Laranjeira durante XI Encontro de Educação Musical da UNICAMP	A experiência de parar para ouvir: um projeto piloto de concertos didáticos em quatro escolas públicas
2019	Artigo apresentado pelos fundadores do Sabiá Laranjeira durante XII Encontro de Educação Musical da UNICAMP	Música na Escola Pública e Extensão Universitária
2020	Trabalho de Conclusão de Curso - Fábio Ferreira	Projeto Sabiá Laranjeira: construindo práticas de acessibilidade dos concertos para estudantes surdos
2020	Mesa Redonda com a participação de diretores/coordenadores/professores das escolas EMEI Mário Ary Pires, EMEF Arthur Whitaker e EMEF Brasil Japão	Educação Pública, Pandemia e Acessibilidade”

2020	Roda de Conversa com participação dos professores: Olga Alves de Oliveira (UFPB), Tiago Mayer (USP) e Micael Carvalho (UFMA)	"Perspectivas para a Educação Musical na Escola Pública de Ensino Básico"
2020	I Mostra de Trabalhos Sabiá Laranjeira	Conteúdos didáticos produzidos pela equipe do projeto durante o período de pandemia de 2020
2020	Site do Sabiá Laranjeira	Conteúdos e informações sobre o projeto
2020 e 2021	Disciplina vinculada ao Sabiá Laranjeira - CMU0904	Práticas Musicais Didáticas em Projetos de Extensão
2021	Aula Aberta com participação de Roger Cunha e a Prof ^{ra} . Dr ^a . Valéria Asnis (UFU)	Acessibilidade na Educação Musical: Pessoas com Transtorno do Espectro Autista
2022 e 2023	Concerto Didático OCAM	Concerto didático da OCAM com a participação do EJA da EMEF Brasil Japão e EMEF Arthur Whitaker
2023	Roda de Conversa com a Prof ^{ra} Dr ^a Adriana Mendes (UNICAMP)	Estratégias para Construção de um Planejamento de Aulas de Musicalização
2023	Aula Prática com Prof ^o Daniel Reginato	O uso da voz dentro da sala de aula
2021, 2022 e 2023	Encontro de Projetos de Extensão em Música - USP, UNESP e UNICAMP	O Protagonismo do Estudante na Extensão Universitária
2023	Aula-Espectáculo na Semana de Cultura e Extensão da ECA-USP	Aula-Espectáculo do Sabiá Laranjeira aberta ao público com a participação do EJA das escolas EMEF Brasil-Japão e EMEF Arthur Whitaker da Semana de Cultura e Extensão da ECA

Fonte: Tabela elaborada pela autora. Atualizado em Abril de 2023.

Ao fazermos uma análise desses dados, é possível notar que o Sabiá Laranjeira, ao longo dos anos, ampliou o seu alcance como projeto de extensão universitária, pois, no começo do projeto foram contempladas apenas quatro instituições de ensino parceiras, e até janeiro de 2023, esse número subiu para doze. O número de estudantes que atuaram pelo Sabiá Laranjeira também foi aumentando gradativamente ao longo dos anos, principalmente

com a iniciativa do coletivo em inscrever e revisar o projeto anualmente para os editais PUB, o que demonstra o empenho e a preocupação da equipe em manter e ampliar o projeto. Esse aumento gradativo na quantidade de bolsistas proporcionou: a criação das oficinas musicais, que ocorrem semanalmente nas escolas parceiras, gerando um espaço de maior atuação e autonomia para os estudantes da licenciatura do projeto; a ampliação dessas oficinas para mais escolas e, conseqüentemente, a ampliação das faixas etárias com as quais os oficineiros atuavam, tendo agora turmas que vão desde a Educação Infantil até o EJA, proporcionando vivências pedagógicas diversificadas aos alunos bolsistas; a criação da disciplina *Práticas Musicais Didáticas em Projetos de Extensão*, onde os estudantes tinham um suporte pedagógico e orientação com professores; um aumento na quantidade de grupos musicais que atuam nas aulas-espetáculo e sua diversidade instrumental, como nos mostra a tabela 3, e também proporcionou mais visibilidade para o Sabiá dentro do Departamento de Música da USP (CMU), o que por sua vez, gerou novas parcerias com outros projetos artísticos como o LAMUC, o COMUNICANTUS e a OCAM.

Até janeiro de 2023, foram formados 32 grupos diferentes, com 23 instrumentos musicais variados, o que é um número bastante significativo, pois foi possível contemplar as escolas parceiras com uma formação musical bastante diversificada de timbres e estilos musicais, ampliando o repertório de todos que participaram das aulas-espetáculos e atividades propostas. No total, foram realizadas até janeiro de 2023, 135 práticas musicais didáticas, sendo 88 aulas-espetáculos e 47 oficinas musicais, um número bastante relevante, tendo em vista que, tanto o processo de maior desenvolvimento do projeto, quanto do aumento de bolsas fornecidas pelos editais PUB aos projetos contemplados, se deram em sua maior parte entre os anos de 2021 e 2022. Além disso, nota-se que a partir de uma maior estruturação do Sabiá, foi possível a criação de um site, produção de conteúdos, pesquisas e eventos vinculados educação musical e extensão universitária, como nos mostra a tabela 5, o que indica que a equipe também foi amadurecendo ao longo de todo esse processo, e que ele contribuiu muito para a formação de todo o coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazermos uma contextualização histórica acerca da educação musical no Brasil, sua implantação nas escolas de educação básica e o processo de formação do educador musical nesse contexto, foi possível notar que, historicamente, o ensino da música sempre esteve muito vinculado à uma concepção utilitária e tecnicista, um reflexo dos modelos de ensino tradicionais vigentes na Europa e que foram importados para cá. E mesmo após o início da sistematização dos saberes musicais e da profissionalização do professor de música, o ensino musical no âmbito dos conservatórios por muito tempo, permaneceu e ainda permanece a sombra desses moldes, valorizando a técnica, o virtuosismo e a leitura, sem estabelecer um diálogo mais efetivo com as práticas pedagógicas, diferentes metodologias e concepções musicais.

Também foi possível notar que a falta de especificações e orientações para o ensino da música dentro das disciplinas de Educação Artística e de Arte, além da maneira como o ensino da música era visto e disposto nas legislações brasileiras, somados a falta de estrutura de muitas escolas, contribuíram fortemente para o seu enfraquecimento e desaparecimento do ensino básico durante anos, o que consequentemente gerou lacunas na formação de professores de música que refletem até hoje. Outro ponto observado, é que os cursos de formação de professores de música em nível superior, surgem somente em 1971, com a reforma da Lei 5.692, que ampliou o acesso à educação básica no país, introduzindo o curso de Licenciatura em Educação Artística, e posteriormente, com a LDB 9.394/96 com o curso de Licenciatura em Música, o que é algo muito recente se compararmos com outros cursos de nível superior. Além disso, a maioria dos cursos superiores de música, nasceram tendo como "embriões" os conservatórios e escolas de música, que foram posteriormente anexados a eles como relatou Neide Esperidião, no primeiro capítulo deste trabalho, o que explica em boa parte o modelo de ensino vigente nas universidades de música até hoje.

A questão do professor polivalente que não conseguia se aprofundar de forma consistente em nenhuma das áreas de Arte, como foi levantado por alguns autores no primeiro capítulo deste trabalho, também é um ponto importante que acabou comprometendo a qualidade do ensino nas escolas e da própria formação desses profissionais, contribuindo para este cenário. Embora a promulgação da Lei 11.769 de 2008 que garante a obrigatoriedade da música na educação básica seja uma conquista histórica para a área da educação musical,

ainda estamos longe de um sistema de educação musical amplo e democrático. Ainda se faz necessário muitas discussões e estudos a respeito das políticas educacionais e da educação musical, buscando refletir sobre metodologias de ensino, sobre como a música pode ocupar efetivamente o seu lugar dentro das escolas, sobretudo das escolas públicas, além de como garantir uma formação consistente para os educadores musicais.

Nesse sentido, acreditamos que as universidades têm muito a contribuir por meio de iniciativas e projetos como o que foi apresentado no segundo capítulo, baseado em um estudo de caso e pesquisa documental, buscando descrever, analisar e registrar todo o histórico do projeto, a construção de suas práticas musicais didáticas e os dados levantados a partir dele. O Sabiá Laranjeira, por se tratar de um projeto que passa pelos três pilares da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão, promove a troca de saberes entre os universitários e os estudantes do ensino básico de diferentes faixas etárias, além de criar espaços férteis ao desenvolvimento de práticas pedagógicas de educação musical funcionais nesse contexto. Por ser fundado e sustentado amplamente por alunos de graduação em música, e que desde sua criação vem dialogando e promovendo práticas musicais didáticas, podemos dizer que ele contribui significativamente para a formação desses futuros educadores, tanto para os que pretendem atuar no ensino básico – público ou particular – quanto para os que desejam ampliar seus conhecimentos e experiências para além das escolas especializadas ou conservatórios, uma vez que ele proporciona espaços de conhecimento e atuação em diferentes frentes – como vimos ao longo do segundo capítulo – como: Produção Artística, Aulas-Espectáculo e Oficinas Musicais e também uma diversidade de saberes trazidos por membros da equipe que é composta por estudantes de diferentes cursos, enriquecendo a formação de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Mariana Ceres de. **Música na escola pública e o potencial educativo de parar para ouvir**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ALMEIDA, Mariana Ceres de; FALCÃO, Gina Cavalcante; FERREIRA, Fábio Augusto Barbosa. Música na Escola Pública e Extensão Universitária. **In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP, XII**, 2019, Campinas.

BRASIL. Decreto 19.890/1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em 30 de outubro de 2022.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

CARICOL, Kássia. **Panorama do Ensino Musical**. São Paulo, 2012, p.19-39 In: ALLUCCI, Renata R., MOLINA, Sergio, TERAHATA, Adriana Miritello (coord.) A Música na escola. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

CARRASQUEIRA, Antonio Carlos. Estudantes da USP levam música para as escolas: Projeto da Faculdade de Educação e da Escola de Comunicações e Artes promove concertos didáticos em escolas públicas. São Paulo: **Jornal da USP**, Editoriais: Cultura. [13.12.2017]. Entrevista concedida a Luiz Prado. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/cultura/estudantes-da-usp-levam-musica-para-escolas/>> . Acesso em 08 de jun de 2023.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores**: suíte e variações sobre o tema. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13122011-120824/pt-br.php>>. Acesso em: 08 de jun de 2023.

FERREIRA, Fábio Augusto Barbosa. **Projeto Sabiá Laranjeira**: construindo práticas de acessibilidade dos concertos para estudantes surdos. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. **Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática**. Em Pauta, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

GONÇALVES, Rita Maria. **Formação de Professores de Música para a Educação Básica**. Revista **PESQUISAEDUCA** da Universidade Católica de Santos, v. 4 n. 8, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/download/330/pdf/880>> Acesso em: 09 de jun. de 2023.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes Jardim. Institucionalização da profissão docente - o professor de música e a educação pública. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p. 15-24, mar. 2009.

_____. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 13 jun. 2023.

_____. Lei n. 5.6924, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 13 jun. 2023.

_____- _____. Lei n. 9.394, 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: 13 jun. 2023.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de abril de 2009. Altera o art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de docentes para atuar na educação básica, Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=663503#:~:text=62,n%C3%ADvel%20m%C3%A9dio%2C%20na%20modalidade%20Normal.>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

_____. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm> Acesso em: 13 jun. 2023.

_____. Lei 13.278 de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/L13278.htm#ART1> Acesso em: 13 jun. 2023.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola – Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n.2, 2019, p.1-28

_____. Parecer nº 383/1962. Documenta, nº 11, p. 49, 1963. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da Abem**, n.7, p. 7-19, set. 2002.

SANTOS, Cláudio Wilson; Mororó, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas SP, v. 19, p. e019018, 2019.

SOBREIRA, Sílvia. A educação musical e principais legislações: de Villa-Lobos aos dias atuais. **Interlúdio: Revista do Departamento de Educação Musical**, v. 5, n. 7, p.10-27, 2017. Disponível em: <<https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/interludio/issue/view/102>> Acesso em: 08 de jun. de 2023.

SOUZA, Alesi Freire de; ALMEIDA, Mariana Ceres de; FALCÃO, Gina Cavalcante; FERREIRA, Fábio Augusto Barbosa. A experiência de parar para ouvir: um projeto piloto de concertos didáticos em quatro escolas públicas. In: **ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP, XI**, 2018, Campinas.

SOARES, José; SCHAMBEK, Regina F.; FIGUEIREDO, Sérgio. Os resultados da pesquisa. In: SOARES, J.; SCHAMBEK, R. F.; FIGUEIREDO, S. A formação do professor de música no Brasil. Belo Horizonte: **Fino Traço**, 2014. p. 51-63.

Links consultados:

UFRJ. **Histórico do Instituto Nacional de Música**, 2023. Disponível em: <<https://musica.ufrj.br/institucional/escola/historico>>. Acesso em: 31 de mai. de 2023.

UNIRIO. **Histórico do Instituto Villa-Lobos**, 2023. Página inicial. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cla/ivl/historio-do-instituto-villa-lobos>>. Acesso em: 31 de mai. de 2023.

Projeto Sabiá Laranjeira. Disponível em: <<https://sabialaranjeira.eca.usp.br/>> Acesso em: 13 jun. 2023.

ANEXOS:

Flyers de Divulgação - Sabiá Laranjeira



Escolas convidadas: EMEF Arthur Whitaker & EMEF Brasil-Japão

Evento aberto

Auditório Paulo Emílio - Prédio central da ECA (2º andar)

Sexta-feira (31/03)

20h00 - 21h30

DUO TRISKEL

Júlia Chicote (Harpa)
Wallace Cavallari (Clarinete)

ALONGAMENTO MUSICAL

Clara Vieira
Matheus Anjos

UBUNTRIO

Ariadne Sousa (Flauta Transversal)
Hellen Sabino (Voz)
Pedro Estanislau (Violão)

BATUQUE, VOZ E PALMA

Bruno Torrano
Leonardo Rocha

QUARTETO UBUNTU

Helena Sancho (Trompete)
Julia Alves (Fagote)
Lucas Rocha (Violão)
Wallace Cavallari (Clarinete)

Coordenador do Projeto: Prof. Dr. Ivan Vilela





PROJETO SABIÁ LARANJEIRA
APRESENTA:

EMEF JÚLIO MESQUITA
13/04/2023

UBUNTRIO

Ariadne Sousa
Hellen Sabino
Pedro Estanislau



..... APOIO



ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO





PROJETO SABIÁ LARANJEIRA APRESENTA:



EMEF JÚLIO MESQUITA
09/03/2023

DUO TRISKEL



Júlia Chicote
Wallace Cavallari



APOIO



ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO





Sabiá Laranjeira

convida para

Roda de Conversa com Prof^ª. Dra.
Adriana Mendes (UNICAMP)

ESTRATÉGIAS PARA CONSTRUÇÃO DE UM PLANEJAMENTO DE AULAS DE MUSICALIZAÇÃO



DIA 10/03

Encontro
online

SEXTA-FEIRA

VIA GOOGLE MEETINGS

17H30-19H30

III Encontro de Projetos de Extensão em Música

10 de abril de 2023

Instituto de Artes (IA UNICAMP)

Centro de Convenções (Auditório III)



Fotos das Oficinas Musicais e Aulas-Espetáculo



Oficinas Musicais na EMEI Mário Ary Pires, 2023.



Aula-Espetáculo na EMEF Brasil Japão, 2023.



Aula-Espetáculo na EMEF Arthur Whitaker, 2023.



Oficinas Musicais na EMEF Arthur Whitaker, 2023.



Semana de Cultura e Extensão da ECA-USP com participação do EJA da EMEF Brasil Japão e EMEF Arthur Whitaker, 2023.



Aula-Espetáculo na EMEF Júlio Mesquita, 2023.



Aula-Espetáculo na EMEI Mário Ary Pires, 2018.



Aula-Espetáculo na EMEI Mário Ary Pires, 2018.



Equipe Sabiá Laranjeira , 2023.