

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna  
in cotutela con Universidade Estadual de Campinas

DOTTORATO DI RICERCA IN

Scienze Pedagogiche

Ciclo XXXIV

**Settore Concorsuale: 10/C1**

**Settore Scientifico Disciplinare: L-ART/07**

IL PROFILO PROFESSIONALE DELL'INSEGNANTE DI EDUCAZIONE  
MUSICALE: UNO STUDIO COMPARATIVO TRA BRASILE E ITALIA.

**Presentata da:** Matteo Ricciardi

**Coordinatore Dottorato**  
Prof.ssa Tiziana Pironi

**Supervisore**  
Prof.ssa Anna Rita Addressi

**Supervisore**  
Prof.ssa Adriana do Nascimento  
Araújo Mendes

**Esame finale anno 2020**

**Matteo Ricciardi**

**O PERFIL PROFISSIONAL DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO MUSICAL:**  
um estudo comparativo entre Brasil e Itália.

***IL PROFILO PROFESSIONALE DELL'INSEGNANTE DI EDUCAZIONE MUSICALE:***  
*uno studio comparativo tra Brasile e Italia.*

Tese apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Música, na área de Música: Teoria, Criação e Prática.

*Tesi presentata all'Istituto de Artes dell'Universidade Estadual de Campinas come parte dei requisiti per l'ottenimento del titolo di Dottore in Musica, nell'area di Musica: Teoria, Creazione e Pratica.*

Tese desenvolvida no âmbito do acordo de cotutela firmado entre a UNICAMP e a Università di Bologna (Itália).

Orientadora: Adriana do Nascimento Araujo Mendes.

Este trabalho corresponde à versão final da tese defendida pelo aluno Matteo Ricciardi, e orientada pela Profa. Dra. Adriana do Nascimento Araújo Mendes e pela Profa. Dra. Anna Rita Addressi.

Campinas

2020

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Artes  
Sílvia Regina Shiroma - CRB 8/8180

R359p Ricciardi, Matteo, 1984-  
O perfil profissional do(a) professor(a) de educação musical : um estudo comparativo entre Brasil e Itália / Matteo Ricciardi. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientadores: Adriana do Nascimento Araujo Mendes e Anna Rita Addressi.  
Coorientador: Anna Rita Addressi.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.  
Em cotutela com: Università di Bologna.

1. Educação musical. 2. Perfil profissional. 3. Representações sociais. 4. Diretrizes curriculares nacionais. 5. Educação comparada. I. Mendes, Adriana do Nascimento Araujo, 1965-. II. Addressi, Anna Rita. III. Addressi, Anna Rita, 1962-. IV. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. VI. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Il profilo professionale dell'insegnante di educazione musicale : uno studio comparativo tra Brasile e Italia

**Palavras-chave em inglês:**

Music education

Professional profile

Social representations

National curricular guidelines

Comparative education

**Área de concentração:** Música: Teoria, Criação e Prática

**Titulação:** Doutor em Música

**Banca examinadora:**

Adriana do Nascimento Araujo Mendes [Orientador]

Anna Rita Addressi

Graça Maria Boal Palheiros

Luís Enrique Aguilar

Rosane Cardoso de Araújo

**Data de defesa:** 28-02-2020

**Programa de Pós-Graduação:** Música

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-3070-184X>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0386234455406972>

## **BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DOUTORADO**

MATTEO RICCIARDI

ORIENTADORA:

Adriana do Nascimento Araujo Mendes

COORIENTADORA:

Anna Rita Addressi

MEMBROS:

1. Profa. Dra. Adriana do Nascimento Araujo Mendes
2. Profa. Dra. Anna Rita Addressi
3. Profa. Dra. Graça Maria Boal Palheiros
4. Prof. Dr. Luís Enrique Aguilar
5. Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo

Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros da comissão examinadora encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

DATA DA DEFESA: 28.02.2020

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho à minha esposa Aline e ao meu filho Mario.

## Agradecimentos

Meu primeiro agradecimento vai ao bom Deus, sem cujo sustento nada seria.

Um especialíssimo “obrigado” à minha esposa Aline e ao meu filho Mario por compreender minhas ausências: aquelas devidas à distância, para acompanhar as aulas (em Campinas e em Bologna), para participar a congressos, para as reuniões, para os ensaios, e muito mais...; e mesmo por suportar aquele sumiço que todo pesquisador sabe dar, ainda que sentado só no quarto ao lado... Seu apoio incondicional, seu incentivo e carinho são a demonstração do amor que nos envolve!

Aos alunos que se tornaram colegas, aos colegas que se tornaram amigos, nos anos de trabalho na Faculdade Nazarena do Brasil como coordenador da Licenciatura em Música. Foi ali que nasceu este projeto de pesquisa, entre uma aula e outra, entre uma reunião e outra, ao som das maritacas, à frente de um café...

Meu muito obrigado a um grande amigo, Alexandre Henrique dos Santos, que por primeiro me incentivou a dedicar-me ao doutorado, e que se tornou um companheiro nesta jornada acadêmica que juntos completamos neste período.

Um agradecimento especial vai à minha professora orientadora, Dra. Adriana do Nascimento Araújo Mendes, que acompanhou o desenvolvimento das ideias iniciais que dariam origem ao projeto de pesquisa aqui concretizado; seu jeito amigável e cuidadoso dão um toque de leveza especial à sua competência acadêmica.

Não poderia não deixar um “Grazie!” à minha coorientadora, Dra. Anna Rita Addessi, pela acolhida na *Alma Mater Studiorum* e por todo o conhecimento compartilhado nos longos dias da minha estadia em Bologna.

Aos professores, funcionários e colegas da UNICAMP e da UNIBO que de maneiras diversas contribuíram para a realização deste doutorado.

## Resumo

A pesquisa apresentada nesta tese trata do perfil profissional do professor de educação musical através de um estudo comparativo entre experiências brasileiras e italianas. O ponto de partida foram as recentes mudanças no contexto brasileiro que envolveram tanto a legislação para a formação de professores (2015) bem como para o ensino básico (2018), e que deram origem às indicações curriculares nacionais em vigor. Dessa forma, a problemática que conduziu o trabalho foi: como garantir a qualidade e a eficácia dos programas de formação de professores de educação musical, a fim de problematizar a lacuna que pode surgir entre o ensino superior e o campo de atuação, com vistas a promover boas práticas na escola? O objetivo da pesquisa, portanto, foi destacar o perfil profissional do professor de Educação Musical que emerge dos textos ministeriais, identificando convergências e divergências nas tendências dos dois países. Para tanto, o corpus é composto pela legislação vigente para a Educação Musical na educação básica de ambos os países, especificamente os capítulos, objetivos e metas referidos à disciplina extraídos das diretrizes curriculares nacionais. Após elegida a Educação Musical Comparada como metodologia geral do trabalho, o material selecionado foi investigado de acordo com a análise de conteúdo e técnicas de correspondência múltipla, a partir da Teoria das Representações Sociais, a fim de identificar as concepções implícitas de Música e de Educação Musical. A pesquisa desenvolvida permitiu não somente evidenciar a presença das referidas concepções implícitas e sua diversa articulação de acordo com os ciclos escolares, como também inferir os diversos perfis profissionais para cada ciclo.

**Palavras-chave:** Educação musical; Perfil profissional; Representações sociais; Diretrizes curriculares nacionais; Educação comparada.

## **Abstract**

The research presented in this thesis deals with the professional profile of the music education teacher through a comparative study between Brazilian and Italian experiences. The starting point was the recent changes in the Brazilian context that involved both legislation for teacher training (2015) as well as for basic education (2018), and which gave rise to the current national curriculum indications. Thus, the problem that led the work was: how to guarantee the quality and effectiveness of the training programs for music education teachers, in order to problematize the gap that may arise between higher education and the field of action, with a view to promoting good practices at school? The objective of the research, therefore, was to highlight the professional profile of the Music Education teacher that emerges from the ministerial texts, identifying convergences and divergences in the trends of the two countries. To this end, the corpus is composed of the legislation in force for Music Education in basic education in both countries, specifically the chapters, objectives and goals related to the discipline extracted from the national curriculum guidelines. After choosing Compared Music Education as the general methodology of the work, the selected material was investigated according to content analysis and multiple correspondence techniques, from the Theory of Social Representations, in order to identify the implicit conceptions of Music and Education Musical. The developed research allowed not only to show the presence of the referred implicit concepts and their diverse articulation according to the school cycles but also to infer the different professional profiles for each cycle.

**Keywords:** Music education; Professional profile; Social representations; National curricular guidelines; Comparative education.



## **Riassunto**

La ricerca presentata in questa tesi si occupa del profilo professionale dell'insegnante di educazione musicale attraverso uno studio comparativo tra esperienze brasiliane e italiane. Il punto di partenza sono stati i recenti cambiamenti nel contesto brasiliano che hanno riguardato sia la legislazione per la formazione degli insegnanti (2015) sia quella per l'istruzione di base (2018) e che hanno dato origine alle attuali indicazioni nazionali per il curriculum. Pertanto, il problema che ha guidato il lavoro è stato: come garantire la qualità e l'efficacia dei programmi di formazione per gli insegnanti di educazione musicale, al fine di problematizzare il divario che può sorgere tra l'istruzione superiore e il campo d'azione, al fine di promuovere buone pratiche a scuola? L'obiettivo della ricerca, quindi, era quello di evidenziare il profilo professionale dell'insegnante di educazione musicale che emerge dai testi ministeriali, identificando convergenze e divergenze nelle tendenze dei due paesi. A tal fine, il corpus è composto dalla legislazione in vigore per l'educazione musicale nell'istruzione di base in entrambi i paesi, in particolare i capitoli, gli obiettivi e le mete relativi alla disciplina estratta dalle indicazioni nazionali per il curriculum. Dopo aver scelto l'Educazione musicale comparata come metodologia generale del lavoro, il materiale selezionato è stato esaminato attraverso l'analisi del contenuto e mediante tecniche di corrispondenza multipla, in base alla Teoria delle rappresentazioni sociali, al fine di identificare le concezioni implicite di musica e di educazione musicale. La ricerca sviluppata ha permesso non solo di mostrare la presenza dei concetti impliciti menzionati e la loro diversa articolazione secondo i cicli scolastici, ma anche di inferire i diversi profili professionali per ciascun ciclo.

**Parole-chiave:** Educazione Musicale; Profilo professionale; Rappresentazioni sociali; Indicazioni curriculari nazionali; Educazione comparata.

## Lista de ilustrações

<b>Figura 1</b> – Mapa das comunidades discursivas da Educação Comparada.....	25
<b>Figura 2</b> - Quadro Referencial para Análises na Educação Comparada. ....	33
<b>Figura 3</b> - Evolução da legislação. Elaboração do autor. ....	50
<b>Figura 4</b> - Quadro dos títulos universitários italianos .....	83
<b>Figura 5</b> - Quadro comparativo do professorado para a educação musical.....	96
<b>Figura 6</b> - Conceitos implícitos .....	101
<b>Figura 7</b> - Análise categórica temática/Legenda .....	103
<b>Figura 8</b> - Organização da BNCC para o <i>corpus</i> .....	103
<b>Figura 9</b> - Análise do texto “Traços, sons, cores e formas” .....	105
<b>Figura 10</b> - Análise comparativa dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.....	106
<b>Figura 11</b> - Análise do verbete “Música” no texto do componente curricular “Arte” .....	108
<b>Figura 12</b> - Análise das competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental.....	109
<b>Figura 13</b> - Análise comparativa das habilidades do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano .....	111
<b>Figura 14</b> - Síntese das concepções na Educação Infantil e Fundamental .....	113
<b>Figura 15</b> - Organização das <i>Indicazioni</i> para o <i>corpus</i> .....	116
<b>Figura 16</b> - Análise do texto “Traços, sons, cores” .....	117
<b>Figura 17</b> - Análise comparativa dos objetivos para o desenvolvimento de competências ..	119
<b>Figura 18</b> - Texto da disciplina “Música” para o primeiro ciclo .....	120
<b>Figura 19</b> - Comparação do texto, metas e objetivos da escola primária .....	122
<b>Figura 20</b> - Comparação do texto, metas e objetivos da escola secundária de primeiro grau .....	123
<b>Figura 21</b> - Comparação dos textos da etapa da Educação Infantil.....	127
<b>Figura 22</b> - Comparação dos objetivos/metasp da etapa da Educação Infantil .....	128
<b>Figura 23</b> - Médias da etapa da Educação Infantil .....	130
<b>Figura 24</b> - Comparação dos textos da Educação Fundamental.....	131
<b>Figura 25</b> - Comparação das habilidades até o 5º ano.....	133
<b>Figura 26</b> - Comparação das habilidades até o 9º ano .....	135

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 PREMISSAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 A Educação Musical Comparada.....</b>	<b>19</b>
1.1.1 Breve histórico da Educação Comparada.....	19
1.1.2 Trajetória da Educação Musical Comparada.....	26
1.1.3 Subsídios para a atualização metodológica .....	31
<b>1.2 As representações sociais e a Educação Musical .....</b>	<b>40</b>
1.2.1 O conceito de representação social.....	40
1.2.2 Aplicações já realizadas.....	43
1.2.3 Utilização na pesquisa .....	47
<b>1.3 Identificação das fontes da pesquisa .....</b>	<b>50</b>
1.3.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	51
1.3.2 <i>As Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione</i> .....	57
<b>2 A LEGISLAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL .....</b>	<b>63</b>
<b>2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura em Música no Brasil .....</b>	<b>63</b>
2.1.1 Breve histórico da formação de professores.....	63
2.1.2 Prática e estágio na legislação educacional .....	68
2.1.3 Prática reflexiva para o educador musical.....	75
<b>2.2 A legislação para a formação de professores na Itália.....</b>	<b>80</b>
2.2.1 A profissão docente na legislação italiana recente .....	80
2.2.2 Evolução histórica da formação do professor de educação musical .....	86
2.2.3 Debates abertos .....	91
<b>2.3 Os países em síntese.....</b>	<b>96</b>
2.3.1 Brasil .....	97
2.3.2 Itália .....	98
<b>3 AS CONCEPÇÕES DE MÚSICA/EDUCAÇÃO MUSICAL NOS DOCUMENTOS MINISTERIAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>3.1 Análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....</b>	<b>103</b>
3.1.1 Etapa da Educação Infantil.....	105

3.1.2 Etapa da Educação Fundamental.....	108
3.1.3 A música/educação musical na Educação Básica.....	112
<b>3.2 Análise das <i>Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (Indicazioni)</i>.....</b>	<b>116</b>
3.2.1 A educação infantil.....	117
3.2.2 A escola do primeiro ciclo.....	119
3.2.3 A música/educação musical da Educação Infantil ao final do Primeiro Ciclo.....	124
<b>3.3 Comparando os documentos brasileiros e italianos .....</b>	<b>126</b>
3.3.1 Etapa da Educação Infantil.....	126
3.3.2 Etapa da Educação Fundamental.....	130
<b>3.4 Reflexões interpretativas.....</b>	<b>136</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>158</b>
<b>Anexo 1 - Extrato do texto da BNCC.....</b>	<b>158</b>
<b>Anexo 2 - Extrato do texto das <i>Indicazioni</i>.....</b>	<b>161</b>

## INTRODUÇÃO

É própria da experiência vivencial da humanidade a criação de analogias, segundo um processo epistemológico geral que realiza suas análises pelas diferenças; ao longo da história as civilizações conheceram o seu semelhante pelo (re)conhecimento das soluções alternativas dadas aos seus próprios problemas, às suas instituições, à educação, nos seus respectivos países.

Ao considerar essa perspectiva, saindo do campo das relações cotidianas para o nível da investigação científica, a comparação emerge no atual contexto sociocultural como um promissor instrumental para a análise de problemas diversos, como o impacto da globalização, das assimetrias ou desigualdades, dos processos de exclusão, da migração como resposta ou saída às demandas humanas pelo trabalho, o bem-estar, a educação, entre outros. Na linha desse mesmo pensamento, a Educação Comparada surge como alternativa metodológica diante do fenômeno contemporâneo da mundialização dos conhecimentos e da internacionalização da educação, como processos cada vez mais frequentes e até mesmo exigidos das instituições de ensino superior ao redor do mundo.

Assim também, no contexto da Educação Musical não são poucos os trabalhos que adotam o estatuto epistemológico da disciplina para investigar sistemas educacionais e práticas de ensino-aprendizagem, entre os quais vale destacar: Cox & Stevens (2010), sobre o ensino de música da escola regular; Green (2011), que aproxima experiências de ensino-aprendizagem e de construção de identidade a partir das mais diversas localidades geográficas; Sarlé, Ivaldi e Hernández (2014), que apresentam uma reflexão teórica sobre as dimensões da educação artística, bem como práticas concretas na primeira infância a partir do contexto da Ibero-américa; Soares, Schambeck e Figueiredo (2015), que tratam da formação do professor de música segundo uma perspectiva global.

Aproximando a discussão ao contexto brasileiro, existe um interesse constante na pesquisa sobre a formação dos(as) licenciados(as) em música. Dentro da literatura específica, é possível retroceder até o texto clássico de Vanda Freire, de 1992, para então avançar para os livros da última década de Denardi (2007), Mateiro e Souza (2009), e o recente trabalho de Figueiredo, Soares e Schambeck (2014) que trata especificamente da formação do professor de música no Brasil. Além desses, podem-se enumerar as dissertações de Cereser (2003) relativa à formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura, de Gomes (2008) que abarca a formação de professores de música da Faculdade de Artes do Paraná, de Kleber (2000) que apresentar teorias curriculares e suas implicações no ensino superior de Música e de

Morato (2009) a respeito da formação profissional do músico e professor de música. Também em revistas especializadas, como a da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), há diversos artigos sobre a temática, tratando tanto dos cursos bem como de experiências realizadas no contexto das instituições públicas.

Em âmbito internacional a temática também recebeu atenção da academia resultando em publicações como a de José Luis Aróstegui (2011) *Educating Music Teachers for the 21st Century*, de Brit Ågot Brøske Danielsen & Geir Johansen (2012) *Educating Music Teachers in the New Millennium*, de Eva Georgii-Hemming, Pamela Burnard e Sven-Erik Holgersen (2013) *Professional Knowledge in Music Teacher Education*, apenas para mencionar algumas contribuições mais recentes.

No entanto, do ponto de vista da educação musical comparada, no que tange à formação de professores(as) de educação musical numa perspectiva internacional, são escassas as pesquisas realizadas no país; Fernandes (2014, p. 56) chega a afirmar que

no Brasil encontramos somente uma publicação que trata da comparação em educação musical, nos termos específicos do método comparado de educação musical, o estudo de Mota e Figueiredo, “Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil”, publicado em 2012.

A fim de contribuir com as pesquisas na área, a decisão de eleger a Itália como segundo polo do exercício comparativo justifica-se à luz da longa trajetória dos cursos de *Didática da Música* no país, que desde 1964 integram as atividades dos Conservatórios e que nas últimas décadas precisaram realizar adequações importantes para atender à nova configuração dos cursos de música nos moldes do ensino superior estabelecidos pelo *Processo de Bologna*, que promoveu reformas dos sistemas de ensino dos países signatários, além dos cursos universitários que também contemplam percursos de formação que dão acesso à docência de música na educação básica.

A pesquisa se justifica segundo diversos pontos de vista. Em primeiro, é possível indicar a relevância do estudo proposto para o desenvolvimento científico e tecnológico da área no Brasil no médio e longo prazos lembrando os vínculos transnacionais que a Educação Musical Comparada promove; em destaque encontra-se a *International Society for Music Education* (ISME), como principal fórum de discussão e fomento, visto que desde seu estabelecimento no início da década de 1960 congrega estudiosos de todos os continentes e periodicamente realiza encontros internacionais, alternando conferências regionais continentais

e um evento global. Apenas para mencionar os tempos mais recentes, o Brasil sediou em 2014 a 31ª Conferência Mundial em Porto Alegre, e em 2017 a XI Conferência Latino-Americana da ISME em Natal. Nesse sentido, o prof. Dr. José Nunes Fernandes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) afirma que “verificando os aspectos das práticas da educação musical internacional e comparada [...] a situação brasileira pode ser ligada a alguns pontos da prática de outros países (semelhanças), bem como às diferenças, e, além disso, mostrar os pontos relevantes na Educação Musical Internacional” (FERNANDES, 2014, p. 56). O pesquisador ainda recomenda aos investigadores que se interessem pela educação musical internacional e comparada que iniciem seus estudos com “a proposição de ferramentas que intervenham, através da música e suas aplicações, na educação musical em diversos contextos culturais” e que desenvolvam “técnicas e procedimentos de análise teórico-práticos dos contextos educativo-musicais inseridos na cultura presente” (FERNANDES, 2014, p. 56).

É possível também pontuar a relevância desta pesquisa para o desenvolvimento econômico e bem-estar social do Brasil no médio e longo prazo ao mencionar que em 2014, através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a Presidência da República aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), que estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a melhoria da educação brasileira, a serem atingidas até o ano de 2024. Em relação à formação de professores especificamente, a Meta 15 do PNE é garantir que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” e que a estratégia 15.6, da reforma curricular das licenciaturas visa “assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica” (BRASIL, 2014). Já que em 2017 a porcentagem de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental que possuíam formação superior na área em que lecionavam era de 47,3% (Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar – [www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br)), muito ainda deve ser discutido e implementado para que a meta seja atingida até 2024.

O estudo comparado proposto por esta tese pode contribuir para essa discussão nacional, tanto reforçando o valor social e formativo da educação musical, quanto para apontar possíveis estratégias para a reflexão acerca dos currículos das licenciaturas em Música no país. Considera-se a implementação de melhorias nas oportunidades de formação em nível superior dos(as) professores(as) de educação musical como parte da valorização do trabalho docente,

que merece constante atenção das políticas públicas bem como da reflexão acadêmica, em prol do amadurecimento democrático da sociedade brasileira.

O objetivo geral desta pesquisa é evidenciar o perfil profissional do(a) professor(a) de educação musical que emerge da análise das concepções implícitas das indicações curriculares vigentes, através da comparação de experiências brasileiras e italianas.

Nos desdobramentos dos objetivos específicos, pretende-se:

- Apresentar os fundamentos metodológicos da Educação Musical Comparada;
- Ilustrar e analisar a legislação sobre educação musical no ensino básico no Brasil e na Itália, para averiguar a expectativa profissional para esse tipo específico de professor(a), a partir da Teoria das Representações Sociais;
- Indicar tendências como resultado do exercício comparativo.

Para a explanação da metodologia adotar-se-á o princípio paradigmático descrito por Gamboa (2013, p. 69) pelo qual é possível dividir o processo de produção de conhecimento em diversos níveis de articulação, sendo esses: técnico-instrumentais, metodológicos, teóricos, epistemológicos.

No primeiro nível pode-se incluir a coleta de dados, o registro e a organização do material levantado, que aconteceu a partir das publicações disponíveis nas plataformas governamentais dos dois países, que produziram o *corpus* descrito mais adiante. Já para a sistematização e tratamento de dados e informações utilizar-se-á a análise de conteúdo, conforme apresentada por Bardin (2011):

*Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48 - grifo no original)*

No segundo nível, enquadram-se os passos e procedimentos para abordar e tratar o objeto investigado; nesse caso será adotada uma adaptação das etapas preconizadas por Ferrer (2002), discutidas com detalhe no tópico específico da Educação Musical Comparada, mas que podem ser assim sintetizadas:

- Pré-descrição - seleção, identificação e justificação do problema; formulação das primeiras hipóteses de pesquisa;



- Descrição - apresentação dos dados contextuais (históricos, políticos, culturais, sociais)
- Interpretação - os fatores contextuais são relacionados à configuração do sistema educacional, integrando as variáveis à reflexão proposta
- Justaposição - os dados são confrontados entre si, são verificadas e revisadas as hipóteses
- Comparação - são formuladas as generalizações, convergências e divergências entre os sistemas, e individuadas as tendências.

Para fundamentar o terceiro nível, o teórico, serão consideradas as discussões sobre o currículo, com especial atenção aos temas relativos ao Ensino Superior, e da Teoria das Representações Sociais, segundo uma busca pelos conceitos implícitos sobre Música e Educação Musical.

Finalmente, no nível epistemológico, consideram-se como premissa as possibilidades oferecidas pela *Grounded Theory* (CORBIN & STRAUSS, 2008), segundo a qual a teoria se explicita através da análise dos dados empíricos, não se colocando *a priori* do processo investigativo, mas surgindo graças à observação e análise dos significados que emergem do campo; segundo os autores:

Análise é a interação entre os pesquisadores e os dados. É ciência e arte. É ciência no sentido de manter um certo grau de rigor e por basear a análise em dados. A criatividade se manifesta na capacidade dos pesquisadores de competentemente nomear categorias, fazer perguntas estimulantes, fazer comparações e extrair um esquema inovador, integrado e realista de massas de dados brutos desorganizados. Ao fazer pesquisa, lutamos por um equilíbrio entre ciência e criatividade. Há procedimentos para ajudar a garantir alguma padronização e rigor para o processo. Porém, esses procedimentos não foram criados para serem seguidos de forma dogmática, mas, sim, para serem usados de maneira criativa e flexível pelos pesquisadores, conforme julgarem apropriado (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25- 26).

Nesse sentido, os procedimentos de codificação dos dados serão de tipo comparativo e generativo, suscitando categorias com base nas características similares, rumo à abstração conceitual, fornecendo assim a base para a análise de conteúdo anteriormente citada.

As partes do trabalho são organizadas em relação às etapas da metodologia comparativa adotada, constituindo-se em três capítulos.

O primeiro esclarecerá as premissas teórico-metodológicas a partir das quais o trabalho será realizado. *In primis*, tratará da Educação Musical Comparada, no seu desenvolvimento histórico e metodológico, e apontando algumas possíveis atualizações; depois seguirá a refletir sobre a Teoria das Representações Sociais, empregada neste trabalho como instrumento analítico. Enfim, identificará o material que comporá a fonte dos dados, a saber: a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (ITÁLIA, 2012).

O segundo capítulo apresentará os dados contextuais dos dois sistemas considerados no estudo: explanará a trajetória histórica em relação à formação de professores, e na especificidade das propostas em nível superior para o professor de educação musical, em ambos os países; indicará, ainda, elementos sociopolíticos relevantes para a discussão proposta.

O terceiro capítulo será dedicado à análise das concepções implícitas de música e educação musicais no *corpus* selecionado. Os documentos serão submetidos ao processo investigativo antes individualmente, e depois em justaposição um ao outro. Finalmente, serão formuladas algumas generalizações, a partir das convergências e divergências encontradas na comparação dos resultados da análise de conteúdo, e em relação aos fatores contextuais inerentes aos dois países.

## 1           **PREMISSAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

Para cumprir o previsto para a fase pré-descritiva, o primeiro capítulo será dedicado à explicitação dos conceitos que servirão de fundamentação teórica para a inteira investigação, de modo a situar o leitor tanto no processo metodológico bem como na especificidade da abordagem adotada. Desse modo, segue uma reflexão acerca da Educação Musical Comparada, seu desenvolvimento histórico e possíveis atualizações; a apresentação da Teoria das Representações Sociais, ressaltando os aspectos que nos servirão como prisma analítico para o processo comparativo; o esclarecimento sobre a identificação e a seleção das fontes que compõem o *corpus* que será objeto de análise.

### 1.1           **A Educação Musical Comparada**

O intuito deste tópico é analisar a trajetória histórico-metodológica do campo da Educação Musical Comparada, ponderando a constituição da área específica, em relação com o desenvolvimento da área. É interesse desta pesquisa, após verificados os antecedentes históricos, pontuar um certo descompasso da área musical em relação aos avanços da discussão da grande área como um todo. Assim, desdobrando o objetivo geral, os específicos são: apresentar o surgimento da disciplina nos fóruns de discussão internacionais, acompanhando o estabelecimento da *International Society for Music Education* e a sua revista *International Journal of Music Education*, como *locus* privilegiado para as discussões de cunho comparativo; discutir o arcabouço teórico adotado, no seu processo de desenvolvimento histórico; apontar para possíveis atualizações metodológicas, à luz dos avanços da grande área, a fim de refinar o instrumental analítico próprio para os estudos musicais.

#### 1.1.1           **Breve histórico da Educação Comparada**

O escopo deste primeiro tópico é propor uma breve apresentação do surgimento da Educação Comparada enquanto área do conhecimento, destacando as contribuições teórico-metodológicas que lançaram as bases para o desenvolvimento das investigações posteriores, bem como para as primeiras formulações em âmbito musical.

Numa definição inicial e provisória, pode-se afirmar que, ao estudar as questões educacionais, dados, situações, sistemas ou soluções de um determinado país e comparando-as

com as de outro, acredita-se possível destacar princípios a partir dos quais até mesmo as propostas e a organização da própria nação são elucidadas, em prol do avanço da educação (FUNG; HERNLY, 2012, p. 1632).

É notório o fato de que existem outras abordagens que também tem como objeto a educação em alcance global, tais como as avaliações nacionais/internacionais para certificação da qualidade e/ou desempenho dos(as) estudantes, mas é preciso alertar que esses tipos de investigações, na maioria das vezes, acabam confluindo para rankings que mantêm uma relação mais forte com questões mercadológicas do que propriamente educacionais. Em relação a isso, Palomba (2011) lembra que

[...] a globalização não só não marca o fim dos estudos comparativos na educação, mas sim se insere em uma tradição que sempre considerou as redes de influência existentes em todo o mundo, e não menos as influências exercidas pelas organizações internacionais, algumas das que são especificamente ativas no campo da educação (UNESCO, Conselho da Europa e, mais recentemente, da OECD<sup>1</sup>, bem como as intervenções na educação de órgãos como o Banco Mundial) (PALOMBA, 2011, p. 32 – tradução nossa)<sup>2</sup>.

Posto isso, antes de discutir o surgimento da preocupação comparativa no âmbito da educação musical, é mister apresentar o histórico de constituição da grande área para elucidar as bases epistemológicas e metodológicas da disciplina.

A periodização da Educação Comparada não é consensual, tendo em vista que seu desenvolvimento não linear é marcado não somente por fatores históricos, mas também ideológicos, que multiplicam as possíveis abordagens aos mesmos fenômenos. Desde cedo diversos comparatistas incluíram em seus escritos uma espécie de “meta-história”, buscando traçar o percurso da disciplina até sua própria produção. Isso é constatável nas obras de:

- Georges Bereday (1972) que organiza a história em três períodos, a saber: o do “Empréstimo”, o da “Predição” e o da “Análise”;
- Alexandre Vexliard (1967), que distingue uma etapa “estrutural”, o período dos “inquiridores”, o das “Sistematizações teóricas” e o “Prospectivo”;
- Harold J. Noah and Max A. Eckstein (1969) que organizam cinco períodos, começando novamente pelos “Viajantes”, seguido pelo dos “Inquiridores”, o da “Colaboração

<sup>1</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD

<sup>2</sup> “[...] la globalizzazione non solo non segni la fine degli studi comparativi in educazione, ma si innesti anzi su una tradizione che ha sempre tenuto conto delle reti di influenza esistenti a livello mondiale, non ultime le influenze esercitate dagli organismi internazionali, alcuni dei quali attivi specificamente nel campo dell’educazione (UNESCO, Consiglio d’Europa, e più di recente l’OCSE, oltre naturalmente agli interventi in educazione di organismi quali la Banca Mondiale)” (PALOMBA, 2011, p. 32).

Internacional”, o das “Forças e Fatores” entre as duas grandes guerras, e o último no qual buscase a mediação Ciências Sociais.

A esses, mais datados, podem somar-se os de

- Pedro Goergen (1991) que distingue uma fase prospectiva, a sistematização da área e a questão metodológica;

- Ferran Ferrer (2002), que separa quatro períodos, começando pelo “caso” Jullien de Paris, prosseguindo para as etapas Descritiva, Interpretativa e Comparativa.

É preciso também mencionar que os trabalhos acima elencados tratam do surgimento da Educação Comparada enquanto disciplina, ou campo (dependendo do autor) dentro do moderno paradigma ocidental de Ciência. No entanto, Marshal (2014, p. 7) lembra como na China é detectável a influência do budismo indiano na educação chinesa durante a Dinastia Han (206 a.C.-220 d.C.) e a Dinastia Tang (618-906 d.C.) num caso longínquo de “empréstimo”, ou como os estudiosos viajantes dos séculos XII e XIV percorreram o Oriente Médio fazendo com que as suas anotações se tornassem os primeiros documentos de estudos comparados sobre a região. Crossley e Watson (2003, p. 12) também notam a admiração dos antigos gregos e romanos pela disciplina da educação espartana, assim como os relatos trazidos por Marco Polo (1254-1324) ou dos testemunhos bem documentados de Ibn Batuta (1304-1368) sobre Marrocos e as sociedades islâmicas da África do Norte islâmica do século XIV e do Oriente Médio.

No entanto, seguindo o percurso disciplinar ocidental, um nome se destaca como ascendente comum da área: Marc-Antoine Jullien; este publicou em 1817 seu *Esquisse et vues préliminaires sur un ouvrage sur l'éducation comparée*, no qual expunha seu pensamento inicial de que

A educação, como todas as outras ciências e todas as artes, é composta por fatos e observações. Parece, portanto, necessário formar para esta ciência, como se fez para outros ramos do conhecimento, coleções de fatos e observações, dispostos em gráficos analíticos, e que permitam relacioná-los e compará-los, deduzindo certos princípios, determinadas regras para que a educação se torne praticamente uma ciência positiva (FRASER, 1964, p. 40 *apud* KALOYANNAKI; KAZAMIAS, 2009, p. 12 – tradução nossa)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> “Education, as all other sciences and all the arts, is composed of facts and observations. It, therefore, seems necessary to form, for this science as one has done for other branches of knowledge, collections of facts and observations, arranged in analytical charts, which permit them to be related and compared, to deduct from them certain principles, determined rules, so that education might become almost nearly a positive science” (FRASER, 1964, p. 40 *apud* KALOYANNAKI; KAZAMIAS, 2009, p. 12).

Em seu projeto abrangente, estava prevista a compilação de um questionário que deveria fornecer dados sobre a educação primária e comum, a educação secundária e clássica, o ensino superior e científico, a educação normal, a educação das meninas, em relação à legislação e instituições sociais como um todo.

Além da impositiva positivista de sua proposta é de primário interesse destacar que já nessa publicação aparece a noção de “empréstimo” que será longamente debatida pelos especialistas da área nos tempos seguintes; Jullien já introduz o conceito como “um benefício provável da análise comparativa” a partir da aplicação de seu “instrumento” e da “cartas de observação” para o “transplante das melhores práticas” e o “ganho de lições úteis” (KALOYANNAKI; KAZAMIAS, 2009, p. 23).

Ao do Jullien podem somar-se os nomes de Horace Mann, Calvin Stowe e Henry Barnard nos Estados Unidos, Victor Cousin na França e Matthew Arnold na Inglaterra, a compor uma geração de viajantes para fins de observação e recolhimento de dados educacionais de outros países (BEREDAY, 1972, p. 34). Houveram também casos latino-americanos, como José Luis Mora do México, Andrés Bello da Venezuela, Domingo Faustino Sarmiento da Argentina e José Pedro Varela, do Uruguai, que voltaram sua atenção para a Europa e para os Estados Unidos da América “em busca de práticas que poderiam implementar em seus respectivos países” (ACOSTA; CENTENO, 2011, p. 486 – tradução nossa)<sup>4</sup>.

Em relação a esse primeiro momento, Lourenço Filho (2004, p. 25) afirma que, até a guerra de 1914-1918, os estudos comparativos tinham um caráter descritivo, pontuando as características externas dos sistemas de ensino, em busca de práticas funcionais em relação aos aspectos legislativos e jurídico-administrativos. Ainda sobre essa época, Franco (1992, p. 23) pondera que “a prática do comparativismo, segundo tais critérios, tem por base uma concepção positivista de ciência que, aplicada à educação, implica considerar os fenômenos educacionais pelas suas características exteriores e isoladas da totalidade histórico-social que os constitui”.

Numa segunda etapa é possível perceber que a disciplina recebeu uma sistematização de acepção filosófico-científica, cujo iniciador, segundo Bereday (1972, p. 34) foi Michael Sadler; de fato, já em 1902 este escrevera que

O pensamento educacional em todo o mundo está levando muito mais em conta o meio social em sua análise das funções das escolas na vida nacional. [...] Mas o "ambiente social" inclui não apenas condições materiais de moradia, comida, roupa, etc., mas o ambiente espiritual, moral e intelectual, e

---

<sup>4</sup> “for practices they could implement in their homelands” (ACOSTA; CENTENO, 2011, p. 486)

o poder da tradição. (SADLER, 1902, p. x-xi *apud* KAZAMIAS, 2009, p. 44 – tradução nossa)<sup>5</sup>

No olhar de Pereyra (1989, p. 70) para Sadler, a educação comparada era uma investigação de caráter histórico-reconstrutiva que considerava a educação como um fato cultural inserido em diferentes contextos nacionais e culturais, mais que uma análise político-educacional para a promoção de reformas específicas.

A trilha de interpretação histórica aberta por Sadler encontrará seguimento a partir de então, enfatizando o forte vínculo entre os sistemas educacionais e suas respectivas sociedades. A reflexão sistemática sobre o assunto foi promovida no contexto universitário através das pesquisas coordenadas por Nicholas Hans no *King's College* da Universidade de Londres, por Isaac Kandel no *Teachers College* da Universidade de Columbia em Nova Iorque, e pelo filósofo russo Sergius Hassen, que agregaram em seus estudos outros fatores (históricos, culturais, religiosos) em direção ao fortalecimento da área.

A título de exemplo das investigações realizadas nesse período, pode ser mencionada a obra de Nicholas Hans (1971) que sugere uma divisão do labor comparativo em classes de fatores assim organizados: a) fatores naturais, entre quais são incluídos o fator racial, linguístico, geográfico e econômico; b) fatores religiosos, segundo a tradição religiosa da Europa, o Catolicismo, o Anglicanismo e o Puritanismo; c) fatores laicos, que compreendem o humanismo, o socialismo, o nacionalismo e as relações entre democracia e educação.

Na esteira do aprofundamento epistemológico da área, a questão metodológica é finalmente discutida com mais propriedade na década de 1960 por autores como King, Kazamias e Messialas, Bereday e Holmes.

Esses últimos dois são de principal interesse, tendo em vista que diversos estudos na área de educação musical comparada os tem como referenciais (KEMP & LEPHERD, 1992; LEPHERD, 1995): de Bereday foi utilizado o processo comparativo, que passa pela descrição, interpretação, justaposição e comparação; já de Holmes são derivadas as categorias de análise, segundo as quais os sistemas nacionais podem ser comparados considerados os objetivos (centrados na criança, na sociedade ou no sujeito), a administração, o financiamento, a estrutura e organização, o currículo (segundo as teorias do essencialismo, enciclopedismo ou pragmatismo), e a formação de professores.

---

<sup>5</sup> “*Educational thought all over the world is taking much more account of social environment in its analysis of the functions of schools in national life. Hence there is much more sympathy with the customary English view of education. But ‘social environment’ includes not merely material conditions of domicile, food, clothing, etc., but spiritual, moral, and intellectual surroundings, and the power of tradition* (SADLER, 1902, p. x-xi *apud* KAZAMIAS, 2009, p. 44).

Palomba (2011) é enfática ao comentar as limitações desse conjunto de abordagens, afirmando que

tende a ignorar as influências políticas e as relações de poder entre os sistemas, e não levar em conta o fato de que os modelos educacionais considerados são, para muitos países, impostos por externos, tanto no período de colonização como na era pós-colonial, devido a influências mais ou menos diretas dos países hegemônicos a nível mundial. Estamos, portanto, confrontados com uma espécie de comparação desequilibrada, onde os critérios de avaliação são precisamente os elaborados e impostos pelos países hegemônicos cultural e politicamente (PALOMBA, 2011, p. 37-38 – tradução nossa)<sup>6</sup>

A segunda metade do século XX será marcada por uma multiplicidade de abordagens teóricas muito diversificadas dando espaço a uma prática interdisciplinar que recorre às diferentes formas de conhecimento, muitas vezes transformadas em áreas de estudo institucionalizadas, como a politologia, a educação, a sociologia, a história, a economia dentre outras formas de “ciência”, conforme Ferrer (2002); pode-se afirmar que a abordagem comparativa encontra-se na intersecção dos olhares da antropologia, da história, da sociologia e da ciência política.

Diante da grande variedade de opções, Nóvoa (2009) propõe um mapa organizando a produção de cerca de 30 comparatistas, segundo dois grandes critérios:

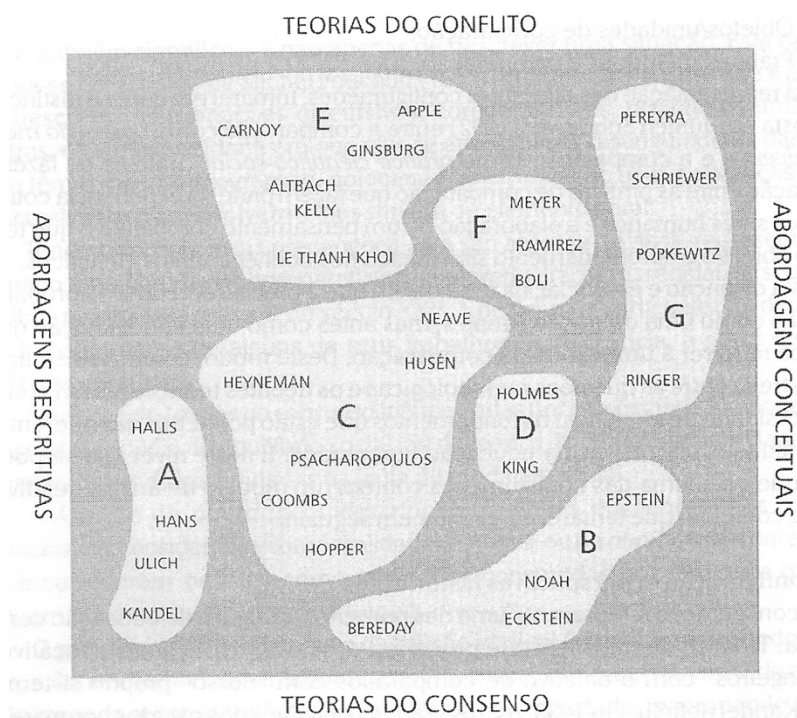
Adoção de *teorias do consenso* influenciadas por perspectivas funcionalistas baseadas na ideia de equilíbrio social, ou de *teorias do conflito* influenciadas por perspectivas críticas fundadas na ideia de mudança social.  
Adoção de *abordagens descritivas* baseadas em fenômenos e fatos observáveis considerados como realidades naturais, ou de *abordagens conceituais* que consideram os fatos como realidades construídas por discursos que os situam em determinado espaço-tempo (NÓVOA, 2009, p. 38 – grifo no original)

---

<sup>6</sup> “Tende ad ignorare le influenze politiche e i rapporti di potere tra sistemi, e a non tener conto del fatto che i modelli educativi considerati sono, per molti Paesi, imposti dall’esterno, sia nel periodo della colonizzazione, sia in epoca post-coloniale, per influenze più o meno dirette dei Paesi egemoni sul piano mondiale. Ci si trova quindi di fronte a una sorta di comparazione sbilanciata, dove i criteri di valutazione sono appunto quelli elaborati e imposti dai Paesi culturalmente e politicamente egemoni” (PALOMBA, 2011, p. 37-38).



A distribuição dos autores por ele estudados deu origem ao mapa que segue:



**Figura 1** – Mapa das comunidades discursivas da Educação Comparada.  
Fonte: António Nóvoa, 2009, p. 40.

Dada a finalidade deste tópico, basta explicitar os agrupamentos acima indicados, para servir de base para o prosseguimento da discussão:

- Configuração A – perspectivas historicistas, que buscam descrever os sistemas educativos estrangeiros através de uma justaposição dos fatores socioeconômicos, históricos e culturais que estão na base da organização educacional de determinado país;

- Configuração B – perspectivas positivistas, que entendem sua tarefa no estabelecimento de relações causais que possam fornecer aos governantes soluções pautadas na tentativa de formulações de leis gerais, objetivas e científicas;

- Configuração C – perspectivas da modernização, principalmente preocupadas com a transferência metodológica no tratamento de problemas similares, de um contexto para o outro, a partir de ponto de vista mais técnico do que alicerçado num nível conceitual profundo;

- Configuração D – perspectivas da resolução de problemas, marcadas por uma atitude utilitária, e que visam generalizações contextualizadas de caráter pragmático e neo-relativistas;

- Configuração E – perspectivas críticas, que rompem com a postura prioritariamente quantitativa das propostas anteriores, concentrando os esforços nas abordagens

qualitativas, tendo em vista temáticas até então pouco exploradas e apoiando processos de inovação, mudanças e emancipação, até mesmo diante das organizações internacionais;

- Configuração F – perspectivas do sistema mundial, que se ocupam das apropriações nacionais de processos globais de interdependência transnacional, como no caso dos estudos do desenvolvimento do currículo em nível mundial;

- Configuração G – perspectivas sócio-históricas, que buscam integrar ao trabalho comparativo a análise dos sentidos históricos dos fatos, privilegiando a história e as teorias do discurso, os métodos qualitativos e etnográficos à pura descrição e interpretação dos fatos.

A rica análise acima mencionada (NÓVOA, 2009, p. 39-50) auxilia no delineamento de um campo de estudos múltiplo e complexo, e que oferece ferramentas diversas para a análise dos fenômenos educativos e para a realização de comparações internacionais que possam mergulhar em profundidade na busca de suas respectivas causas e argumentos.

A partir da breve reconstrução histórica realizada, a discussão avançará no próximo tópico à apresentação da trajetória percorrida pela Educação Musical Comparada, destacando as interseções com a grande área.

### **1.1.2 Trajetória da Educação Musical Comparada**

Este segundo tópico versa sobre o desenvolvimento histórico da Educação Musical Comparada, relacionando o estabelecimento da *International Society for Music Education* – ISME e sua revista, com as formulações teóricas e metodológicas adotadas pela área.

Para apresentar a trajetória da Educação Musical Comparada seguir-se-á, prioritariamente, a sequência de conferências da ISME, e as principais publicações de seus membros, tendo em vista a representatividade global que caracteriza a associação e o alcance das atividades de reflexão e pesquisa que ela congrega, constituindo-se como o principal fórum de discussão de Educação Musical Comparada.

No entanto, é necessário mencionar que a preocupação em relação às questões de educação musical já estava na pauta dos debates da *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* - UNESCO que, a partir de 1949, promoveu uma série de encontros a fim de determinar o lugar das artes na educação geral e sua importância na formação da personalidade. Assim foram organizados seminários no ano de 1951 em Bristol e Paris, e de 1953 em Haia e Bruxelas, este último em colaboração com o Conselho Internacional de Música (UNESCO, 1955).

Foi nessa última conferência convocada pela UNESCO que a ISME foi constituída em 1953 para “estimular a educação musical como parte integrante da educação geral”. A partir de então estruturou-se como uma rede internacional, interdisciplinar e intercultural de profissionais que se esforçam para compreender e promover a aprendizagem da música ao longo da vida, que conta hoje com membros de mais de 80 países<sup>7</sup>.

O *International Journal of Music Education* - IJME é a publicação oficial da ISME, e conta, atualmente, com quatro números ao ano, incluindo artigos fruto de estudos de pesquisa quantitativos ou qualitativos, que apresentam teorias, modelos ou posições filosóficas, e discussões inerentes aos processo de ensino-aprendizagem musical em todos os níveis de idade e contextos educativos<sup>8</sup>. Como destaca com muita propriedade McCarthy (1997, p. 91), desde o surgimento da ISME a organização se estabelece como principal network e fórum de discussão para a educação musical comparada, apontando pelas suas publicações periódicas um movimento para uma consciência global nas décadas de 1950 e 1960, um foco mais restrito para com as culturas nacionais nos anos 1970 e início dos anos 80, que resultará no esforço para articular as visões entre o local e o global desde meados da década de 1980.

Durante a primeira década as atividades e publicações da ISME se concentraram em torno das mídias técnicas em educação musical, da educação musical comparativa e das relações Leste-Oeste, como informa McCarthy (2004, p. 31).

Já na conferência de Copenhague de 1958, Egon Kraus introduziu a abordagem comparativa com a justificativa de que “certos problemas básicos são fundamentais para todos nós e que nosso objetivo é comum: levar os outros à descoberta de um prazer e de uma compreensão da música mais completos” (KRAUS, 1958, p. 6 *apud* McCARTHY, 2004, p. 29 – tradução nossa)<sup>9</sup>. Os artigos resultantes e outros trabalhos especificamente comissionados pela UNESCO confluíram para o livro *The Present State of Music Education in the World* editado pelo próprio Kraus em 1960, que continha “o material básico para um futuro estudo comparativo sobre o papel da educação musical”, servindo como uma premissa para ulteriores estudos encabeçados pela ISME (KRAUS, 1960, p. 6).

A conferência de Viena de 1961 contou com a participação de 400 representantes de 36 países e a abordagem comparativa inclui diversos tópicos, desde formação de professores,

---

<sup>7</sup> ISME/About/History. Disponível em :<<https://www.isme.org/history>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

<sup>8</sup> IJME/Aims & Scope. Disponível em: <<https://us.sagepub.com/en-us/sam/journal/international-journal-music-education#aims-and-scope>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

<sup>9</sup> “Certain basic problems are fundamental to us all, and that our aim is a common one: to lead others to the discovery of a fuller enjoyment and understanding of music” (KRAUS, 1958, p. 6 *apud* McCARTHY, 2004, p. 29).

pesquisa, educação musical nas escolas até a formação do músico profissional (McCARTHY, 2004, p. 29).

No entanto, do ponto de vista metodológico, foi Edmund Cykler que apresentou desde o início dos trabalhos contribuições significativas nos fóruns da ISME sobre educação musical comparada, tornando-se sucessivamente o primeiro presidente da Comissão de Desenvolvimento em 1968 (McCARTHY, 2004, p. 31).

As primeiras proposições por ele apresentadas demonstravam uma preocupação em considerar não apenas informações sistemáticas sobre as práticas e as metodologias ao longo do processo de musicalização, mas também “bases - históricas, pedagógicas, psicológicas, sociais e estéticas - para todas e quaisquer práticas” (CYKLER, 1962, p. 61 – tradução nossa)<sup>10</sup>. Nessa perspectiva, uma vez fixado o ponto de partida ideológico e metodológico para a análise a ser realizada, a utilização de um parâmetro histórico na reconstrução dos processos causais permite levar em consideração semelhanças e diferenças no percurso de desenvolvimento de uma determinada cultura, entendendo mais claramente que

Os objetivos variam ao longo da história em todas as sociedades. Por causa do seu objeto, a educação musical de um músico do século XVII era necessariamente diferente da de um músico do século XX, mas há muitos aspectos do aprendizado do século XVII que ainda podem ser importantes hoje (CYKLER, 1962, p.61 – tradução nossa)<sup>11</sup>.

A atividade desse dois expoentes comparatistas fomentou no interior da ISME a vontade de estabelecer um instituto internacional de educação musical comparativa, que resultou na criação do *German Center for International Music Education* da Universidade de Oregon em Oldenberg, que após um início promissor 1963-1964, com 36 estudantes de todas as partes dos EUA não obteve um desenvolvimento consistente até que, em 1968, a colaboração da ISME foi suspensa (McCARTHY, 2004, p. 56).

Em 1967 Kraus chamava a atenção para a necessidade de incluir a música de culturas estrangeiras não apenas num projeto enciclopédico do conhecimento, mas para que pudessem surgir novas perspectivas e relacionamentos através da renovação das práticas de ensino e de compreensão do fenômeno musical, tornando significativa a inclusão de determinado assunto (KRAUS, 1967, p. 32).

---

<sup>10</sup> “the bases - historical, pedagogical, psychological, social and aesthetic - for any and all such practices” (CYKLER, 1962, p. 61).

<sup>11</sup> “Objectives have varies throughout history in all societies. Because of its object the musical education of a seventeenth century musician was of necessity different from that of a twentieth century musician, yet there are many aspects of seventeenth century training which can still be of significance today” (CYKLER, 1962, p. 61).

Ainda Cykler (1969, p. 149-150) lança as bases para uma agenda nas pesquisas comparativas na área, que pudesse incluir os diversos níveis nos quais são presentes práticas de educação musical nas diferentes nações, a saber:

- Os programas de educação musical nas escolas públicas, primárias e secundárias;
- Os programas de formação de professores para as escolas pré-escolares, primárias e secundárias;
- A educação musical dos músicos profissionais;
- Os programas “pós-escolares” de educação musical, tais como escolas de música juvenis, programas culturais, rádio e televisão, etc.

Assim, um projeto de educação musical comparada abrangeria a sociedade numa visão sistêmica, ao considerar os principais sujeitos sociais que estão envolvidos nas questões de formação: o estado, na promulgação de leis e na elaboração de políticas de implementação, mas também outros atores que dinamizam os processos de ensino-aprendizagem (professores, estudantes, pais) também se atentando para as influências da iniciativa privada dos empresários e sua relação com os trabalhadores da área. Integrando o aspecto social da educação musical, a mesma preocupação era expressa por McAllester (1972) que insistia que

A música ensinada unicamente como uma progressão das notas é a música ensinada no vácuo. Se quisermos ensinar a música de nossa cultura, devemos conhecer a sua história no sentido mais amplo - não apenas a sua cronologia, mas o seu significado como força intelectual. As artes têm um interesse tão intrínseco em si mesmos que somos tentados a esquecer que eles surgem das necessidades, sofrimentos e alegrias das pessoas. (MCALLESTER, 1972, p.19 – tradução nossa)<sup>12</sup>

O tema da educação musical comparada seria abordado novamente pela Comissão de Pesquisa da ISME no 5º Seminário realizado na Cidade do México, de 3 a 10 de setembro de 1975, além de pesquisas sobre comportamento musical (McCARTHY, 2004, p. 82).

Somente em 1984 o IJME incluiu uma nova seção de Educação Musical Comparada, coordenada por Lawrence Lephherd, com o objetivo de tratar de um tópico específico a partir da perspectiva de dois/três países diferentes, seguida no ano seguinte por uma série sobre “Personalities in World Music Education”, a partir do mês de novembro de 1985 (MCMARTHY, 2004, p. 104). O próprio Lephherd concluía na época que era interesse do

---

<sup>12</sup> “*Music taught solely as a progression of notes is music taught in a vacuum. "If we are to teach the music of our culture we must know its history in the broadest sense-not just its chronology but its meaning as an intellectual force. The arts have such an 'immediate intrinsic interest in themselves that we are tempted to forget that they arise out of the needs, sufferings, and joys of people"* (McALLESTER, 1972, p. 19).

jornal contribuir com área de maneira a fornecer aos educadores musicais não somente “uma perspectiva mais ampla para suas próprias atividades de educação musical ao olhar a educação musical em um cenário internacional”, mas também sobre as maneiras com as quais eram levadas a cabo as comparações em relação às diversas propostas educação musical (LEPHERD, 1985, p. 47).

No entanto, essa proposição é confrontada por Tate (2001) que conclui que

Uma leitura do *International Journal of Music Education* desde a sua criação revela poucos estudos genuinamente comparativos. De fato, o “segmento comparativo” estabelecido por Laurence Lepherd na edição de maio de 1985 continuou por apenas outros dois números. É claro que a pesquisa comparativa sistemática é mais difícil do que o estudo de um único país porque o pesquisador tem de tratar, analisar e avaliar pelo menos dois conjuntos de dados antes de tirar conclusões (TATE, 2001, p. 224 – tradução nossa)<sup>13</sup>.

De fato, quando em 1992 Anthony Kemp e Laurence Lepherd publicaram sua contribuição sobre métodos de pesquisa em educação musical internacional e comparativa, no *Handbook of research in music teaching and learning*, chegaram à conclusão de que os resultados das pesquisas levantadas poderiam ser categorizados em três áreas principais:

- Estudos que equivalem as declarações filosóficas relativas à educação e que se destinam a ser globais no seu conceito;
- Estudos que se relacionam com disposições formais e sistêmicas para a educação musical que podem ser uma panorâmica ou um estudo temático de disposições no todo ou em parte, e que podem estar na forma de estudos nacionais únicos ou de estudos comparativos envolvendo duas ou mais nações;
- Estudos que se relacionam com a transmissão cultural não-sistemática e que podem ser estudos monoculturais ou estudos comparativos interculturais, nos quais a base cultural é de origem étnica (KEMP; LEPHERD, 1992, p.775 – tradução nossa)<sup>14</sup>.

Os autores ainda apontavam para o problema do pouco desenvolvimento da teoria e dos métodos comparativos, conduzindo os estudos realizados para uma superficialidade no

---

<sup>13</sup> “A reading of the *International Journal of Music Education* from its inception reveals few genuinely comparative studies. Indeed, the ‘comparative segment’ established by Laurence Lepherd in the May 1985 issue continued for only two further issues. Of course, systematic comparative research is more difficult than single country study because the researcher has in effect to conduct, analyse, and evaluate at least two sets of data before drawing conclusions” (TATE, 2001, p. 224).

<sup>14</sup> “1. Studies that amount to philosophical statements relating to education and that are designed to be global in their concept 2. Studies that relate to formal, systemic provisions for music education that can be either an overview or a thematic study of provisions in full or in part, and that can be in the form of single national studies or of comparative studies involving two or more nations 3. Studies that relate to nonsystematic cultural transmission and that can be either monocultural studies or cross-cultural comparative studies where the cultural basis is of ethnic origin” (KEMP; LEPHERD, 1992, p. 775).

reconhecimento das diferenças contextuais e julgamentos de valor de cunho pessoal (KEMP; LEPHERD, 1992, p. 786).

No prosseguimento da reflexão metodológica, é ainda Lepherd que, em 1995, demonstrou uma tentativa de sistematizar a pesquisa em educação musical comparada, utilizando-se dos modelos de Holmes e Bereday, pontuando que

Neste modelo de investigação, é necessário identificar os dados em causa, para que se possam selecionar desenvolver os métodos comparativos mais apropriados. As questões que se destacam são as seguintes: das ideias encontradas numa determinada situação, quais as que podem ser retiradas e aplicadas noutra; que comparações podem ser feitas para que as conclusões sejam credíveis e válidas em ambos os casos (LEPHERD, 1995, p. 37)

A partir dessa época parece haver um hiato na elaboração metodológica própria para a área musical, fato que levou Alexandra Kertz-Welzel, em 2008, a afirmar que a educação musical comparativa ainda é um campo emergente com muito a aprender com a educação comparada em termos de metodologia e epistemologia, e na constituição de um campo de estudos reconhecido, além do fato de que até o momento os estudos realizados são fruto de uma abordagem descritiva (KERTZ-WELZEL, 2008, p. 446).

Traçado esse histórico e à luz do desenvolvimento da área destacado ainda no primeiro tópico, é nesse sentido que a próxima parte tem o propósito de apresentar uma alternativa metodológica para a atualização do arcabouço teórico dos estudos comparativos na área de Educação Musical. A premissa é que existe a necessidade de avançar em relação ao modelo Bereday/Holmes acima mencionado, para que, de fato, o método comparativo possa servir para “ampliar nossos conhecimentos e nossos horizontes intelectuais no sentido de um entendimento mais aprofundado para a elaboração de novos projetos para a educação” (GOERGEN, 1991, p. 16).

### **1.1.3 Subsídios para a atualização metodológica**

À luz da reconstrução histórica apresentada acima, constata-se a necessidade de atualização do paradigma comparativo adotado nos estudos internacionais que têm como objeto a Educação Musical, em seus diversos desdobramentos.

Constatou-se, também, que tanto na literatura quanto nas comunicações/mesas redondas internacionais, como em ocasião de alguns recentes encontros da ISME nos quais o presente autor teve ocasião de participar, a proposta comparativa leva os(as) autores(as) a uma

reflexão (mesmo que profunda) sobre seus respectivos países, mas não dá o passo para o exercício comparativo, de fato. Johansen (2013, p. 48) já destacou que os estudos comparativos em educação musical, no contexto do mundo globalizado e dos novos nacionalismos correm o risco de posicionar-se entre dois polos: de um lado, o isolamento dos elementos comparados num corpo de conhecimento articulado, mas fechado e auto-referencial; do outro, a possibilidade de novas perspectivas para além de tais círculos, aproveitando-se dos resultados como um ponto de partida para expandir e confrontar as noções vigentes sobre educação musical. Na mesma direção, Fung e Hernly (2012) pontuam que

É fácil observar que a literatura de pesquisa em educação musical tem um corpo crescente de pesquisas que incluem dados comparativos par além das fronteiras nacionais nas últimas décadas, mas a educação musical comparativa ainda não é amplamente reconhecida como um campo de estudo. Independentemente do status da educação musical comparativa como campo de estudo, é claro que os pesquisadores da educação musical estão conscientes da necessidade de expandir suas perspectivas internacionais (FUNG; HERNLY, 2012, p. 1632 – tradução nossa)<sup>15</sup>.

Não é desconhecida a complexidade contemporânea das relações humanas, culturais, institucionais, consideradas numa escala global, para a realização de pesquisas comparativas, mas desponta a urgência de superar modelos de imposição positivista, para refinar os instrumentos de análise que se possam, então, produzir trabalhos com maior profundidade e consistência, contemplando a multiplicidade das ações realizadas no campo da Educação Musical. Tate (2001, p. 230) adverte que “talvez uma das maiores barreiras para estudos de educação musical internacionais e comparativos significativos seja a tendência de simplificar demais e fazer generalizações inadequadas”.

Fernandes (2014, p. 56) recomenda duas estratégias para os investigadores interessados na educação musical internacional e comparada:

(i) a proposição de ferramentas que intervenham, através da música e suas aplicações, na educação musical em diversos contextos culturais; (ii) desenvolvimento de técnicas e procedimentos de análise teórico-prático dos contextos educativo-musicais inseridos na cultura presente (FERNDANDES, 2014, p. 56).

---

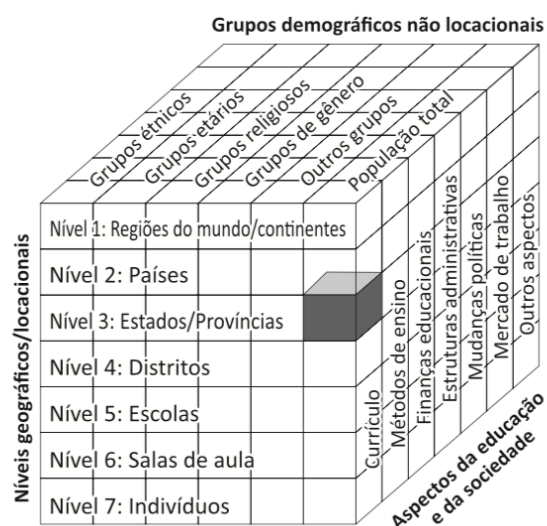
<sup>15</sup> “It is easy to observe that the music education research literature has an increasing body of research that includes comparative data across national boundaries in the last few decades, but comparative music education is still not widely recognized as a field of study. Regardless of the status of comparative music education as a field of study, it is clear that music education researchers are aware of the need to expand on their international perspectives” (FUNG; HERNLY, 2012, p. 1632).



Acatando a recomendação, para o escopo deste texto, entre as diversas abordagens, foi eleita a metodologia apresentada por Ferran Ferrer Julià<sup>16</sup> (2002), a partir da qual serão apresentados subsídios para a área da Educação Musical Comparada.

Segundo o autor, a pesquisa comparativa estrutura-se em cinco fases. A primeira, a pré-descritiva, visa selecionar, identificar e justificar o problema, bem como formular as hipóteses iniciais. Ainda neste momento inicial são explicitados os conceitos a serem empregados, e definidos os objetos a serem pesquisados, com as distinções conceituais e das áreas de estudo que serão aportadas.

Pareceu apropriado inserir nesse momento a síntese visual proposta por Bray e Thomas (1995, p. 475 *apud* BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 35), através do já notório “cubo” que auxilia na definição do recorte da investigação que se pretende realizar:



**Figura 2** - Quadro Referencial para Análises na Educação Comparada.  
Fonte: Bray & Thomas, 1995, p. 475 *apud* Bray, Adamson & Mason, 2015, p. 35.

A face dianteira apresenta sete níveis geográficos ou de lugares para as comparações, elencados em ordem decrescente; a segunda face corresponde a grupos demográficos não vinculados a locais, divididos por similaridade dos sujeitos envolvidos na pesquisa; a terceira dimensão compreende os aspectos da educação e da sociedade que serão objeto de análise.

O modelo apresentado por Bray e Thomas recebeu contribuições de outros teóricos e ulteriores ajustes, tal como os apresentados por Aguilar (2018), que sugere a integração dos

<sup>16</sup> Ferran Ferrer Julià foi professor de Educação Comparada e membro do Grupo Interdisciplinar de Políticas Educacionais - GIPE da Universidade Autônoma de Barcelona, foi autor de inúmeras pesquisas e publicações científicas nacionais e internacionais, e colaborou com instituições como a UNESCO, Organização dos Estados Ibero-americanos - OEI e o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional – CEDEFOP; foi presidente da Sociedade Espanhola de Educação Comparada e membro da Sociedade de Educação Comparada na Europa - CESE.

diferentes aspectos em análise num cubo dinâmico, gerando um modelo multinível de caráter mais qualitativo; assim

Visualiza-se uma trajetória que atravessa a amplitude geopolítica através do espaço a partir da sala de aula. A partir daí, o grande dilema dos pesquisadores comparatistas entre quantitativo e qualitativo é resolvido, pois há uma reinterpretação e (re) definição de dados fortemente potencializados por meio da combinação de variáveis. A curiosidade do modelo é o seu movimento que permite a análise multinível em uma única unidade de análise (AGUILAR, 2018, p. 115 – tradução nossa)<sup>17</sup>.

Incluindo esse aporte metodológico, um estudo comparativo em educação musical pode explicitar a partir de quais dimensões articula sua pesquisa, delimitando com certa clareza a qual “célula” do diagrama está se referindo, levando “a uma abordagem mais orientada para o problema, que é diferente da abordagem descritiva que, até agora, foi mais comum na educação musical comparativa” (KERTZ-WELZEL, 2008, p. 446 – tradução nossa)<sup>18</sup>.

Feita a delimitação do processo de investigação e suas respectivas etapas, deverão ser incluídos os instrumentos analíticos adotados, que fornecerão a base para a clareza dos resultados e do grau de confiabilidade para a realização do processo. A seleção das informações que darão origem à comparação deve ser precisa ao ponto de levar em consideração que

[...] a comparação assimila e se diversifica dentro dos limites. Se duas entidades forem iguais em tudo, em todas as suas características, é como se fossem a mesma entidade, e tudo acabaria ali. Vice-versa, se duas entidades são diferentes em tudo, então é inútil compará-las, e novamente tudo acaba. As comparações que almejamos são entre entidades cujos atributos são parcialmente compartilhados (semelhantes) e parcialmente não compartilhados (e, portanto, declarados não comparáveis) (SARTORI, 1990, p.403 – tradução nossa)<sup>19</sup>.

É já nesse mérito que a Filosofia da Educação Musical surge como um recurso para abordagem mais reflexiva, que possa examinar criticamente e considerar assuntos e elementos

---

<sup>17</sup> “*One visualizes a trajectory that spans the geopolitical mac-rodimension through the space from within the classroom. From there, the big dilemma of comparatist researchers between quantitative and qualitative is resolved because there is a reinterpretation and (re)defining of strongly potentialized data through the combination of variables. The curiosity of the model is its movement that permits multilevel analysis in a single unit of analysis*” (AGUILAR, 2018, p. 115).

<sup>18</sup> “*a more problem-oriented approach, which is different from the descriptive approach that has, until now, been most common in comparative music education*” (KERTZ-WELZEL, 2008, p. 446).

<sup>19</sup> “*Il comparare assimila e diversifica nei limiti. Se due entità sono eguali in tutto, in tutte le loro caratteristiche, e come se fossero la stessa entità, e tutto finisce lì. Viceversa, se due entità sono diverse in tutto, allora è inutile compararle, e di nuovo tutto finisce lì. Le comparazioni alle quali sensatamente attendiamo sono tra entità i cui attributi sono in parte condivisi (simili) e in parte non condivisi (e dunque dichiarati non paragonabili)*” (SARTORI, 1990, p. 403).

relevantes à investigação, já que “a educação musical comparada deve se preocupar com mais do que comparar, identificar e emprestar melhores práticas ou estratégias” (KERTZ-WELZEL, 2015, p. 63 – tradução nossa)<sup>20</sup>.

Na segunda fase, a descritiva, são apresentados os dados contextuais, tanto educativos como de caráter geral (fatores históricos, políticos, culturais, sociais, etc.) a partir das fontes de informação selecionadas; nessa etapa é necessária atenção especial em relação à homogeneidade dos dados a serem comparados e dos instrumentos de descrição desses. Sartori (1970, p. 103) alerta para um tratamento taxonômico dos requisitos de comparabilidade, de maneira que a análise *per genus et differentiam* assessore no agrupamento dos elementos “ao mesmo gênero, espécie ou subespécie - em breve para a mesma classe”, de maneira que o possa emergir o “elemento de similaridade” da comparação, enquanto que as diferenças também são categorizadas.

Em sua obra *The origin and foundations of Music Education*, que congrega estudos históricos interculturais acerca da música na escola obrigatória, Cox e Stevens (2010, p. 1) afirmam que descobrir as raízes das práticas de educação musical vigentes, compará-las e confrontá-las com as de outros países, pode enriquecer a compreensão do papel educacional da música no contexto escolar, e questionar pedagogias e premissas costumeiras. De maneira similar, Franco (2000) esclarece que

A utilização do método histórico permite buscar as diferenças entre os países a partir dos processos históricos mais amplos (compreender a história como processo), e reconstruí-las como parte de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (FRANCO, 2000, p. 199).

Voltando o olhar para a realidade histórico-cultural dos países da América Latina, é fundamental considerar a assimetria nas relações norte-sul, e o “desequilíbrio intrínseco nas relações entre o nativo e o colonizador”, conforme destaca Franco (2000, p. 200), para fugir da tentação de comparar o incomparável através de leituras descontextualizadas e anacrônicas. E ainda enfatiza que

na medida em que as diferenças são postas em um único eixo temporal, que é medido segundo o desenvolvimento de outra sociedade, todas as diferenças transformam-se em etapas do percurso desta sociedade, e anula-se a

---

<sup>20</sup> “Comparative music education should be concerned with more than comparing, identifying, and borrowing best practices or strategies” (KERTZ-WELZEL, 2015, p. 63).

possibilidade de pensar o outro como um ser humano igual (FRANCO, 2000, p. 202)

Assim, nos pressupostos do processo comparativo é necessário reconstruir as diferenças a partir de processos históricos mais amplos, tais como as desigualdades sistêmicas no eixo Europa/EUA-América Latina, incluindo a lógica dos blocos econômicos nos processos de dependência/independência, inclusive cultural. Cox e Stevens (2010, p. 4) afirmam que as pesquisas podem evidenciar “a influência das ideologias políticas do colonialismo e do nacionalismo sobre os objetivos e o conteúdo do currículo musical”. Assim também Royse (1999, p. 20 – tradução nossa)<sup>21</sup> quando realça que “os efeitos do colonialismo ocidental e do neocolonialismo são observados em muitos países do mundo, nos quais os modelos ocidentais de formação de professores foram adotados e a ênfase curricular é sobre a música ocidental”.

Numa contribuição que aponta para o âmago da reflexão apresentada por este escrito, Palomba (2011) ressalta que em tempos mais recentes a imbricação entre as pesquisas realizadas e as matrizes conceituais apontam para o “entrelaçamento de estudos comparativos em educação e dinâmicas internacionais, na complexidade das relações e do poder culturais e da influência que isso também tem em questões metodologias, por sua vez enraizadas em teorias” (PALOMBA, 2011, p. 39 – tradução nossa)<sup>22</sup>.

Na terceira fase, a interpretativa, relacionam-se os fatores contextuais à configuração dos sistemas educacionais, integrando as variáveis à reflexão proposta, de maneira que “a sensibilidade à cultura e ao contexto também é fundamental para a teorização pós-colonial, para a lógica das diferentes unidades de análise e para muitas estratégias emergentes destinadas a colmatar o fosso entre pesquisa e política e prática” (CROSSLEY, 2002, p. 84 – tradução nossa)<sup>23</sup>. Nessa etapa do processo são ressaltadas diferenças e semelhanças entre os sistemas educativos, e as respectivas reações aos fatores contextuais previamente destacados, tais como a alteração da organização da educação, sua influência ou resistência, na distinção das políticas locais e estatais em que as ações propostas se efetivaram. Esse tipo de dado é detectável primeiramente nas constituições promulgadas, nos dados históricos, no movimento de renovação/alteração da política educacional do período. Nesse aspecto Aguilar destaca que

---

<sup>21</sup> “*The effects of Western colonialism and neo-colonialism are observed in many countries of the world, where Western models of teacher training have been adopted, and curricular emphasis is on Western music*”. (ROYSE et al, 1999, p. 20 ).

<sup>22</sup> “*intreccio fra studi comparativi in educazione e dinamiche internazionali, nella complessità delle relazioni culturali e di potere, e l’influsso che questo ha anche sulle questioni metodologiche, a loro volta radicate in teorie*” (PALOMBA, 2011, p. 39).

<sup>23</sup> “*Sensitivity to culture and context is also central to post-colonial theorizing, to the rationale for differing units of analysis, and to many emergent strategies designed to bridge the gap between research and policy and practice*” (CROSSLEY, 2002, p. 84).

Há uma necessidade de compreender, de forma heterogênea, os tempos e os ritmos com que as reformas são concebidas e desenvolvidas, a capacidade operacional das administrações e dos gerentes das reformas; os processos de descentralização e centralização que ocorrem simultaneamente para estabelecer o papel regulador do Estado e a instalação de dispositivos para assegurar o cumprimento desse papel; a deterioração da formação de professores e a abordagem errada dos problemas políticos e técnicos nos sistemas (AGUILAR, 2002, p. 297 – tradução nossa)<sup>24</sup>.

É preciso destacar que ao comparar políticas públicas é preciso um aparato histórico e estatístico forte para conseguir manusear os dados com propriedade. Por isso, é necessário adotar alguns parâmetros, a partir de elementos que se julgam essenciais ao escopo da comparação (SARTORI; MORLINO, 1994, p. 25). De outro modo, sem uma variável de controle de tais parâmetros, o argumento construído a partir da comparação pode se tornar débil, inviabilizando a pesquisa como um todo. Numa abordagem metodológica abrangente, Nielsen indica que

se desejamos expor e explicitar as filosofias e os fundamentos implícitos das ações dos atores no campo da educação musical, devemos esclarecer, documentar e sistematizar essa posição implícita através do trabalho empírico usando métodos e técnicas tanto quantitativos quanto qualitativos (NIELSEN, 2006, p. 10 – tradução nossa)<sup>25</sup>

Em seguida, passa-se à fase de justaposição, na qual os dados são confrontados entre si, as hipóteses são verificadas e ajustadas às possibilidades comparativas proporcionadas pelo corpus de dados. Nesse momento da pesquisa é necessário assumir o pressuposto de que não há nada autoexplicativo: os fenômenos devem ser abordados segundo suas causas e na construção de hipóteses dos seus resultados. Nesse sentido ainda se percebe o problema da herança, ou seja, a migração de alguns conceitos das ciências naturais para as ciências sociais, e que, portanto, devem ser ressignificados. Franco (2000, p. 207) afirma que “a comparabilidade emerge da capacidade humana de conhecer fazendo analogias, singularizando os objetos, identificando suas diferenças e deixando emergir as semelhanças contextualizadas, suas

---

<sup>24</sup> “Existe la necesidad de comprender, de modo heterogéneo, los tiempos y los ritmos con que las reformas se conciben y se desenvuelven, la capacidad operacional de las administraciones y gestores de las reformas; los procesos de descentralización y centralización que ocurren simultáneamente para instituir el papel regulador del Estado y la instalación de dispositivos que le aseguren el cumplimiento de este papel; el deterioro de la formación docente y el abordaje equivocado de los problemas políticos y técnicos en los sistemas” (AGUILAR, 2002, p. 297).

<sup>25</sup> “Moreover, from a methodological perspective, a comparative approach cannot operate solely in a philosophically reflective and analytical fashion. If we wish to expose and make explicit the implicit philosophies and grounds for actions of actors in the field of music education, we must clarify, document, and sistematize these implicit position through empirical work using both quantitative and qualitative methods and techniques” (NIELSEN, 2006, p. 10)

particularidades históricas”. A contextualização de cada resultado obtido é possível a partir das variáveis que permitem realizar a análise num processo objetivante.

A especificidade da abordagem de fenômenos histórico-sociais através do conceito análise causal possibilita um avanço em relação à herança metodológica recebida das ciências naturais, na medida em que põe no centro da discussão a tensão entre a definição do objeto de estudo e a posição do sujeito, ressignificando a noção de “irrepetibilidade” que não mais é pretexto para não estudar um determinado fenômeno em sua singularidade. É nesse ponto, também, que a filosofia da educação musical pode fornecer um subsídio importante; como afirma Kertz-Welzel (2015):

O principal objetivo da filosofia da educação musical, isto é, melhorar a educação musical ao questionar criticamente seus fundamentos, é crucial para a educação comparativa da música. A filosofia da educação musical oferece os métodos e metodologias para examinar com sucesso e melhorar as práticas comuns (KERTZ-WELZEL, 2015, p. 62 – tradução nossa)<sup>26</sup>.

Prosseguindo no processo comparativo, somente após o levantamento das semelhanças e diferenças torna-se possível avançar do âmbito descritivo para o interpretativo, entrando na quinta e última fase, a comparativa, na qual são apresentadas as conclusões do processo investigativo, de maneira sintética e analítica, a partir das quais é possível avançar para a formulação de generalizações, o estabelecimento de convergências e diversidades, e o surgimento de tendências. Assim, a comparação adquire também um caráter de controle, na medida em que pode verificar ou falsificar se uma generalização já apontada, uma regularidade, se aplica, de fato, aos casos que pretende contemplar (SARTORI, 1990, p.399).

No contexto musical, o aspecto crítico e o caráter de controle podem ser muito úteis na avaliação das políticas educativas, dos currículos de formação de professores, e dos conteúdos curriculares previstos nos documentos oficiais, bem como na própria prática docente. Já Lephherd (1995) pontuava que

conquanto seja interessante observar as disposições tomadas nesses países, é arriscado enveredar pelo ‘empréstimo multicultural’, isto é, tentar colocá-las num contexto completamente diferente, sem realmente considerar os factores que influenciaram essas decisões nos respectivos sistemas (LEPHERD, 1995, p. 38).

---

<sup>26</sup> “*Philosophy of music education can be such a point of reference for comparative music education. The main purpose of philosophy of music education, that is, improving music education by critically questioning its foundations, is crucial for comparative music education. Philosophy of music education offers the methods and methodologies for successfully scrutinizing and improving common practices*” (KERTZ-WELZEL, 2015, p. 62).

É interessante perceber como a contribuição acima encontra eco na próxima que, à distância de duas décadas, aponta para o fato de que no contexto da Educação Musical ainda são detectáveis práticas e posturas que buscam a comparação para fins de empréstimo, desconsiderando os demais fatores históricos, políticos, culturais e socioeconômicos que motivaram determinada prática em outro país; Kertz-Welzel reforça o alerta para o fato de que

Enquanto na educação comparada, que mais se interessou nos empréstimos, na educação musical comparada há uma falta de reflexão crítica em relação à adoção de práticas efetivas de educação musical. Muitas vezes parece estar na moda e ser contemporâneo ser internacional e aprender com práticas estrangeiras bem-sucedidas, sem considerar problemas potenciais. Em vista da globalização, é hora de analisar criticamente e refletir sobre a estratégia de empréstimo na educação musical (KERTZ-WELZEL, 2015, p.49 – tradução nossa)<sup>27</sup>.

A inserção nas dinâmicas globais da educação, bem como a crescente demanda pela internacionalização dos programas de graduação e pós-graduação no Brasil, através do intercâmbio de estudantes e docentes, pode beneficiar-se em múltiplos aspectos integrando em suas discussões os resultados já alcançados pelos estudos em Educação Comparada.

No contexto específico da Educação Musical isso pode significar a continuação dos trabalhos na arena internacional, de modo a promover um aprofundamento teórico e metodológico, que fomente a produção de pesquisas de alto impacto, considerado o potencial que cada interlocutor pode explorar a partir de sua própria situação cultural e socioeconômica.

Desse modo, através no (re)conhecimento do outro, de suas práticas, saberes e competências, reside a possibilidade de realizar pesquisas em profundidade, de alcance abrangente, não só para fins de compilar um acervo enciclopédico de informações ou para emprestar melhores práticas, mas para que, de fato, se fortaleça o campo da Educação Musical Comparada.

---

<sup>27</sup> “While in comparative education, where there has been an increased interest in borrowing, in comparative music education, there is a lack of critical reflection with regard to borrowing effective music education practices. It often seems fashionable and contemporary to be international and to learn from successful foreign practices, without considering potential problems. In view of globalization, it is time to critically scrutinize and reflect on the strategy of borrowing in music education” (KERTZ-WELZEL, 2015, p. 49).

## 1.2 As representações sociais e a Educação Musical

Este tópico será dedicado à apresentação do conceito de representação social, à resenha de alguns estudos no âmbito musical que já utilizaram a teoria em objeto, e para ilustrar como a teoria servirá ao escopo da presente pesquisa. A inspiração e referencial principal para a utilização das representações sociais surgiu da pesquisa de Addessi e Carugati (2008, 2010), que será ilustrada em sede de revisão de literatura no tópico 1.2.2; na referida pesquisa, os autores se debruçaram sobre as representações de música, musicalidade, criança musical e perfil professor de educação musical, a partir da aplicação de questionários junto aos estudantes dos cursos de pedagogia na Universidade de Bologna.

### 1.2.1 O conceito de representação social

As representações sociais encontram seu antecedente na distinção operada por Émile Durkeim entre representações individuais e coletivas, já no final do século XIX, como aquelas formas comuns de conceber e avaliar a realidade social, determinando costumes e práticas em específicas sociedades.

Foi na década de 1960 quando Serge Moscovici realizou seus estudos sobre a recepção das ideias psicanalíticas na França, que o conceito de representação social ganhou não somente uma estrutura geral, como também uma abordagem metodológica que tornou sua aplicação possível em outros campos do conhecimento. Desde então, e até mesmo pelo próprio Moscovici, a teoria vem recebendo contribuições para o aperfeiçoamento conceitual.

Para apresentar o conceito e esclarecer o vínculo com esta pesquisa, pode-se iniciar de uma definição ampla de Moscovici:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, declarações e explicações originadas da vida cotidiana no curso das comunicações interindividuais. Eles são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças nas sociedades tradicionais; eles podem até ser consideradas a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, p. 182 - tradução nossa)<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> *By social representations, we mean a set of concepts, statements and explanations originating in daily life in the course of inter-individual communications. They are the equivalent, in our society, of the myths and belief systems in traditional societies; they might even be said to be the contemporary version of common sense (MOSCOVICI, 1981, p. 182).*



As representações sociais permitem dar sentido a imagens e significados, no interior de um determinado grupo, exatamente porque há uma necessidade intrínseca à sociedade de (re)construir o senso comum para que seja possível entender-se e comunicar, a partir de um horizonte de sentido partilhado. Trata-se, assim, de uma forma de conhecimento elaborada coletivamente que, ao ser assimilada ao conceito “senso comum” ou “conhecimento ingênuo”, se distingue do conhecimento científico (JODELET, 1991, p. 36).

Desse modo, quando os pesquisadores adotam uma abordagem investigativa de acordo com a teoria das representações sociais, a atenção não recai tanto nos códigos normativos que determinado grupo apresenta de maneira explícita, mas se concentra no sistema de conhecimento (identificado no senso comum) que justifica as práticas adotadas. (SAMMUT et al, 2015, p. 6)

Tal pressuposto operativo encontra seu fundamento já nas reflexões iniciais de Moscovici que afirma que, “portanto, temos que encarar a representação social como uma textura psicológica autônoma e, ao mesmo tempo, como nossa própria sociedade, nossa cultura” (MOSCOVICI, 1979, p. 29 - tradução nossa)<sup>29</sup>.

Assim também Carugati quando afirma que as “representações sociais são princípios sócio-cognitivos que são ativados em situações de tomada de decisão e por posições sociais específicas. Eles podem e variam entre indivíduos, grupos ou categorias sociais” (CARUGATI, 1990, p. 134 - tradução nossa)<sup>30</sup>.

Do ponto de vista da elaboração cognitiva, Moscovici (1979, p. 75) informa que uma representação social é ordenada de acordo com dois processos fundamentais e complementares, a saber a ancoragem e a objetivação.

No primeiro caso, algo desconhecido (uma ideia, coisa ou pessoa) é absorvido através das categorias já familiares à cognição cotidiana, de modo a poder nomear e classificar o novo; partindo de algo já conhecido, já guardado na memória, a operação se desenvolve estabelecendo relações positivas/negativas com o “protótipo” já conhecido, comparando a este o desconhecido. Assim, será possível nomear, ou seja, indicar certas características do objeto e classificá-lo em relação à matriz de identidade já guardada.

Na objetivação, a representação é projetada no mundo, tornando tangível a nova ideia, antes abstrata e potencialmente ameaçadora. Dito de outro modo, trata-se de “ancorar

---

<sup>29</sup> *Por lo tanto tenemos que encarar la representación social como una textura psicológica autónoma y a la vez como propia de nuestra sociedad, de nuestra cultura* (MOSCOVICI, 1979, p. 29).

<sup>30</sup> *Social representations are socio-cognitive principles which are activated in decision-making situations and by specific social positions. They can and do vary between individuals, groups or social categories* (CARUGATI, 1990, p. 134)

ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar; e objetivá-las, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente para algo existente no mundo físico” (MOSCOVICI, 2000, p. 42 - tradução nossa)<sup>31</sup>.

Trata-se, então, de uma maneira de entender e comunicar algo já conhecido, como também algum fenômeno novo que necessita de descrição e explicação, de modo a tornar familiar algo incomum. Ainda é possível dizer que o principal objetivo de um sistema de classificação assim concebido é o de “facilitar a interpretação das características, o entendimento das intenções e dos motivos por trás das ações das pessoas, de fato, para formar opiniões” (MOSCOVICI, 2000, p. 48 - tradução nossa)<sup>32</sup>, tendo como pressuposto um ponto de vista fundado no consenso para além da simples classificação de objetos e conceitos novos.

Pode-se chegar a uma definição segundo a qual

as representações sociais tratam de processos de criação de significado coletivo, resultando em cognições comuns que produzem laços sociais que unem sociedades, organizações e grupos. Estabelecem o foco em fenômenos que se tornam sujeitos a debates, sentimentos fortes, conflitos e lutas ideológicas e modificam o pensamento coletivo na sociedade (HÖIJER, 2011, p. 3 - tradução nossa)<sup>33</sup>

A representação social, então, é uma construção do sujeito que na relação com o objeto dá-lhe um significado através de um processo de simbolização, que lhe permite de interpretá-lo com suportes de tipo linguístico, comportamental ou material; a representação, portanto, faz parte de um processo de interpretação que também serve ao indivíduo para atuar no mundo e com os outros, como uma forma de conhecimento (JODELET, 1991, p. 44,46).

Assim, através da ancoragem e da objetivação, aqueles objetos que são socialmente significativos são submetidos ao processo de reinterpretação, para que o novo se ajuste ao que já é conhecido, de modo que a representação social pode ser reforçada ou reajustada no âmbito interpessoal dos diálogos e dos encontros sociais. É por isso que as representações não são simplesmente modelos relacionados a esquemas cognitivos.

---

<sup>31</sup> *Anchor strange ideas, to reduce them to ordinary categories and images, to set them in a familiar context; objectify them, that is, to turn something abstract into something almost concrete, to transfer what is in the mind to something existing in the physical world.* (MOSCOVICI, 2000, p. 42)

<sup>32</sup> *Their main object is to facilitate the interpretation of characteristics, the understanding of intentions and motives behind people's actions, in fact, to form opinions.* (MOSCOVICI, 2000, p. 48)

<sup>33</sup> *Social representations are about processes of collective meaningmaking resulting in common cognitions which produce social bonds uniting societies, organisations and groups. It sets focus on phenomena that becomes subjected to debate, strong feelings, conflicts and ideological struggle, and changes the collective thinking in society* (HÖIJER, 2011, p. 3)

Trata-se, portanto, de um processo dialético pelo qual, ao deparar-se com um conceito que está fora do universo habitual de compreensão individual e compartilhado coletivamente, se desencadeia um processo de adição do novo e de transformação do já conhecido, através de uma elaboração que afeta não somente o sujeito, como também o grupo no qual está inserido (MOSCOVICI, 1979, p. 39). Desta maneira, os objetos, pessoas e eventos que ocorrem ao sujeito recebem uma forma definida e podem ser categorizados, para se tornarem por sua vez um certo modelo que será compartilhado por um grupo específico de pessoas.

Na mesma linha, Carugati afirma que “as representações sociais, de fato, cumprem funções específicas; ao construir nossa experiência cotidiana no nível semiótico, elas nos ajudam a justificar nossas atitudes e ações, bem como a antecipá-las e influenciá-las” (CARUGATI, 1990, p. 134 - tradução nossa)<sup>34</sup>. Desta forma, as representações sociais podem ser consideradas como sistemas de interpretação, que não apenas governam a maneira com a qual o indivíduo se relaciona com o mundo externo e com os outros, mas também guiam e organizam os comportamentos e as comunicações sociais.

Do ponto de vista operativo, Bauer e Gaskell (1999, p. 165) sintetizam a indagação inicial de Moscovici compreendendo que uma representação social integra quatro características relacionadas entre si: o conteúdo da comunicação, segundo os processos já informados de ancoragem e objetivação; o processo da comunicação, que pode ocorrer em tipos diversos, tais como a propaganda, a propagação e a difusão; as consequências da comunicação, que produzem estereótipos, atitudes e opiniões, de acordo com o conceito objetivado do qual se parte; e, por fim, a segmentação de grupos sociais, ou seja, dos meios nos quais tal representação torna-se compartilhada e familiar.

### **1.2.2 Aplicações já realizadas**

A exposição da revisão bibliográfica realizada está organizada em ordem cronológica segundo as pesquisas encontradas em revistas especializadas antes e no âmbito dos programas de pós-graduação em Música depois.

Começando pelos trabalhos publicados em periódicos especializados, no Brasil, uma prolífica parceria acadêmica entre Mônica de Almeida Duarte e Tarso Bonilha Mazzotti

---

<sup>34</sup> *Social representations, in fact, fulfil specific functions; by constructing our everyday experience at the semiotic level, they help us to justify our attitudes and actions, as well as to anticipate and influence them.* (CARUGATI, 1990, p. 134)

produziu um corpus de artigos que aplicam a Teoria das Representações Sociais ao âmbito musical, em diálogo com a retórica e a estética. No tocante ao recorte desta tese, Duarte e Mazzotti (2006) refletiram sobre como as concepções prévias apresentados por alunos e professores entrevistados constituam “verdadeiras teorias musicais”; em específico, ressaltaram como para os docentes esses conhecimentos apareçam como “perenes”, afastando-se assim das representações partilhadas pelos estudantes. Evidenciaram também como o estudo dos processos de ensino-aprendizagem em música possam ser concebidos como “campo de prova” a partir dos quais seja possível investigar as representações construídas pelos envolvidos.

Já na Itália, a análise desenvolvida por Addessi e Carugati (2010) indica como as representações sociais de “criança musical” compartilhadas pelos estudantes de graduação se utilizam de uma ampla gama de vocábulos e construções gramaticais para lidar com as concepções de música e de musicalidade, e na sua relação com os conceitos já assumidos a respeito do aluno e do professores de educação musical. A hipótese a partir da qual este estudo foi realizado foi de que os conceitos implícitos, ao funcionar como representações sociais, venham a influenciar as práticas de educação musical; tais práticas, e sua aprendizagem, podem mudar de acordo com os conceitos implícitos possuídos pelos futuros docentes. A pesquisa conduzida interrogou os participantes na busca de uma definição de: música, musicalidade, criança musical, professor de música e educação musical; para então observar as correlações que intercorriam entre os conceitos emergentes. Os 855 questionários foram aplicados no começo e no final dos cursos de “Educação ao som”, “Educação Musical I” e Educação Musical IV” entre 2003 e 2006. Da análise das respostas da primeira aplicação dos questionários emergiu um conceito de criança musical como criança dotada, capaz, alegre, em movimento, que faz música e ouvinte; ao longo do curso tais conceitos diminuem deixando espaço para os criança natural, educada, criativa e interessada, em relação também à mudança dos conceitos relacionados à música, nos quais adquirem relevância os de intencionalidade, produção musical infantil e paisagem sonora, no lugar de comunicação e emoção. Assim, os autores evidenciaram, entre outros pontos, como os cursos universitários possam representar uma fase importantes na explicitação dos conhecimentos prévios do alunato, de eventual mudança dos mesmos, e de como o percurso de formação possa fornecer meios para o desenvolvimento de sua auto-eficácia profissional (ADDESSI; CARUGATI, 2010, p. 328); além de possibilitar um avanço da “teoria do talentoso” para a teoria do desenvolvimento da criança musical.

O trabalho comparativo realizado por Addessi, Araújo, Valls e Gluschankof (2011) dedicou-se ao conhecimento implícito dos professores de educação musical, entendendo que este conhecimento tenha influenciado não somente sua concepção de educação musical bem

como sua identidade profissional. O estudo-piloto realizado na Itália entre os anos de 2003 e 2006 coletou 798 questionários de estudantes no início e do final dos cursos dedicados à educação sonora e ensino musical, evidenciando a complexa combinação de ideias, conceitos e estereótipos que compõem o conhecimento implícitos dos futuros docentes. A coleta foi repetida no Brasil, na Espanha e em Israel para sucessivamente comparar os resultados oriundos das diferentes instituições de ensino, confirmando quanto as representações sociais sejam afetadas por variáveis ligadas não somente às propostas acadêmicas como também pelos contextos sociais que atribuem significados outros ao papel profissional do professor de educação musical na escola.

No estudo realizado com estudantes de graduação brasileiros e italianos, Addessi e Araújo (2011) indagam sobre as representações sociais de “música” e “musicalidade” chegando a identificar algumas convergências entre os dois conjuntos de entrevistados. Da análise das respostas de ambos os grupos emerge a convicção que existam crianças “mais musicais”, cuja musicalidade é possível de ser identificada através de elementos quantificáveis; assim, por exemplo, a evidência de habilidades específicas, como a facilidade de lidar com elementos básicos da música tais como ritmo, melodia e coordenação motora, ou a tração pelas atividades musicais. Partilhada também a noção de música como forma de comunicação, em alternância com uma concepção mais estrutural, em todo caso ligada à possibilidade de expressão do mundo emocional do sujeito.

Del-Ben (2012) investigou as representações sociais sobre o ensino de música na educação básica, entrevistando licenciandos em diferentes momentos de sua formação em nível superior, para elucidar os valores e as práticas que derivam de tais representações. Assim, os resultados apontam para uma priorização da “parte acadêmica” no processo de ensino-aprendizagem, tal como experimentada em sua própria vivência; a escola torna-se o lugar de convivência, de socialização, no qual a aula de música é o tempo e o espaço apropriado para o fazer musical em suas diferentes nuances. Vale ressaltar a conclusão da autora que indica que os licenciandos tratam a experiência musical prioritariamente segundo as dimensões sonoras (cantar, tocar, compor).

Passando aos trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação, a partir de um recorte antropológico, o estudo etnográfico realizado por Arroyo (1999) entre os anos de 1995 e 1997 considerou as representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical, no contexto do *Congado* e do *Conservatório de Música* na cidade de Uberlândia. Sua questão foi desvendar as representações sobre o fazer musical, segundo uma abordagem que compreende a representação como saber tanto conceitual quanto prático, que é construído e

compartilhado por um determinado grupo social. Entre suas observações, a tendência mais consensual no âmbito do *Congado*, mais conflitiva no *Conservatório* no qual se evidenciam processos nos quais as resistências e as negociações levam a novos consensos no tocante ao ensino e aprendizagem do repertório musical praticado nesse ambiente.

A dissertação de Westrupp (2012) se dedicou a compreender as representações sociais de música que ocorrem nas práticas formais e não formais de ensino de música no contexto de uma escola municipal de educação básica. Assim seus esforços foram dedicados a compreender como os processos identitários dos sujeitos investigados se relacionassem com as práticas de ensino-aprendizagem adotadas na escola, e identificar quais representações sociais de música fossem partilhadas pelos envolvidos. Desse modo, a teoria adotada lhe permitiu evidenciar como as escolhas didáticos-pedagógicas operadas pelos diversos atores (professores, regente, direção da escola, alunos e pais) resultassem de aspectos ligados ao horizonte sociocultural compartilhado dentro e fora do contexto escolar; assim, os processos de educação musical corroboraram relações simétricas ou assimétricas, de consenso ou de conflito, de inclusão ou de exclusão de acordo com as representações sociais de música que constituíam as características cognitivas e as práticas do grupo em objeto.

Em seu trabalho doutoral, Ruiz (2013) realizou um estudo comparativo sobre as representações sociais da música dos futuros docentes da educação infantil na Itália e na Venezuela, observando as mudanças ocorridas durante o período da formação universitária. Assim, além de captar semelhanças e diferenças entre os dois sistemas educacionais, seu objetivo foi evidenciar de que modo os saberes musicais já possuídos pelos estudantes poderiam influenciar suas futuras práticas docentes, mais especificamente em relação à criança como sujeito principais dos processos de ensino-aprendizagem, ao papel do docente e do percurso da educação musical nos anos iniciais da formação do indivíduo. Entre suas conclusões, em comum em ambos os países, a concepção pela qual a música possa ser interpretada como estrutura/comunicação/arte, como meio para comunicar ideias e pensamentos através da expressão artística sonora; assim também, ao definir a música como linguagem, os entrevistados apontaram para seu potencial comunicativo como uma maneira de desenvolver habilidades para a expressão de si.

Sugahara (2013) investigou as representações sociais de estudantes de pedagogia e de música a partir da escuta musical, evidenciando como concebiam que a música permita desenvolver uma dimensão afetiva na escola, enquanto possa ser fonte de prazer e de entretenimento fora do ambiente escolar. Suas conclusões apontam para uma concepção partilhada por ambas as categorias de entrevistados pela qual a música é concebida como um

meio favorável para o desenvolvimento integral dos estudantes, através de atividades de escuta ativa e de criação musical, voltadas à superação de uma visão dicotômica entre uma abordagem prioritariamente cognitiva e uma que relega o movimento e as atividades práticas apenas como parte da educação infantil.

Em sua dissertação, Loiola (2015) buscou compreender as representações sociais relativas à docência do piano em escolas de música “livres” no município de Taguatinga. Seus objetivos específicos tratavam de identificar o conjunto de valores, crenças, concepções dos docentes sobre a própria prática docente, como essas representações sejam constituintes das suas imagens e referências de professor, e então relacionar esses elementos com a trajetória e a atuação dos investigados. Da análise das entrevistas realizadas emergiu um conjunto de representações ligadas à “imagem do professor” e seus saberes e habilidades, aos princípios pedagógicos que norteiam a prática docente, e às concepções sobre música e seu ensino (sobre os alunos e sobre o planejamento didático). A pesquisadora conclui que as representações sociais validam e reforçam os procedimentos, princípios, valores e objetivos de cada conjuntos de docentes entrevistados, ainda que seja possível a circulação de novas concepções que apontam para a possibilidade da transformação das representações pré-existentis.

Por fim, Andrade (2016) se debruçou sobre as representações sociais no ensino de instrumentos para adultos iniciantes, tendo como seu foco a Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal. Em específico, sua atenção foi voltada à maneira com a qual as representações sociais se tornam mediadoras nos processos de ensino-aprendizagem de alunos adultos que procuram aprender instrumentos de tradição conservatorial, de modo que aos comportamentos, valores e atitudes detectáveis em suas falas subjaz uma particular maneira de compreender tais processos. Entre seus achados, a associação entre o aluno adulto iniciante com a “ideia de dificuldade”, especialmente no que tange à concepção do fator “tempo” como condição fundamental e necessárias para o desenvolvimento da prática instrumental: tanto o tempo medido em anos, para o desenvolvimento profissional, quanto o medido em horas, relacionado ao estudo diário.

### **1.2.3 Utilização na pesquisa**

Considerando o breve esboço conceitual apresentado e as pesquisas já realizadas que adotaram a Teoria das Representações Sociais como prisma analítico, a utilização que se dará à teoria no que tange a presente investigação é que, ao funcionar como representações

sociais, as concepções implícitas sobre Música, Educação Musical e criança musical podem influenciar o entendimento comum acerca dos processos de ensino-aprendizagem nesse âmbito específico. Nesse caso, partindo dos conceitos implícitos evidenciados pelos estudos de Addessi e Carugati (2008, 2010), se decidiu aplicar a mesma matriz de análise às diretrizes curriculares nacionais, de modo a buscar uma possível correlação dos fatores para indagar de que maneira estes reforcem (ou não) determinada concepção sobre o perfil profissional do professor de educação musical.

De fato, Moscovici chega a afirmar que as representações sociais se tornam prescritivas, logo exercem grande pressão no sujeito, combinando não somente uma certa estrutura dentro da qual elaboramos nosso pensamento, mas confluindo numa tradição a partir da qual devemos pensar (MOSCOVICI, 2000, p. 23). Entendemos, portanto, que na discussão do perfil profissional do professor de educação musical, se espera que a análise dos documentos normativos em relação à disciplina permita explicitar aqueles posicionamentos que subjazem aos textos em objeto.

Considerando, portanto, que as informações podem ser veiculadas de modo mais sistemático (como no caso da formação de professores), isso leva a pensar na possibilidade de indagar quais sejam os conjuntos de dados que norteiam “os modelos de desenvolvimento psicológico, educacional, sociológico e intelectual” (MUGNY; CARUGATI, 1988, p. 51).

É também relevante assinalar que as imagens, exemplos e metáforas utilizadas na vida cotidianas se tornam os dados empíricos a partir dos quais é possível estudar as representações sociais; afirma Jodelet que “com as representações sociais, estamos lidando com fenômenos diretamente observáveis ou reconstruídos por trabalhos científicos” (JODELET, 1991, p.31 - tradução nossa)<sup>35</sup>.

Quando, então, aplica-se a contextos pragmáticos diferentes uma determinada representação, seja ela uma ideia elaborada ou um objeto projetado, se assiste a uma dinâmica que passa pela sua elaboração, circulação e recepção, chegando a reforçar o senso comum (BAUER; GASKELL, 1999, p. 166). Assim, ao refletir sobre os conteúdos conceituais e as práticas indicadas nos documentos legais de ambos os países, é possível perguntar de que maneira estes reforcem (ou não) determinada concepção sobre o perfil profissional do professor de educação musical.

De novo voltando às palavras de Moscovici,

---

<sup>35</sup> *Avec les représentations sociales nous avons affaire à des phénomènes observables directement ou reconstruits par un travail scientifique.* (JODELET, 1991, p. 31)



Se partimos do fato de que uma representação social é uma “preparação para a ação”, não o é apenas na medida em que guia o comportamento, mas principalmente na medida em que remodela e reconstitui os elementos do ambiente em que o comportamento deve acontecer. Chega a dar um significado ao comportamento, a integrá-lo a uma rede de relações em que está vinculado ao seu objeto. Ao mesmo tempo, fornece as noções, teorias e o pano de fundo das observações que tornam essas relações estáveis e eficazes (MOSCOVICI, 1979, p. 32 - tradução nossa)<sup>36</sup>.

Enquanto tais, portanto, as representações sociais influenciam também a tomada de decisão de atores sociais específicos que, ainda que operantes em contextos diferentes entre si, estão sujeitos ao mesmo processo sócio-cognitivos. Pode-se pensar, então, como as publicações oficiais sejam meios poderosos para a circulação de representações sociais que, com seu caráter normativo podem reforçar ideias e práticas que eventualmente já possam estar assentadas, de algum modo, no senso comum. Daí a relevância de realizar uma pesquisa que possa, de alguma maneira, tentar elucidar tais concepções implícitas e apontar possíveis criticidades.

---

<sup>36</sup> *Si partimos de que una representación social es una “preparación para la acción”, no lo es solo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. Llega a dar un sentido al comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde está ligado a su objeto. Al mismo tiempo proporciona las nociones, las teorías y el fondo de observaciones que hacen estables y eficaces a estas relaciones (MOSCOVICI, 1979, p. 32)*

### 1.3 Identificação das fontes da pesquisa

Para introduzir a discussão, a *timeline* abaixo apresenta, de forma sucinta, a evolução histórica mais recente em relação à legislação dos sistemas escolares para o ensino obrigatório nos dois países.

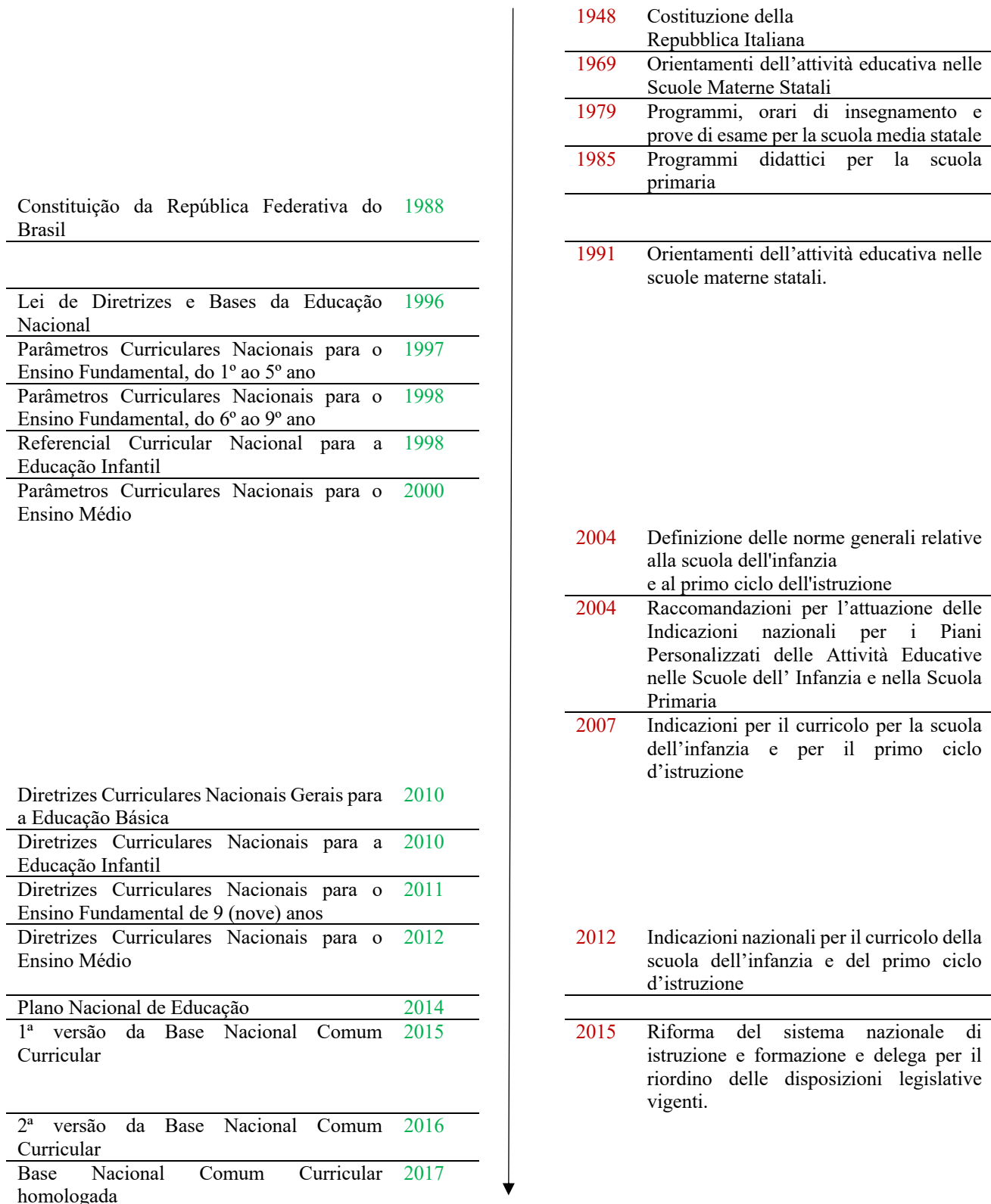


Figura 3 - Evolução da legislação. Elaboração do autor.

Para garantir o critério de homogeneidade entre os dados, as fontes primárias que serão objeto de análise serão o texto da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) e das *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (ITÁLIA, 2012). Ambos os documentos são a versão mais atual e vigente em matéria de orientações curriculares e, dado o caráter normativo que esse tipo de documento exerce nos ambientes escolares, o material elegido para a indagação dos conceitos implícitos.

Para evidenciar as similitudes e convergências gerais entre os dois documentos, antes mesmo de prosseguir com o exercício comparativo propriamente dito, segue uma explanação da natureza dos textos, sua inscrição no quadro legislativo nacional, dados sobre a estrutura e a inclusão da Música/Educação Musical na organização dos conteúdos apresentados.

### **1.3.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Por tratar-se de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017), pareceu apropriado delinear como a BNCC seja oportunamente vinculada ao quadro legal mais amplo que rege a educação no país.

De fato, a *Constituição da República Federativa do Brasil* (BRASIL, 1988) já no texto promulgado em 05 de outubro de 1988 previa a elaboração de um documento que pudesse fixar os conteúdos mínimos comuns a todos os estudantes. No Título VIII - Da Ordem Social, Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I - Da Educação, no artigo 210 recita:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Tal proposição foi posteriormente confirmada com a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (BRASIL, 1996) que no artigo 9º confia à União a incumbência de

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino

fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Na mesma lei, no Capítulo II - Da Educação Básica, Seção I - Das Disposições Gerais, consta o artigo 26 que recita:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Um ano após a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (BRASIL, 1996) foram publicados em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano (BRASIL, 1997), acompanhados no ano seguinte pelos PCNs para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano (BRASIL, 1998a), como referenciais de qualidade para a educação e orientações para o desenvolvimento dos currículos a ser realizados em nível estadual e municipal. Estavam organizados em áreas para cada ciclo (primeiro e segundo): Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; para cada área especificavam tantos os objetivos e os conteúdos, bem como os critérios e as orientações de avaliação, e as orientações didáticas. Para a área de Arte os conteúdos referiam-se as Artes Visuais, à Música, ao Teatro e à Dança, segundo os três eixos norteadores da produção, da fruição e da reflexão.

Ainda em 1998 foi publicado em três volumes o Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL 1998b), no terceiro dos quais “Conhecimento de mundo”, a Música consta entre os eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

A menção de uma base comum será retomada nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (BRASIL, 2010a) Capítulo II - Formação Básica Comum e Parte diversificada, afirmam no artigo 14º que

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

O documento, então, identificava componentes curriculares que seriam organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos.

Assim também as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos* (BRASIL, 2010b) no artigo 15 chegavam a indicar que o currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental seria composta por componentes curriculares obrigatórios assim organizados: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso.

Finalmente, no *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2014) a BNCC consta como uma das estratégias para alcançar as metas 2, 3 e 7, a saber:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

As estratégias 2.1 e 2.2 previam a elaboração, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a elaboração e o encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação de uma proposta de “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental” e a implantação de tais direitos e objetivos como configuração da própria BNCC. O mesmo é reforçado também pela estratégia 7.1 que propõe:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

Em resposta às premissas legais acima mencionadas, a BNCC está estruturada “de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de

aprendizagem e desenvolvimento” (p, 21), individuando dez competências gerais, articuladas durante a trajetória escolar dos estudantes articulada em etapas.

A primeira etapa, a Educação Infantil, está subdividida em três faixas etárias (bebês de 0-1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses - 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos-5 anos e 11 meses). De acordo com os eixos estruturantes, identificados nas interações e na brincadeira, a BNCC deve garantir os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, e por isso estabelece cinco campos de experiência:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.

Considerando as faixas etária mencionadas, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em cada campo de experiência. Para os fins desta pesquisa, vale destacar que o aspecto musical transpõe de maneira transversal já na descrição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, do brincar como ampliação da criatividade e das experiências sensoriais e expressivas, da participação ativa nas brincadeiras através do desenvolvimento de diferentes linguagens, entendidas também como forma de expressão, e da exploração de “movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza” (BRASIL, 2017, p. 34).

Isso torna-se mais explícito na descrição do campo de experiência “- Traços, sons, cores e formas” no qual encontra-se a seguinte afirmação:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a

cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 37)

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos deste campo serão objeto da análise deste trabalho e, portanto, discutidos em pormenores mais adiante.

A segunda etapa, o Ensino Fundamental, prevê a progressão dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), para os Anos Finais (6º ao 9º ano) e está organizada em áreas do conhecimento:

- Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa);
- Matemática;
- Ciências da Natureza;
- Ciências Humanas (Geografia e História);
- Ensino Religioso.

Para cada área são estabelecidas competências específicas em relação às dez gerais, também para aqueles para os componentes específicos, apresentando um conjunto de habilidades a ser adquiridas, relacionadas a conteúdos, conceitos e processos (objetos de conhecimento) organizados em unidades temáticas.

Esta seção, também, é possível detectar a menção à música entre as competências específicas de linguagens, na sua compreensão, na sua diversa utilização para a dar voz à expressividade e partilha de conhecimentos, no desenvolvimento do senso estético.

É importante já destacar que nesta etapa o componente curricular “Arte” compreende as linguagens das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro, segundo uma abordagem articulada em seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão.

A Música, portanto, constitui uma unidade temática, junto com as demais três, dentro do componente curricular e é assim conceituada:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (p. 192)

Os objetos de conhecimento e as habilidades das unidades temáticas relativas à Música serão objeto da análise deste trabalho e, portanto, discutidos em pormenores mais adiante.

Vale dizer que as Artes aparecem entre as competências gerais da BNCC, na valorização e fruição das diversas manifestações artísticas e culturais, e na utilização de diferentes linguagens (entre as quais a artística) para a expressão e partilha de conhecimento (BRASIL, 2017, p. 7).

De novo, de modo a inscrever esse aspecto no quadro legislativo mais amplo cabe recordar que a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (BRASIL, 1996) já no TÍTULO II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, artigo 3º informa que

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, **a arte** e o saber. (grifo nosso)

Ainda na mesma lei, no artigo 26, no parágrafo 2º

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

E no parágrafo 6º

As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016)

Por fim, na Seção III - Do Ensino Fundamental, no artigo 32 consta que

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

...  
II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, **das artes** e dos valores em que se fundamenta a sociedade; (grifo nosso)



### 1.3.2 *As Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*

Como as *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* foram elaboradas de acordo com o Decreto Presidencial de 20 de março de 2009, n. 89 (ITÁLIA, 2009) que previa a revisão da estrutura legal, organizacional e didática da educação infantil e do primeiro ciclo da educação, se faz necessário um breve esboço para elucidar o quadro legal dentro no qual as indicações estão inscritas.

Na Constituição da República Italiana (ITÁLIA, 1948) é atribuída ao Estado a tarefa de “remover os obstáculos econômicos e sociais que, ao limitar efetivamente a liberdade e a igualdade dos cidadãos, impedem o pleno desenvolvimento da pessoa humana e a participação efetiva de todos os trabalhadores na organização política, econômica e social do país” (artigo 3 - tradução nossa)<sup>37</sup>; nesse caso, pode-se inferir que a educação desempenhe papel crucial no que tange o desenvolvimento da pessoas desde a mais tenra idade.

Tal tarefa é compartilhada com os pais cujo “dever e direito é manter, instruir e educar seus filhos” (artigo 30 - tradução nossa), e no caso de incapacidade desses, a lei garante que seus deveres sejam cumpridos. É interessante notar como, muito antes de chegar aos documentos que regem a organização e os conteúdos da educação no país, já se mencione o papel intrínseco da família no processo evolutivo do indivíduo.

Os artigos 33 e 34 tratam de maneira mais explícita a Educação informando que

Arte e ciência são gratuitas e seu ensino é gratuito. A República estabelece regras gerais de educação e cria escolas estaduais para todas as séries e graus (artigo 33 - tradução nossa)<sup>38</sup>.

e que

A escola é aberta a todos. O ensino básico, ministrado por pelo menos oito anos, é obrigatório e gratuito (Artigo 34 - tradução nossa)<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> “*E compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese*” (ITÁLIA, 1948).

<sup>38</sup> “*L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi*” (ITÁLIA, 1948).

<sup>39</sup> “*La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita*” (ITÁLIA, 1948).

Atualmente, a duração mínima do ensino básico foi elevada a 10 anos, com referência à faixa etária entre 6 e 16 anos, após os quais o estudante deve obter uma qualificação no ensino médio ou uma qualificação profissional com duração de pelo menos 3 anos até os 18 anos de idade (ITÁLIA, 2006).

Por fim, o artigo 117 - letra n estabelece que o Estado possui legislação exclusiva nas regras gerais da Educação. Desse modo, ao garantir o nível mínimo para todo o território nacional, o Estado busca reduzir os desequilíbrios entre as diversas regiões, ao mesmo tempo permitindo que cada uma tenha liberdade para incrementar ulteriormente o oferecimento mínimo previsto e compartilhado.

Após a promulgação da Constituição a legislação educacional no país possui história articulada, entre as normas que regulam sua organização, estabelecem os programas, bem como a contratação dos docentes, parâmetros da arquitetura escolástica. Para os fins desta pesquisa julgou-se oportuno destacar aquelas publicações que lidam mais diretamente com a periodização dos ciclos escolares e com a definição dos programas, de modo a conduzir o(a) leitor(a) até a última versão, que será objeto desta análise.

Como até os anos 2000 cada ciclo escolar era tratado de maneira mais individualizada através normativa específica, esta será apresentada na sua evolução nível a nível, para depois retomar as reformas do novo milênio de maneira integrada.

Em relação à educação infantil a primeira organização da época republicana se deu em 1968, com a indicação de que acolheria as crianças em idade pré-escolar de três a seis anos, tendo como objetivo “a educação, o desenvolvimento da personalidade da criança, a assistência e a preparação para frequentar a escola obrigatória, integrando o trabalho da família” (ITÁLIA, 1968 - tradução nossa).

No ano seguinte foram publicadas as primeiras orientações (ITÁLIA, 1969) que contemplavam: Educação religiosa; Educação afetiva, moral e social; Brincadeiras e atividades construtivas e práticas da vida; Educação intelectual; Ensino de idiomas; Livre expressão gráfica pictórica e plástica; Educação musical; Educação física; Educação em saúde.

Foi somente na década de 1990 que tal impositação mais disciplinar mudou para a abordagem por campos de experiência educativa com as “Indicações curriculares” (ITÁLIA, 1991) que integravam o corpo e o movimento; os discursos e as palavras; o espaço, a ordem e a medida; as coisas, o tempo e a natureza, as mensagens, as formas e as mídias; o eu e o outro. O campo de “mensagens, formas e mídias” incluía também as atividades ligadas à comunicação e à expressão sonoro-musical.

Em relação à educação primária, os programas eram concebidos como normativos e prescreviam o grau de preparação que o aluno devia alcançar ao final do percurso de oito anos obrigatórios, divididos em dois ciclos de dois e três anos respectivamente (ITÁLIA, 1955). As disciplinas previstas eram: Religião, Educação moral e cívica, Educação física, História Geografia e Ciências, Aritmética e Geometria, Língua italiana, Desenho e escritura, Canto, Atividades manuais e práticas.

Passaram-se trinta anos para a elaboração de novos programas (ITÁLIA, 1985), que apesar de apresentarem um elenco disciplinar muito parecido (Língua italiana, Língua estrangeira, Matemática, Ciências, História - geografia - estudos sociais, Estudos sociais e conhecimento da vida social, Religião, Educação à imagem, Educação sonora e musical, Educação motora), indicavam objetivos educacionais prescrevendo em nível nacional quais deviam ser os conteúdos e as habilidades fundamentais a serem alcançadas.

Para o último período de ensino obrigatório, sua primeira definição se deu em 1962 com a “Istituzione e ordinamento della scuola media statale” (ITÁLIA, 1962) que contemplava os ensinamentos obrigatórios de Religião; Italiano, História e Educação cívica, Geografia; Matemática, Observações e Elementos das ciências naturais; Língua estrangeira; Educação artística; Educação física. As Aplicações técnicas e a Educação musical eram obrigatórias somente no primeiro ano e seriam opcionais nos seguintes.

Em 1977 as “Aplicações técnicas” passaram a ser identificadas com a nomenclatura de “Educação técnica” e tornaram-se obrigatórias durante todos os três anos, assim como a Educação Musical (ITÁLIA, 1977); tal modificação será posteriormente reforçada com a elaboração dos programas de 1979 (ITÁLIA, 1979). Nesses, a música era concebida como uma “forma de linguagem e expressão” a ser desenvolvidas através do conhecimento e da prática.

Com os governos dos anos 2000 se sucederam diversas propostas para uma reforma substancial da educação, com novas leis que compreendiam todo o sistema escolar do país, em todos os níveis e graus. Assim com a “Reforma Moratti” (ITÁLIA, 2003) definia-se que o sistema seria articulado em:

- escola da infância (três anos), de 3 a 6 anos de idade;
- primeiro ciclo, composto pela escola primária (cinco anos), dividida entre um primeiro ano e dois biênios, e a escola secundária de primeiro grau (três anos), até os 14 anos;
- segundo ciclo, composto pelos liceus (cinco anos) e o sistema de educação e da formação profissional (incluindo a possibilidade de períodos de alternância entre escola e trabalho, dos 15 aos 18 anos).

Tais premissas encontraram sua explicitação nas “Normas gerais” (ITÁLIA, 2004) que se ocupavam de educação infantil e elementar, anexando ao texto as “Indicações Nacionais” para os diversos níveis e ciclos. Para a primeira etapa estabeleciam objetivos específicos de aprendizagem para formular objetivos formativos para sucessivamente transforma-los em competências pessoais de cada criança (p. 3); tais objetivos foram organizados em: O eu e o outro; corpo, movimento e saúde; fruição e produção de mensagens; explorar, conhecer e projetar. A mesma organização em objetivos repetia-se para a educação primária, agrupando-os por disciplinas: Religião católica; Italiano; Inglês; História; Geografia; Matemática; Ciências; Tecnologia; Música; Arte e Imagem; Atividades motoras e esportivas.

Somente três anos depois uma nova reforma (ITÁLIA, 2007) trazia novas indicações para o currículo para os mesmos níveis de ensino acima evidenciados, voltando à definição de “campos de experiência” para a educação infantil: O eu e o outro; O corpo e o movimento; Linguagens, criatividade, expressão; Discursos e palavras; Conhecimento do mundo. Para a educação primária retornavam as disciplinas organizadas em três áreas: linguística-artística-expressiva (Italiano, Idiomas comunitários; Música; Arte e Imagem; Corpo, movimento e esporte); histórico-geográfica (história e geografia); matemático-científica-tecnológica (Matemática; Ciências naturais e experimentais; Tecnologia).

Finalmente, as indicações em vigor fixam “objetivos gerais, objetivos de aprendizagem e metas relacionadas ao desenvolvimento das habilidades de crianças e jovens para cada disciplina ou campo de experiência” e “pretende promover e consolidar as competências culturais básicas e essenciais destinadas a desenvolver progressivamente, ao longo da vida, as competências-chave europeias” (ITÁLIA, 2012, p. 9 - tradução nossa)<sup>40</sup>

Vale já mencionar que entre as competências previstas para o final do primeiro ciclo da educação figura a observação e interpretação de produção artísticas, bem como a capacidade de o estudante dedicar-se a campos expressivos, motores e artísticos que lhe são congeniais, de acordo com seu potencial e talento (ITÁLIA, 2012, p. 10)

As *Indicazioni* contemplam objetivos de aprendizagem que individualizam “campos do saber, conhecimentos e habilidades considerados essenciais para atingir as metas de desenvolvimento das competências” (ITÁLIA, 2012, p. 13 - tradução nossa)<sup>41</sup>. Tais objetivos

---

<sup>40</sup> “*Le Indicazioni nazionali intendono promuovere e consolidare le competenze culturali basilari e irrinunciabili tese a sviluppare progressivamente, nel corso della vita, le competenze-chiave europee*” (ITÁLIA, 2012, p. 9).

<sup>41</sup> “*Gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze*” (ITÁLIA, 2012, p. 13)

são organizados em núcleos temáticos de acordo com os períodos didáticos de três anos para a educação infantil, cinco anos para a escola primária e três para a secundária de primeiro nível.

A Educação infantil tem como finalidade promover o desenvolvimento da identidade, da autonomia, das competências e inicia a criança à cidadania. Nesse nível a aquisição das competências é compreendida como

brincar, mover, manipular, bisbilhotar, perguntar, aprender a refletir sobre a experiência através da exploração, observação e comparação entre propriedades, quantidades, características, fatos; significa ouvir e entender narrações e discursos, contar e lembrar ações e experiências e traduzi-las em trilhas pessoais e compartilhados; ser capaz de descrever, representar e imaginar, "repetir", com simulações e jogos de *role-playing*, situações e eventos com diferentes linguagens. (ITÁLIA, 2012, p. 16 - tradução nossa)<sup>42</sup>

A educação infantil prevê 5 campos de experiência:

- O eu e o outro;
- O corpo e o movimento;
- Imagens, sons, cores;
- Os discursos e as palavras;
- Conhecimento do mundo.

No campo de experiência “Imagens, sons, cores” espera-se que a criança possa expressar seus pensamentos e emoções através da imaginação e da criatividade, tendo a arte como meio para isso, e para educar ao prazer da beleza e do sentimento estético; tal prazer se traduz em atividades de fruição, produção, invenção e de aproximação à cultura e ao patrimônio artístico. (ITÁLIA, 2012, p. 20)

Como para a contraparte brasileira, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos deste campo serão objeto da análise deste trabalho e, portanto, discutidos em pormenores mais adiante.

No primeiro ciclo da educação, que compreende a educação primária e a secundária de primeiro grau, tratam-se as disciplinas sem a indicação de área pré-constituídas, de modo a favorecer a transversalidade dos conteúdos e assegurando, ao mesmo tempo, uma abordagem unitária ao ensino específico. As disciplinas são compreendidas como “métodos de

---

<sup>42</sup> “*Acquisire competenze significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull’esperienza attraverso l’esplorazione, l’osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti; significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, “ripetere”, con simulazioni e giochi di ruolo, situazioni ed eventi con linguaggi diversi*” (ITÁLIA, 2012, p. 16).

conhecimento, interpretação e representação do mundo” (ITÁLIA, 2012, p. 25 - tradução nossa), e podem exercer plenamente sua função somente numa aproximação que evite o risco da fragmentação dos saberes e uma imposição didática de tipo transmissivo. As disciplinas individuadas são:

- Italiano
- Língua inglesa e segunda língua comunitária;
- História;
- Geografia;
- Matemática;
- Ciências;
- Música;
- Arte e imagem;
- Educação física;
- Tecnologia.

Na descrição da disciplina, a Música

oferece um espaço simbólico e relacional propício à ativação dos processos de cooperação e socialização, aquisição de ferramentas de conhecimento, aprimoramento da criatividade e participação, desenvolvimento de sentimento de pertencer a uma comunidade, bem como a interação entre diferentes culturas (ITÁLIA, 2012, p. .

Sua aprendizagem envolve tanto práticas quanto conhecimentos e organiza-se segundo duas dimensões: a produção, que envolve exploratória, composicional, executiva; o uso consciente, que consiste na construção e processamento de significados pessoais, sociais e culturais que se relacionam ao contexto sociocultural mais amplo, presente e passado.

A descrição pormenorizada da disciplina bem como as metas para o desenvolvimento das competências e os objetivos de aprendizagem serão analisados mais adiante.

## 2 A LEGISLAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL

De acordo com a metodologia comparativa adotada neste trabalho, após exposto o problema, formuladas as hipóteses iniciais e explicitados os conceitos teóricos-metodológicos elegidos para realizar o estudo, segue a apresentação dos dados contextuais. Neste caso, selecionando como fonte de informação primária a legislação para a formação de professores, e ressaltada a especificidade da formação para a educação musical, se buscará introduzir o leitor para compreensão dos dois sistemas educacional, entrelaçados a fatores de ordem histórica, política e cultural.

### 2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura em Música no Brasil

Para introduzir a discussão central deste tópico, é importante citar o lembrete de Bresler (1993) que afirma que

Educadores musicais se envolveram com a reflexão por pelo menos algumas centenas de anos. Eles criaram hipóteses, ouviram, observaram e questionaram tudo para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dentro de seus próprios ambientes. No entanto, a maior parte disso era privado, muitas vezes implícito, e era guiado mais pela necessidade de uma ação pedagógica do que pela necessidade de questionar, articular e comunicar. O que é novo é a estrutura sistemática do conhecimento do professor e sua incorporação ao discurso do pensamento acadêmico (BRESLER, 1993, p. 16 – tradução nossa)<sup>43</sup>.

#### 2.1.1 Breve histórico da formação de professores

Antes de tratar diretamente dos aspectos da formação do(a) educador(a) musical faz-se necessário relacionar o percurso específico com o âmbito geral da formação de professores(as), uma vez que no Brasil a legislação que rege as licenciaturas é uma só. Por isso,

---

<sup>43</sup> “*Music educators have engaged in reflection for at least hundreds of years. They hypothesized, listened, observed, and questioned, all to improve the quality of teaching and learning within their own settings. However, most of this was private, often implicit, and was guided more by the need for pedagogical action than a need to question, articulate and communicate. What is new is the systematic structure of teacher knowledge and its incorporation into scholarly thinking discourse*” (BRESLER, 1993, p. 16).

o intuito deste primeiro tópico é propor uma breve apresentação da institucionalização da formação de professores(as) no país.

Na Modernidade, a discussão formal acerca da didática e, por extensão, da formação de professores possui um rastro antigo, que encontra suas primeiras fontes nas reflexões realizadas por Comenius, no século XVII, que fixava sua célebre definição: “a arte universal de ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 1997, p. 11). Sucessivamente, é no século XVII que o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores é instituído por João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986, p. 65-66 apud SAVIANI, 2009, p. 143). É necessário mencionar como ambas as iniciativas citadas surgiram no âmago da tradição educacional cristã, protestante uma e católica a outra, cujas marcas estão profundamente impressas no caráter moral e espiritual facilmente detectável na leitura dos escritos desses pensadores.

Em seguida, o avanço mais considerável em direção a um ensino laico e estatal aconteceu após a Revolução Francesa quando, diante do problema da instrução popular, foi necessária uma resposta institucional do Estado que está na gênese das Escolas Normais. Ainda que os ideais não tivessem sido alcançados plenamente pela jovem república, as discussões sobre o preparo formal dos professores permearam os debates dos estudiosos durante o século seguinte, fazendo com que o modelo proposto fosse adotado em outros países, e também implantado no Brasil, após a independência (SAVIANI, 2009, p. 143). Para a finalidade deste tópico, a partir de então é possível organizar, de maneira sintética, as políticas de formação de professores em seis momentos, como destaca Saviani (2009, p. 143):

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890- 1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).



O autor também sinaliza que numa análise de conjuntura desse histórico é possível identificar um elemento permanente no que diz respeito à “precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Paralelamente ao estabelecimento dos cursos de formação de professores, conforme investigação realizada por Pereira (2013), há uma série de acontecimentos que envolveram a educação musical que podem ser resumidos a seguir:

- Em 1931, o Decreto nº 19.852 incorporou o Instituto Nacional de Música à Universidade do Rio de Janeiro, e previa o curso superior para a formação de instrumentistas, cantores (professores), compositores e regentes (maestros) e virtuosos;

- Em 1937, a Lei nº 452 transformou o Instituto na Escola Nacional de Música, mas mantendo a divisão anterior e nomenclatura dos cursos;

- Em 1961, a Lei nº 4024 definiu as diretrizes e bases da educação nacional, substituindo as práticas orfeônicas pela educação musical, agora como disciplina optativa; na mesma época se assiste à integração de diversos conservatórios às universidades estaduais e federais;

- Em 1971, a Lei 5.692/71 criou as Licenciaturas em Educação Artística, com habilitações específicas para as diversas linguagens artísticas, cujo currículo mínimo foi fixado pela resolução n. 23 de 23 de setembro de 1973.

Será necessário aguardar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) para que a formação de professores volte a ser discutida com propriedade, e até 2002 para que fossem apresentadas diretrizes específicas para os cursos superiores de música.

Relacionando esse breve histórico com o panorama geral da trajetória esboçada é plausível a constatação feita por Saviani (2009) de que no ambiente universitário predominou um modelo de formação centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, para o qual o preparo docente esgotava-se na cultura geral e no domínio dos conteúdos da área específica de atuação, enquanto que nas escolas normais fora adotado outro modelo segundo o qual “a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 148).

É sintomático o fato de que, mesmo após a criação da *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação* - ANFOPE, em 1990, Scheibe afirmava (ainda em 2008) que

Esta discussão nacional contribuiu para a realização de algumas mudanças curriculares, metodológicas e pedagógicas no interior das instituições formativas. Mas o tradicional esquema de formação de professores (3+1), com forte desintegração entre as áreas do conteúdo específico e pedagógico, persiste até os dias atuais (SCHEIBE, 2008, p. 48).

Entrelaçando essas reflexões com o escopo deste texto, vale já pontuar que em âmbito de formação musical a percepção desse modelo ainda está presente nos resultados de pesquisas recentes, como a de Bellocchio que afirma que

A dicotomização entre conteúdos da música (de natureza teórica e prática) e conhecimentos de natureza pedagógica, praticada, muitas vezes, pelos professores que ensinam, é um grande entrave na formação, que requer superação para o desenvolvimento profissional de professores, sobretudo, na formação acadêmico-profissional (BELLOCCHIO, 2016, p. 17).

Nessas colocações percebem-se os vestígios do ideal tradicional de educação que tem no seu fundamento a transmissão do conhecimento e a experiência do(a) docente, que superestima a absorção (e reprodução) do conteúdo da matéria, cujo principal objetivo é “produzir um aumento de conhecimentos no aluno, sem a preocupação de considerá-lo como pessoa e como membro de uma comunidade; produz, como consequência, um aluno passivo, grande tomador de notas, exímio memorizador e manejador de conceitos abstratos (VASCONCELLOS, 2014, p. 42). Essa configuração que centraliza o processo no professor, reduzindo a participação do(a) estudante a mero espectador, limita o potencial criativo dos futuros profissionais e restringe as possibilidades do exercício crítico e participativo. Demo (2011) é ainda mais enfático ao dizer que

Questionar a aula instrucionista parece blasfêmia, porque agride a alma docente em suas dobras mais íntimas. Como não aprendeu a questionar, sobretudo a questionar-se, o professor não se dispõe a autoquestionar-se. Pode desenvolver algum espírito crítico contra tudo e contra todos, menos consigo mesmo. Não sabe desconstruir-se. Não saber desconstruir-se significa não saber aprender (DEMO, 2011, p. 115).

Na contramão desse modelo, a prática reflexiva ganha relevância enquanto promotora da junção dos dois âmbitos de formação necessários a um profissional competente; os aspectos teóricos e práticos devem ajustar-se em direção à atuação no ambiente escolar:

além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão

atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos (DELORS, 1996, p. 20).

Cabe, então, uma breve digressão para mencionar a discussão sobre o conceito de competência acima mencionado. O debate sobre o assunto é notório e a literatura a respeito se articula entre a conceituação do termo e suas aplicações didáticas, como bem ilustra a produção de Philippe Perrenoud (1999, 2000, 2002a, 2002b, 2013). É possível começar por uma definição mais ampla que entende competência “como a demonstração, dentro de situações concretas, de domínio de saberes e de habilidades, apreendidos e aprendidos, promovendo a capacidade de inovar com autonomia nas decisões e ações” (SILVA, 2007, p. 316). Para além de um saber puramente teórico, a competência remete ao desempenho e à adaptação diante do inesperado, lançando mão de conhecimentos armazenados que se ajustam e se renovam com a prática. Segundo Carvalho e Freire (2009, p. 5) uma competência é o “resultado da combinação de conhecimentos com comportamentos e resultados. Conhecimentos que incluem formação, treinamento, experiência, autodesenvolvimento”.

É mister, portanto, que na elaboração das matrizes dos cursos de formação de professores se considere a possibilidade de organizar os conteúdos curriculares por competências, visando “uma nova forma de organização do conhecimento, instituindo ações de formação voltadas à modularização do ensino, ao aprender a aprender, demonstrando o caráter individualizante das competências” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1166). Na mesma linha reforça Saviani (2009, p. 150) que “a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”. Nessa perspectiva, o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* destaca quatro pilares do conhecimento:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1996, p. 90).

Para melhor elucidar o vínculo com a presente indagação, vale destacar ainda que

aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? (DELORS, 1996, p. 93)

É necessário proporcionar ao futuro licenciado uma caminhada acadêmica que contemple tanto o aprendizado dos conteúdos inerentes às disciplinas que compõem a área de atuação específica, bem como o desenvolvimento de competências que lhe permitam articular os saberes com o contexto real de atuação. Numa visão abrangente, Perrenoud (2011) aponta para a competência como a possibilidade de o indivíduo

dominar regularmente um conjunto de situações que possuem a mesma estrutura; mobilizar e combinar, para a finalidade em questão, diversos recursos: saberes, relação com o saber, capacidades (ou habilidades), atitudes, valores e identidade; apropriar-se de novos recursos ou, se necessário, desenvolvê-los (PERRENOUD, 2011, p. 46).

É preciso olhar para o estudante como um futuro profissional, e para que esse tipo de formação aconteça urge uma revisão nos modelos de ensino-aprendizagem vigentes. Bem lembra Figueiredo (2005) que “cada vez mais se compreende que a formação deve estar diretamente atrelada às realidades sociais escolares, aproximando os educandos daquilo que os mesmos encontrarão em suas atividades reais como educadores musicais nas escolas e em diversos espaços educativos” (FIGUEIREDO, 2005, p. 22).

Numa pesquisa recente sobre licenciaturas, Gatti (2010, p. 1327) aponta que as ementas dos cursos analisados são caracterizadas por um “evidente desequilíbrio” na relação entre teoria e prática, no qual os aspectos teóricos são preponderantes sobre a parte curricular “que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula”. Ela, ainda, comenta que a forte tradição disciplinar fomenta a oposição a propostas de caráter interdisciplinar para o currículo, entendidas como uma saída para a tendência à concentração numa área específica do conhecimento em detrimento de uma formação de maior respiro e mais contextualizada com a realidade da escola básica: a partir do campo de atuação deveriam ser agregados “os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes” (GATTI, 2010, p. 1375).

### **2.1.2 Prática e estágio na legislação educacional**

Este segundo tópico versa sobre os desdobramentos da relação entre teoria e prática a partir dos documentos legais para a formação de professores(as); serão tratadas,

respectivamente, as diversas concepções sobre a prática como componente curricular, e em relação ao estágio supervisionado.

A relevância da prática reflexiva no processo de ensino-aprendizagem na formação de professores é assunto de debate não somente no âmbito acadêmico, mas também se faz presente no histórico da arena política em matéria de educação. Como é notório, a principal legislação brasileira da área educacional é a Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Todo o título VI trata dos profissionais da educação, traçando tanto o papel de atuação desses profissionais, bem como dos elementos da sua formação específica. Nesse último caso, a LDB recebeu um aporte substancial através da Lei 12.014, de 2009, que inclui o seguinte parágrafo único e seus itens:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:  
I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;  
II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;  
III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009).

Vale ressaltar que nesse trecho aparecem dois conceitos centrais da presente discussão: as competências e a associação entre teoria e prática.

Ainda na LDB, o artigo 65 informa que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996, p. 31), carga horária que já em 2002 passou para 400 horas, com a homologação da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002).

No entanto, a menção de “prática” está longe de ser inequívoca; se na LDB a articulação com a teoria se daria mediante o estágio supervisionado, já na Resolução CNE/CP nº 2 estão previstas 400 horas de prática como componente curricular, sem ulterior especificação, mas diferenciando esse parâmetro do estágio (que também é fixado em 400 horas). A imprecisão do texto é provavelmente devida às discussões sobre o tema que já vinham sendo tecidas em outros documentos, como no Parecer CNE 9/2001, que recita:

uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de

formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001, p. 23).

Cabe sublinhar que é mencionada outra palavra central deste escrito, “reflexão”, como parte do processo de aprendizagem dos futuros educadores; pode-se entender que na estrutura curricular dos cursos a prática deve ser entendida como um componente articulado segundo dois polos: a reflexão e o estágio, o primeiro voltado para o espaço acadêmico, e o segundo para o campo de atuação real.

Começa a delinear-se um pensamento mais robusto sobre o que alguns teóricos definem como *práxis*, sucintamente esboçado no parecer em questão da seguinte forma: “aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (BRASIL, 2001, p. 29). O mesmo texto avança na configuração da relação entre o conceito de competências e a articulação entre teoria e prática:

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2001, p. 30).

As competências, e um processo de aprendizagem com base nelas, são apresentadas como o ponto de convergência entre teoria e prática, dirimindo as polarizações entre as duas faces da construção do conhecimento. Ainda assim, a discussão sobre a definição de “prática” estava longe de ser encerrada e será necessário outro texto oficial para prosseguir ulteriormente, elucidando melhor esse parâmetro; o Parecer 15/2005 traz:

a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas (BRASIL, 2005, p. 3).

O trecho aponta para outras questões centrais: a aplicação de conhecimentos teóricos em situações que aproximam o discente do campo real de trabalho, solicitando sua atuação de maneira similar; e a introdução do conceito de “atividades formativas”, que flexibiliza a distribuição das 400 horas já mencionadas, não limitando esse componente curricular a cátedras específicas, mas flexibilizando a distribuição desse montante como parte do planejamento de outras disciplinas ao longo do curso. Nessa direção, Manen (1995) afirma que

Professores iniciantes muitas vezes parecem sentir a tensão ou o desajuste entre o que eles aprenderam sobre o ensino e o que eles descobrem que é necessário na prática do ensino. Os formadores de professores geralmente se conscientizam de que o modelo experimentado de “conhecimento em prática” de treinamento de professores fica aquém da preparação profissional efetiva (MANEN, 1995, p. 37 – tradução nossa)<sup>44</sup>.

Retomando, então, a última publicação em matéria de formação de professores, a Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, além de reiterar as 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo (BRASIL, 2015, p. 11), bem como as 400 horas de estágio, retoma o assunto em pauta em diversos momentos:

São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:  
[...] V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2015, p. 4).

É possível perceber que a aproximação entre os princípios gerais sobre os quais se apoia o ensino superior no país (ensino, pesquisa, extensão) e a formação docente, têm em comum a relação teoria/prática, considerando tanto o universo de conhecimentos necessários, quanto sua aplicação mediante ações pedagógicas. A relação com o campo de atuação dos futuros licenciados é ainda vinculada à dinâmica entre teoria e prática considerando a especificidade da profissão e do ambiente de trabalho, como segue:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório

---

<sup>44</sup> “*Beginning teachers often seem to feel the tension or the poor fit between what they learned about teaching and what they discover that is required in the practice of teaching. Teacher educators have generally become quite aware that the tried 'knowledge into practice' model of teacher training falls short of effective professional preparation*” (MANEN, 1995, p. 37)

e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015, p. 5).

Uma visão abrangente do processo de ensino, tanto no nível da formação quanto no desempenho da função docente permeia esse trecho, indicando a necessidade sempre presente de dar continuidade ao processo de aprendizado para além dos limites do meio acadêmico, e para além da graduação, sugerindo a constante atualização do profissional da educação. Por fim, quando do perfil do egresso dos cursos de formação inicial no artigo 8, o documento ainda cita que esse deverá estar apto a:

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos (BRASIL, 2015, p 8).

Dedicada a primeira parte deste tópico à prática, prosseguir-se-á para a apresentação do quadro legal em matéria de estágio para agregar as informações necessárias à discussão em pauta, através de uma compilação da legislação nacional.

De início é importante assinalar que a primeira menção ao estágio se encontra na própria LDB (BRASIL, 1996), que, ao sofrer alterações ao longo das últimas décadas, ajustou progressivamente os itens em questão, a saber:

- a Lei nº 12.014, de 2009 inclui o item II no parágrafo único do artigo 61, explicitando que entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação encontra-se “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, p. 29);

- o artigo 65 informa que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL; 1996, p. 31), carga horária que já em 2002 passou para 400 horas, conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002);

- o artigo 82 viu sua redação alterada pela Lei nº 11.788, de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, que afirma que “os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria” (BRASIL; 1996, p. 37). Essa última Lei (BRASIL, 2008) trata extensivamente do estágio, da definição,



classificação e relações de estágio, dos deveres das instituições de ensino, das partes concedentes e do(a) estagiário(a), e da fiscalização.

Segundo a resolução nº 2, de 8 de março de 2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004) o estágio curricular supervisionado deve ser contemplado pelo Projeto Pedagógico da instituição (Art. 2), prevendo em regulamento específico a concepção, a composição das atividades e suas diferentes formas e condições de realização. O estágio, ainda, além de constar entre os conteúdos do eixo teórico-prático do perfil do egresso, recebe tratamento específico no Artigo 7, no qual é descrito como “um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização” (BRASIL, 2004, p. 2).

Seguindo a linha cronológica é importante mencionar que nas Diretrizes para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica consta que compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional “orientar para que o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em Música tenham parte predominante de sua carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica” (BRASIL, 2013, p. 10). Na mesma direção, Bellocchio (2016) reforça que

quando a meta é a formação de professores para o ensino de música, sobretudo na educação básica, além de se preocupar com conteúdos, o projeto formativo implica compreender como as aulas de música se articulam ao espaço escolar e contribuem para as aprendizagens dos estudantes, para o desenvolvimento da educação musical como processo (BELLOCHIO, 2016, p. 13).

Na mais recente resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, reafirma-se a carga horária já conhecida no ambiente das licenciaturas, ou seja, as “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015a, p. 11). Além disso sua obrigatoriedade é reafirmada no art. 13, parágrafo 6 que diz que “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL; 2015a, p. 12).

Finalmente, pareceu relevante incluir as orientações fornecidas pelo “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação” elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, no que tange ao assunto em questão. O documento indaga o estágio segundo três itens, considerando como critério de suficiência:

- a institucionalização e considerando a adequação da carga horária, a orientação cuja relação orientador/aluno seja compatível com as atividades, coordenação e supervisão e existência de convênios (BRASIL, 2017, p. 12);

- a relação com a rede de escolas da Educação Básica, considerando se “está institucionalizado e promove a vivência da realidade escolar de forma integral, a participação em conselhos de classe/ reuniões de professores e a relação com a rede de escolas da educação Básica, havendo acompanhamento pelo docente da IES (orientador) nas atividades no campo da prática, ao longo do ano letivo.” (BRASIL, 2017, p. 13);

- a relação teoria e prática, considerando “articulação entre o currículo do curso e aspectos práticos da Educação Básica, o embasamento teórico das atividades planejadas no campo da prática, a participação do licenciando em atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação realizadas pelos docentes da Educação Básica e a reflexão teórica acerca de situações vivenciadas pelos licenciandos” (BRASIL, 2017, p. 13).

É interessante observar como a edição de 2015 do mesmo documento ainda definia que “o campo de prática se refere ao espaço-tempo em que são desenvolvidas as atividades do estágio curricular supervisionado dos cursos de graduação de Licenciatura: escolas, espaços não formais de Educação de Jovens e Adultos, classes hospitalares, presídios, entre outros” (BRASIL, 2015b, p. 44), e que o estágio curricular supervisionado é “período durante o qual um estudante exerce uma atividade temporária com vista à sua formação ou aperfeiçoamento profissional e que compõe a matriz curricular e é supervisionado por docentes do curso de graduação” (BRASIL, 2015b, p. 46). É propriamente nesse assunto que se constata que

Um dos desafios da formação do professor de música para a escola de educação básica é o de estabelecer relações entre as necessidades formativas profissionais com o objeto da formação e as questões pedagógicas relativas ao espaço escolar, que deriva de sua relação direta com a docência em seu espaço de desenvolvimento (BELLOCHIO, 2016, p. 12).

### 2.1.3 Prática reflexiva para o educador musical

Assumindo a necessidade primordial de relacionar teoria e prática, já apontada pelo levantamento legislativo acima esboçado, será agora retomada na análise concreta do currículo das licenciaturas, para alcançar a centralidade do assunto em pauta: a prática reflexiva.

Partimos da constatação de que “o conhecimento dos métodos reflexivos por si só não é suficiente” sendo necessária uma “união de um método especializado com atitudes” (MANEN, 1995, p. 34 - tradução nossa)<sup>45</sup>, para introduzir uma coleta de dados gerais sobre o currículo das licenciaturas em Música no Brasil que se mostrou indispensável para o prosseguimento da presente discussão. É bom lembrar a orientação de Mateiro (2003, p. 38) que indica que

frente à proposta de formar profissionais críticos e reflexivos, o eixo da formação dos professores de educação musical pressupõe enfatizar e potencializar a reflexão dos estudantes sobre a sua prática. Acredito que é papel da universidade estimular, apoiar e proporcionar meios para desenvolver as capacidades críticas e reflexivas dos futuros professores, visando a compreensão da realidade escolar e as possíveis, necessárias e urgentes mudanças que podem ser realizadas (MATEIRO, 2003, p. 38).

Assim, é importante ressaltar que a já mencionada Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, uniformizaram a carga horária da formação inicial do magistério da Educação Básica em, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em oito semestres, compreendendo: 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado; pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas; e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

Assim, a carga horária que anteriormente era de 2800 horas foi acrescida de 400 horas de conteúdos curriculares, agora articulados na sua totalidade em

- um núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;

---

<sup>45</sup> “But knowledge of reflective methods alone is not sufficient. There must be a union of skilled method with attitudes” (MANEN, 1995, p. 34).

- um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos.

Assim, no respeito à autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, garantida pela Constituição Federal de 1988 em seu Art. 207, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão permite moldar as matrizes curriculares dos cursos de acordo com as premissas teóricas e profissionais de cada instituição de ensino superior.

No entanto, no que tange aos conteúdos curriculares, os cursos de licenciatura em Música devem atender o estabelecido pela “Resolução no 2, de 8 de março de 2004” (BRASIL, 2004), que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, estabelecendo em seu artigo 5º o oferecimento de:

- I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psicopedagogia;
- II - conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência;
- III - conteúdos Teórico-práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas tecnologias (BRASIL, 2004, p. 2)

Em acréscimo às informações contidas nas DCNs, em 2010 foram também elaborados os referenciais curriculares que visam detalhar ulteriormente essas informações. Consta, portanto, o perfil do egresso que

é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de Música. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Música, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento musical em saber escolar (BRASIL, 2010).

Conforme essas Diretrizes, além de trabalhar diretamente na sala de aula, a atuação do licenciado compreende também a elaboração e análise de materiais didáticos, tais como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros; também pode desempenhar papel de pesquisador na área do Ensino de Música, além de coordenar e supervisionar equipes de trabalho; finalmente, em sua atuação, prima pelo

desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.

Diante desse papel múltiplo e complexo esperado de um egresso de um curso de licenciatura em música, o estudo e articulação das matrizes curriculares para proporcionar um percurso formativo adequado deve levar em consideração o lembrete de Leonhard de que

Essa tarefa envolve a realização de algo que nunca realizamos - conciliando teoria e prática, não apenas intelectualmente, mas também em programas de formação de professores de música. Os estudantes do programa não devem encontrar apenas os princípios que constituem uma teoria de ensino; eles precisam passar por um ensino no qual uma teoria de ensino é consciente e obviamente aplicada às práticas de ensino (LEONHARD, 2003, p. 85 – tradução nossa).<sup>46</sup>

Somando-se ao perfil do egresso, os Referenciais Curriculares (BRASIL, 2010) também apresentam uma lista de conteúdos a serem trabalhados ao longo do curso, que compreendem: Linguagem e Estruturação Musical, Percepção Musical, História da Música Universal e Brasileira, Prática de Grupos Vocais e Instrumentais, Música de Câmara, Oficinas de Criatividade, Estudo Técnico de Instrumento, Prevenção de Lesões Causadas por Esforço Repetido e Disfunções de Postura, Saúde, Fisiologia e Técnica Vocal, Probabilidade e Estatística, Psicopedagogia Musical, Metodologia de Ensino da Música, História, Filosofia e Sociologia da Educação, Metodologia e Prática de ensino de Música, Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas ao Ensino de Música, Psicologia da Educação, Legislação Educacional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, Ética e Meio Ambiente, Relações Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

Esse elenco resume para o grande panorama de conteúdos curriculares previstos pela legislação e que, a princípio, deveriam constar nas matrizes dos cursos superiores de música; no entanto, cabe recordar o alerta de Elliot que já em 1992 dizia que

Em oposição à racionalidade técnica, sugiro que interpretações e "aplicações de um currículo sólido" não são o que a educação musical precisa. O que é necessário, em vez disso, são profissionais reflexivos: professores com a musicalidade e a pedagogia para pensar em ação, saber em ação e refletir-em-

---

<sup>46</sup> *"This task involves accomplishing something that we have never accomplished - reconciling theory and practice, not only intellectually but also in music teacher education programs. Students in the program must not only encounter the principles that constitute a theory of instruction; they must undergo instruction in which a theory of instruction is consciously and obviously applied to instructional practices"* (LEONHARD, 2003, p. 85).

ação em relação às situações fluidas de ensino e aprendizagem de música. (ELLIOT, 1992, p. 12 – tradução nossa)<sup>47</sup>

Do mesmo modo, a complexidade do mundo contemporâneo exige um olhar atento, que possa interpretar as tensões socioculturais e promover ações articuladas em repostas às demandas pontuais do contexto; nesse sentido é fundamental levar em consideração que

o papel do professor é menos o provedor de todo o conhecimento que vale a pena conhecer e muito mais um guia ou líder de aprendizagem através do labirinto que é a nossa era da informação. O que isso significa para a educação musical é que o modelo dominante do professor de música que lidera um conjunto musical ou ensina a classe definindo todo o conteúdo está rapidamente chegando ao fim. Ainda precisamos ter regentes e professores da mais alta qualidade musical, mas o papel deles no ensino da música será bem diferente [...] Eles não podem ensinar como foram ensinados e precisarão considerar novos paradigmas de aprendizado. Pesquisas sobre ensino eficaz precisarão ser lidas, conduzidas e integradas à prática. (WEBSTER, 1999, p. 190; tradução nossa)<sup>48</sup>

Assim também, é preciso considerar que o futuro licenciado será incluído na dinâmica sociocultural e, enquanto profissional da educação, exposto às mesmas tensões e dificuldades dos seus educandos. Alarcão (2011, p. 34) avisa com razão que “o grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico”. Acatando essa proposição, a preocupação recai sobre o percurso de formação desses professores, buscando entender em que medida as atividades realizadas em seus cursos de graduação favorecem esse perfil.

Essa postura epistemológica é central na ação humana, enquanto ser reflexivo e de pensamento, mas “necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade” (ALARCÃO, 2011, p. 48-49). Por essa razão, no ambiente universitário é preciso estimular os futuros profissionais a exercitar sua criatividade, sua liberdade e conjugar quanto mais possível os conhecimentos teóricos com o campo de atuação real. Ainda Alarcão diz que

---

<sup>47</sup> “*In opposition to technical rationality, I suggest that interpretations and “applications of a solid curriculum” are not what music education needs. What is needed, instead, are reflective practitioners: teachers with the musicianship and educatorship to think-in-action, know-in-action, and reflect-in-action in relation to the fluid situations of music teaching and learning*” (ELLIOT, 1992, p. 12).

<sup>48</sup> “*The role of the teacher is less the provider of all knowledge that is worth knowing and much more a guide or leader of learning through the maze that is our information age. What this means for music education is that the model of the dominant music teacher leading the ensemble or teaching the class by defining all content is rapidly coming to an end. We must still have conductors and teachers of the highest musical order, but their role in teaching music will be far different [...] They cannot teach as they have been taught and they will need to consider new paradigms of learning. Research on effective teaching will need to be read, conducted, and integrated into practice*” (WEBSTER, 1999, p. 190).

nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo, poderia afirmar. O diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala, como Schön nos refere na sua linguagem metafórica (ALARCÃO, 2011, p. 49).

A formação do estudante, portanto, deve organizar-se segundo três dimensões, a saber: a postura autocrítica e reflexiva, na relação do sujeito com seu próprio percurso individual de crescimento intelectual e profissional; a relação colaborativa com os pares, tanto com aqueles que compartilham da mesma trajetória formativa enquanto estudantes, quanto na relação crítica com os teóricos da área do conhecimento específica que o precederam; e a interlocução com o contexto educacional e sociocultural no qual está inserido enquanto cidadão.

A partir de uma perspectiva de formação continuada, Webster (1999) aprofunda posteriormente a questão do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, afirmando que

Incentivar a divergência em estudantes de música é frequentemente citado como um importante objetivo instrucional e desempenha um papel crítico nas teorias da criatividade dentro e fora da música. O pensamento divergente e perspicaz, ou alguma combinação de ambos, também pode estar próximo do que muitas pessoas entendem ser um pensamento crítico (WEBSTER, 1999, p. 188 – tradução nossa).<sup>49</sup>

Em consonância com esse pensamento, Pimenta (2005, p. 536) lembra que

[...] a formação constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas.

Ainda em relação ao contato com o espaço escolar, Figueiredo (2005) também pontua adequações necessárias por parte de todos os agentes envolvidos no processo:

Para mudar essa situação é preciso que, primeiramente, mais profissionais da educação percebam parte do discurso da educação musical sobre a importância da música na formação escolar. Se isto ocorresse, haveria maior possibilidade de se construir gradualmente uma nova perspectiva para a educação musical escolar. É preciso que haja parceiros nessa argumentação e nessa ação (FIGUEIREDO, 2005, p. 27).

---

<sup>49</sup> “*Encouraging divergency in music students is often cited as an important instructional goal and plays a critical part in theories of creativity both in and outside of music. Divergent and insight thinking, or some combination of both, might also be close to what many people understand to be critical thinking*” (WEBSTER, 1999, p. 188).

## 2.2 A legislação para a formação de professores na Itália

Ao tratar da formação de professores de educação musical na Itália será necessário pontuar como a profissão docente enquadra-se na legislação recente e ilustrar o processo histórico que, passando pelas reformas da universidade e dos Conservatórios, configura um sistema educacional múltiplo e complexo.

### 2.2.1 A profissão docente na legislação italiana recente

Para contextualizar historicamente a formação do professor da educação básica na Itália é importante notar como, até a década de 1990, resulta uma clara divisão entre os profissionais da educação infantil e escola primária (1º ao 5º ano), e os da escola secundária (6º ao 9º e ensino médio).

De fato, de acordo com o artigo nº 7 do decreto de 1974 (ITÁLIA, 1974) o recrutamento de professores para os cargos públicos exigia que

Exceto nos casos em que as disciplinas exigem habilidades técnicas, profissionais e artísticas específicas, é necessária uma formação universitária completa para a admissão aos concursos de títulos e provas, a serem obtidos em universidades ou outras instituições de ensino superior. (ITÁLIA, 1974 - tradução nossa)<sup>50</sup>.

No entanto, apesar no referido artigo, formação do “*maestro*” para as creches e escolas primárias, acontecia em nível secundário, sem titulação universitária. Já no segundo caso, o “*professore*” devia obter um título em nível universitário específico da disciplina na qual pretendia atuar sem, no entanto, ter necessariamente uma preparação para o desempenho de sua profissão do ponto de vista pedagógico, psicológico ou metodológico. Os concursos da época para ingressar a carreira docente consideravam a titulação apenas e as provas eram de caráter disciplinar.

Tal situação começou a mudar somente a partir de 1990 quando através da reforma das universidades (ITÁLIA, 1990) se estabeleceu a criação dos cursos superiores de “Ciências

---

<sup>50</sup> “*Salvo i casi in cui gli insegnamenti richiedano particolari competenze di natura tecnica, professionale ed artistica, per l'ammissione ai concorsi per titoli ed esami è richiesta una formazione universitaria completa da conseguire presso le università od altri istituti di istruzione superiore*” (ITALIA, 1974).



da formação primária” e as “Escolas de Especialização para o ensino nas escolas secundárias” (SSIS).

O artigo nº 3 especificava que o curso deveria oferecer duas modalidades, uma para a educação infantil e outra para a escola elementar, e o título alcançado daria acesso aos concursos públicos para o magistério, após o qual os docentes estariam habilitados a atuar.

O artigo nº 4 instituía o diploma de especialização de duração não inferior aos dois anos, após os outros cursos universitários, para a formação dos docentes das escolas secundárias, de acordo com as diversas disciplinas. Ao final do percurso, e superado o exame final, os candidatos estariam habilitados ao ensino e poderiam participar aos concursos para as respectivas disciplinas.

De novo, enquanto de um lado formalizava-se a formação superior para os profissionais da educação infantil e primária, do outro somavam-se outros dois anos à formação dos futuros docentes para a educação secundária.

A implementação da reforma não ocorreu em tempos rápidos e, de fato, os decretos que possibilitariam a criação dos referidos cursos foram promulgados somente em 1998 (ITÁLIA, 1998).

O curso teria duração de 4 anos, articulados em um biênio comum e outro de especialização, ou para educação infantil ou para a elementar. A organização do currículo deveria dar-se da seguinte maneira:

- área 1: pelo menos 20% (25% para a educação infantil) dos créditos em formação para a docência, incluindo atividades educacionais no campo pedagógico, metodológico-didático, psicológico, sócio-antropológico, higiênico-médico, bem como relacionadas à integração escolar de alunos com deficiência.

- área 2: pelo menos 35% (25% para a educação infantil) dos créditos em conteúdos do ensino fundamental, incluindo os fundamentos disciplinares e habilidades operacionais nos campos linguístico-literário e matemático, informática, ciências físicas, naturais e ambientais, comunicação musical e sonora, ciências motoras, linguagens modernas, histórico-geográfico-social, desenho e outras artes figurativas.

- área 3: pelo menos 10% de atividades laboratoriais.

- área 4: pelo menos 25% de atividades de estágio.

A partir do ano acadêmicos 1998/1999 iniciaram os cursos universitários para a formação dos “maestros” e no ano seguinte as Escolas de Especialização para o Ensino Secundário (SSIS), quase vinte anos após a publicação do artigo nº 7 do decreto de 1974 (ITÁLIA, 1974) acima mencionado.

Antes de prosseguir rumo à situação vigente para a formação inicial dos professores da educação básica na Itália, é necessária uma digressão de ordem supranacional: o Processo de Bologna.

O sistema educacional italiano move-se no contexto da *European Higher Education Area* (EHEA), o Espaço Europeu de Ensino Superior que é fruto de uma colaboração internacional que envolve hoje 48 países. Nesse sentido, a Declaração de Bologna assinada em 19 de junho de 1999, ratificava a vontade de harmonização de vários sistemas de ensino superior europeus, para a criação do EHEA para depois promovê-lo em escala global a fim de aumentar sua competitividade internacional.

Os compromissos assumidos pelos ministros signatários subtendiam a necessidade de reformar estruturais dos respectivos sistemas de ensino superior; as primeiras ações previam:

- a adoção de um sistema de títulos universitários facilmente inteligíveis e comparáveis, inclusive através do *Diploma Supplement*, um documento que esclarece a natureza, o nível, o contexto, o conteúdo e o status dos estudos realizados e concluídos pelo estudante, de modo a permitir ao estudante de prosseguir sua carreira universitária também em outro país membro;

- a adoção de um sistema articulado em dois ciclos principais, de graduação (com duração mínima de três anos) e pós-graduação (de dois anos para mestrado, seguido do doutorado);

- o estabelecimento de um sistema de créditos, para facilitar a mobilidade estudantil e o aproveitamento das disciplinas cursadas no exterior, chamado de *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS); segundo o sistema 60 créditos seriam equivalentes a um ano de estudo ou trabalho. Vale dizer que para cada crédito se fez uma estima de 25 a 30 horas de trabalho, articuladas entre as aulas presenciais (que para alguns cursos não tem frequência obrigatória) e outras atividades de aprendizagem, como palestras, seminários, projetos, e estudo individual. Desse modo, para o primeiro ciclo são necessários de 180 a 240 ECTS e para o segundo 120. Para o nível de doutorado o uso dos créditos varia.

- a promoção da mobilidade, tanto do corpo discente como para docentes e pesquisadores;

- a promoção da cooperação europeia para a garantia da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias que permitam comparações entre os países signatários;

- a promoção de uma dimensão europeia da educação superior, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular, cooperação interinstitucional, programas de mobilidade, programas integrados de estudo, formação e pesquisa.

O relatório mais atual do EHEA (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018) informa que o modelo europeu dominante é agora um sistema claramente estruturado em três ciclos, graduação-mestrado-doutorado, ao qual somam-se programas “integrados” ou “longos” com duração de pelo menos cinco anos, levando diretamente a um segundo ciclo, especialmente para áreas profissionais regulamentadas.

Posto isso, além de promover reformas no sistema universitário, o Processo de Bologna ocasionou mudanças também no setor artístico-musical que, através da Lei n. 508 de 21 de dezembro de 1999 (ITÁLIA, 1999) vinha a se constituir como o sistema da Alta Formação Artística e Musical (AFAM), envolvendo os conservatórios estaduais, academias de belas artes (estatais e não), institutos musicais paritários, academias estatais de dança e teatro, institutos estatais superiores para as indústrias artísticas.

Desse modo, os níveis da educação superior na Itália ficaram assim organizados:

<b>Universidade</b>		<b>AFAM</b>
<i>Laurea</i> (graduação)	1º ciclo	Diploma acadêmico de I nível
<i>Laurea magistrale/specialistica</i> (mestrado)	2º ciclo	Diploma acadêmico de II nível
Doutorado	3º ciclo	Diploma acadêmico de formação à pesquisa

**Figura 4** - Quadro dos títulos universitários italianos

O sistema prevê também títulos de pós-graduação em nível de especialização, aperfeiçoamento, máster de I e II nível.

Tal situação é particularmente interessante para esta pesquisa, pois, de acordo com a legislação e os programas até então oferecidos, a formação do profissional para a educação musical poderá se desenvolver segundo dois caminhos: nos Conservatórios, com os cursos de Didática da Música dos quais tratar-se-á no tópico a seguir; e nas Universidades, através dos cursos de Musicologia.

Feito esse esclarecimento de caráter geral, o modelo em ciclos sugerido pelo Processo de Bologna (geralmente organizado 3+2 anos) foi progressivamente implementado nas universidades italianas com tempos e formatos diversos.

Nesse mérito, vale mencionar a pesquisa realizada por Addessi (2005) no contexto da Universidade de Bologna, mais especificamente no âmbito do curso de formação de

professores para a educação básica. O intuito era evidenciar quais seriam as competências musicais e profissionais dos futuros docentes, chegando a indicar:

Competências de base - inerentes à percepção e compreensão dos eventos sonoros e sua produção, bem como ao conhecimento de diferentes repertórios musicais e ao autoconhecimento da identidade e experiências musicais;

Competências técnico-profissionais - ligadas ao conhecimento dos fenômenos sociológicos de difusão e consumo musical entre 3 e 10 anos, dos aspectos históricos, antropológicos e epistemológico da linguagem musical, da psicologia musical da criança (0/10 anos), da pedagogia musical e da metodologia de ensino da música;

Competências transversais - ligadas à habilidade do professor de conhecer os aspectos fundamentais da sua atuação, conhecer percursos de formação e atualização profissional, e lançar mão de instrumentos elementares de pesquisa no campo educacional.

A partir disso, no curso de formação de professores, foram desenvolvidas as disciplinas de Metodologia da Educação Musical I (no primeiro ano) e II (no quarto ano), às quais se somaram laboratórios, estágios e eventualmente trabalhos de conclusão de curso, considerando as competências acima sintetizadas.

Essas informações são relevantes para contextualizar os debates abertos que serão tratados no tópico 2.2.3 e para as considerações interpretativas ao final do trabalho.

No que diz respeito aos cursos de formação de professores, o Decreto 249 de 10 de setembro de 2010 (ITÁLIA, 2010) instituiu o curso de graduação de “ciclo único” de cinco anos, substituindo o modelo quadrienal acima ilustrado, mas dando continuidade quanto à sua estrutura geral e conteúdos. A grade prevista incluía 600 horas de estágio (a partir do 2º ano do curso) e uma prova final articulada entre a discussão de uma tese e do relatório final de estágio. O título alcançado teria valor habilitante para o exercício da docência nas escolas públicas.

No caso dos docentes para a escola secundária o decreto introduzia uma novidade em relação ao modelo até então vigente; após a formação superior em nível de mestrado (3+2 anos) ao qual seguiria um ano de “Tirocínio Formativo Ativo” (TFA) assim organizado:

- a) disciplinas de ciências da educação;
- b) um estágio indireto e direto de 475 horas, equivalente a 19 créditos de formação, realizado em instituições de ensino sob a orientação de um tutor;
- c) cursos de didáticas disciplinares que, mesmo no contexto laboratorial, são realizados estabelecendo uma estreita relação entre a abordagem disciplinar e a abordagem didática;

d) laboratórios pedagógico-didáticos destinados a retrabalhar e comparar práticas educacionais e experiências de estágio.

A mesma doutrina aplicar-se-ia também aos portadores de Diploma Acadêmico de II nível do sistema AFAM.

Finalmente, a legislação vigente (ITÁLIA, 2017) estabelece que para ingressar a carreira docente seja necessário obter a qualificação para o acesso ao ensino (*laurea* ou diploma) e conseguir a habilitação para tanto. O único curso que concede diretamente a habilitação continua o de “Ciências da formação primária” de ciclo único, de 5 anos, equivalente ao nível de mestrado, para a educação infantil e primária (1º-5º ano). Para todos os demais a habilitação é alcançada mediante concurso público ao qual segue o período probatório e a formação continuada obrigatória. Na escola pública, na ausência de um concurso de títulos e provas, os formados podem se inscrever diretamente em listas estaduais (renovadas de três em três anos) para substituições temporárias, que são assim organizadas:

- Primeira faixa, que inclui professores titulados e habilitados, mas que não realizaram concurso, como também aqueles que contam com 360 dias de ensino ou obtiveram sua habilitação ao longo dos anos; desta lista são contratados os docentes por tempo indeterminado para o 50% das vagas disponíveis.

- segunda faixa, que inclui professores habilitados, mas que não tem os requisitos necessários para a I faixa;

- terceira faixa, que inclui os professores da escola secundária de I e II grau (6º ao 9º ano, ensino médio) que possuem apenas a titulação válida para o ensino.

A formação, portanto, é organizada de maneira diferente, de acordo com o nível escolar no qual se pretende atuar; em todo caso, no entanto, é necessária uma titulação correspondente ao segundo ciclo da EHEA.

Portanto, para atuar na educação infantil e na escola primária (1º ao 5º ano) é necessário o título de mestre em “Ciência da formação primária” de 300 ECTS, que a partir do segundo ano contempla atividades de estágio por uma duração total de 24 ECTS (600 horas), e habilitante.

Já para a escola secundária (6º ao 9º ano e ensino médio), além da titulação de segundo ciclo (mestrado ou diploma acadêmico de segundo nível, para as disciplinas artística, musical e coreográfica), a formação inicial dos docentes rumo à habilitação segue através de:

a. um concurso público nacional;

b. um curso de três anos de formação inicial, estágio e inserção na função docente, chamado “percurso FIT” (Formação Inicial e Tirocínio);

c. a contratação “por tempo indeterminado”, uma vez superadas as avaliações intermediárias e finais do curso de formação.

O percurso FIT é realizado através de uma parceria estruturada e igualitária entre escolas, universidades e AFAM.

Vale dizer que a legislação (ITÁLIA, 2017) estabelece que para participar do concurso, os candidatos já devem ter realizado no mínimo 24 ECTS em quatro âmbitos disciplinares: pedagogia, pedagogia especial, didática da inclusão; psicologia; antropologia; metodologias e tecnologias didáticas. Assim, os mestres tanto do sistema universitário como da AFAM devem buscar a certificação do cumprimento dos ditos créditos e, caso não os tenham cumpridos, integrar sua formação através disciplinas isoladas de modo a alcançar o mínimo previsto.

### **2.2.2 Evolução histórica da formação do professor de educação musical**

Dado o quadro atual do acesso à profissão docente no ensino básico, é necessário contextualizar a formação específica do professor de educação musical reconstruindo as etapas do estabelecimento dos cursos de “Didática da Música” nos Conservatórios.

A criação do “curso extraordinário” de Didática da Música aconteceu por meio da Circular Ministerial de 5 de julho de 1969 (ITÁLIA, 1969), com o objetivo de providenciar “a formação de professores de disciplinas musicais para escolas de outros graus, conseqüentemente elevando o ensino de música nas escolas de ensino médio e no instituto magistral a um plano adequado de importância didática” (ITÁLIA, 1969 - tradução nossa)<sup>51</sup>.

A duração prevista do curso era de três anos, e o acesso era garantido: àqueles que já tivessem cursado metade de um programa decenal (tal como piano, cordas); aos portadores de diploma de “Música coral” ou “Instrumentação para banda”, com a condição que tivessem superado o exame de História da Música previsto para os cursos decenais; aos portadores de qualquer diploma de instrumento que, no entanto, tivessem superado também o exame de piano complementar previsto para as escolas decenais.

O curso se articulava em cinco disciplinas de três anualidades cada: Didática musical teórica e prática; Elementos de Composição; Direção de coro e repertório coral;

---

<sup>51</sup> “la formazione di insegnanti di materie musicali nella Scuole di altri ordini, elevando di conseguenza ad un adeguato piano di importanza didattica l’insegnamento della musica nelle scuole medie e nell’Istituto magistrale” (ITÁLIA, 1969)

História da Música; Prática da leitura vocal e ao piano. Vale ressaltar que a disciplina de Didática previa não somente os princípios metodológicos e de âmbito psicológico, como também a utilização de instrumentos de musicalização, tais como pequenas percussões e flauta doce, o canto, e o estágio nas escolas.

O exame final consistia: na realização de um acompanhamento ao piano dada uma melodia para alunos dos anos finais; uma redação sobre um tema de Didática ou de História da Música; uma *concertazione* e direção de uma peça *a cappella*; leitura à primeira vista de uma peça ao piano e acompanhamento de um instrumentista ou cantor; aula de educação musical para uma turma dos anos finais; uma arguição oral relativas aos assuntos de didática e história da música previstos no programa trienal.

Vale ressaltar que com os requisitos de formação musical necessária para ingressar o curso, o candidato já teria uma sólida formação musical que, para além do instrumento principal e/ou de regência coral ou instrumentação para banda, incluía robustas habilidades de ordem técnica e que seriam ulteriormente aprimoradas durante o curso, com o acréscimo dos aspectos pedagógicos durante bem três anos. Esse aspecto se manterá no decorrer dos decênios.

Nota-se que já em 1970 o Ministério modificava a Circular do ano precedente, mais especificamente na nomenclatura da disciplina de “Didática musical teórica e prática”, que passava a figurar como “Pedagogia Musical” e integrava os conteúdos acima mencionados da seguinte maneira:

1. Princípios de pedagogia, ensino e psicologia referentes a experiências musicais;
2. Problemas de ensino da música; conhecimento dos principais métodos de ensino;
3. Rítmica e melódica: teoria e prática, com exercícios relativos a instrumentos de uso escolar (percussões com sons indeterminados e determinados; gravador, violão e qualquer outro instrumento considerado útil); improvisações projetadas para estimular a sensibilidade musical da criança;

4. Conhecimento da música folclórica italiana e estrangeira. Critérios para a formação de um repertório adequado para alunos do ensino fundamental e médio.

5. Didática da escuta musical;

6. Estágio didático nas diversas escolas;

O detalhamento reportado faz-se necessário, pois o programa não sofrerá alterações até a década de 1990 quando, após vinte anos de “experimentação”, o curso receberá o *status* de “escola” elevando a duração de três a quatro anos (ITÁLIA, 1992) e especificando com mais clareza quais seriam os conteúdos disciplinares. Como faz notar Piatti (2012, p. 62) o novo status alcançado permitiu que se realizasse um concurso para ingresso na carreira docente para

aqueles docentes que até então havia somente contratações a tempo determinado, garantindo daí em diante não somente sua estabilidade pessoal, como também a continuidade didática nas escolas nas quais já atuavam.

O mesmo decreto estabelecia que teriam acesso à escola somente os formandos dos cursos de diploma de instrumento ou aqueles que tivessem terminado o ensino médio com habilitação musical nos Conservatórios.

Do ponto de vista curricular, a nova escola mantinha a divisão em cinco âmbitos, agora indicados como cátedras, articulados em disciplinas:

- Pedagogia musical - Psicologia, pedagogia e didática geral; psicologia da música; didática da educação musical;

- Elementos de composição para o ensino - Composição; Análise; Improvisação;

- Regência coral e repertório coral - Técnica vocal e didática do canto; técnica de regência coral; repertório coral;

- História da música para o ensino - Metodologia da investigação histórico-musical e das ferramentas bibliográficas, audiovisuais, semiológicas, analíticas e crítico-interpretativas; Métodos e sistemas de alfabetização lexical e conceitual; Conteúdo histórico-musical das diferentes épocas; Estudo dos principais métodos de análise musical

- Prática da leitura vocal e ao piano - Leitura do repertório vocal; Leitura do repertório instrumental; Prática de improvisação; Análise.

A prova final também sofreu revisão, de modo a compor-se em três etapas: uma prova escrita sobre três tópicos à escolha de área psico-pedagógica-didática relacionados à educação musical nas escolas primárias e secundárias; a composição de uma peça polifônica a três partes com acompanhamento instrumental de um texto poético, considerando as características vocais e instrumentais dos alunos das escolas primárias e secundárias; testes orais e práticos inerentes às provas escritas, uma performance ao piano e regência de um coro de criança da peça elaborada, a discussão sobre conhecimentos metodológicos e práticos relacionados ao uso da voz para fins educacionais, uma leitura à primeira vista e acompanhamento de um fragmento melódico escolhido pela comissão, análise da composição elaborada e redução ao piano de uma peça dada, discussão de metodologias histórico-musicais de investigação, também em relação às necessidades de ensino das escolas primárias e secundárias.

Os anexos n. 2 e 3 do referido decreto especificavam com clareza as diretrizes didáticas relacionadas a cada cátedra, para as quais somente em 1994 foi definido que o Colegiado da Escola de Didática, presidido pelo diretor (ou seu delegado) devessem elaborar



programas de ensino para cada um dos quatro anos do curso, com a obrigação de dar-lhe publicidade no registro do conservatório em 15 dias do começo das aulas (ITÁLIA, 1994). Em 1994, também, se estabeleceu que para o acesso às provas finais de cada ano, ou à prova final do curso, os estudantes devessem ter frequentado pelo menos 2/3 das aulas de cada disciplina.

Em concomitância com os trabalhos do Processo de Bologna já citados, em 1999 foi promulgada uma lei de reforma que envolvia as academias de artes plásticas, a academia nacional de dança, a academia nacional de arte dramática, os institutos superiores para as indústrias artísticas, os conservatórios de música e os institutos musicais paritários. Tal reforma, reconhecendo essas instituições como “centros primários de alta formação, especialização e pesquisa no setor artístico e musical” previa a adequação dos programas tradicionais para chegar a entrega de diplomas acadêmicos de primeiro e segundo nível, além de especialização, e treinamento em pesquisa no campo artístico e musical (de modo similar aos três ciclos previstos pelo Processo de Bologna), em maneira que os títulos emitidos tivessem o mesmo valor dos correspondentes em âmbito universitário, inclusive para fins de concurso público.

No que tange à presente indagação vale ressaltar que em seu artigo 4º a lei informava que

Os diplomas obtidos ao final dos cursos de didática, inclusive aqueles emitidos antes da data de entrada em vigor desta lei, dão direito às escolas de especialização referidas no artigo 4, parágrafo 2, da lei de 19 de novembro de 1990, n. 341. Esses diplomas, se emitidos antes da ativação das escolas acima mencionadas, são considerados válidos para o acesso ao ensino, desde que o portador possua um diploma do ensino médio e um diploma do conservatório e da academia (ITÁLIA, 1999 - tradução nossa)<sup>52</sup>.

Três anos depois foi necessária uma alteração ao referido artigo, especificando que

Até a entrada em vigor de regras específicas para a reorganização do setor, os diplomas obtidos ao final dos cursos de Didática da música, inclusive os emitidos antes da data de entrada em vigor desta lei, têm um valor habilitante para a educação musical na escola e constituem o título de admissão nos concursos correspondentes para vagas de ensino nas escolas secundárias, desde que o titular possua um diploma do ensino médio e um diploma do conservatório (ITÁLIA, 2002 - tradução nossa)<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> “*I diplomi conseguiti al termine di corsi di didattica, compresi quelli rilasciati prima della data di entrata in vigore della presente legge, danno titolo di accesso alle scuole di specializzazione di cui all'articolo 4, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341. Tali diplomi, ove rilasciati prima dell'attivazione delle predette scuole, sono considerati validi per l'accesso all'insegnamento, purché il titolare sia in possesso del diploma di scuola media superiore e del diploma di conservatorio e di accademia*” (ITÁLIA, 1999).

<sup>53</sup> “*Fino all'entrata in vigore di specifiche norme di riordino del settore, i diplomi conseguiti al termine dei corsi di didattica della musica, compresi quelli rilasciati prima della data di entrata in vigore della*

Era assim finalmente confirmada a especificidade do percurso de formação dos futuros docentes de educação musical, de modo que o diploma também adquiria do ponto de vista jurídico o mesmo valor atribuído aos já mencionados diplomas das Escolas de Especialização para o Ensino nas Escolas secundárias (Ssis) emitidos pelas Universidades, que habilitavam ao ensino.

Em 2005, o decreto de 8 de julho (ITÁLIA, 2005) dava disciplina ao artigo n. 2 da lei de 1999, regulamentando a organização didática em departamentos (que deveriam coordenar as atividades de ensino, pesquisa e produção), nos quais se especificariam as escolas (responsáveis pelos cursos); assim surgia o departamento de Didática e o curso de Didática da música e do instrumento, vinculando também a formação dos docentes dentro do previsto pela Lei de 28 de março de 2003 (Reforma Moratti), ou seja através de um curso do segundo ciclo universitário. O decreto, representou também o primeiro em direção de uma uniformização entre a formação inicial dos docentes de disciplinas musicais em relação aos das demais disciplinas.

No entanto, foi somente para o ano acadêmico 2007/2008 que o Ministério autorizou a criação de cursos experimentais de II nível para a formação de professores de educação musical e de instrumento (ITÁLIA, 2007). Poderiam ter acesso a esse biênio os diplomados em instrumento que tivessem também concluído o ensino médio, os que tivessem terminado o diploma acadêmico de I nível, e os formados em musicologia e disciplinas musicais que tivessem cursado pelo menos 48 créditos no setor específico L-ART/07 (Musicologia e História da Música).

O biênio respondia de maneira mais direta ao formato universitário, e estruturava-se em:

- 12 créditos de atividades de formação básica de área comum (Pedagogia geral, Psicologia geral e do desenvolvimento, Educação geral, Legislação e organização escolar);
- 35 créditos de atividades de formação básica de área musical (Pedagogia musical, Psicologia musical, Elementos de composição e análise para ensino de música, Técnicas de arranjo e transcrição, Regência e *concertazione* de coral para educação musical, Elementos da técnica vocal, História da música para o ensino da música, Metodologia de investigação histórico-musical, Elementos da semiologia musical, Elementos da sociologia musical, Prática

---

*presente legge, hanno valore abilitante per l'insegnamento dell'educazione musicale nella scuola e costituiscono titolo di ammissione ai corrispondenti concorsi a posti di insegnamento nelle scuole secondarie, purché il titolare sia in possesso del diploma di scuola secondaria superiore e del diploma di conservatorio*" (ITALIA, 2002).

de leitura vocal e piano para ensino de música, Prática de acompanhamento improvisado, Métodos de harmonização e transposição para piano);

- 40 créditos de atividades formativas caracterizantes (Metodologia da educação musical, Didática da improvisação (para ensino de música), Didática da composição (para ensino de música), Repertório coral, Didática de canto coral, Didática da escuta, Didática da história da música, Práticas gerais de música, Antropologia da música, Técnicas de expressão e consciência corporal)

- 12 créditos de atividades integrativas (Informática musical, Improvisação vocal, Improvisação instrumental, História das músicas programáticas, História da música jazz, Técnicas de organização, Técnicas de comunicação, Sistemas, tecnologias, aplicações e linguagens de programação para multimídia Tecnologias e técnicas de gravação e gravação de áudio, Práticas executivas e repertórios de música étnica, Composição para música popular)

- 3 créditos de língua estrangeira, 12 de Estágio, e 3 para a tese final.

A prova final prevista para a educação musical consistia na discussão de uma tese metodológico-didático de caráter teórico-operacional, focada nas atividades realizadas durante o estágio; no desenvolvimento em 48 horas de um projeto educacional sobre um tema elaborado entre três propostos pela Comissão, a ser discutidos após o prazo estabelecido. Para o curso de didática do instrumento, além da tese, era prevista também uma prova com o instrumento de proficiência.

Após alterações oriundas das reformas gerais da educação, como a de 2010, finalmente, em 2018 o Ministério autorizou o oferecimento de biênios não habilitantes, que refletiam a estrutura acima exposta, diminuindo os créditos de Estágio para 10 e renomeando essa atividade formativa para “Laboratórios didáticos” que poderiam incluir laboratórios, estágios, aula-concerto (ITÁLIA, 2018).

### **2.2.3 Debates abertos**

No panorama italiano, além do articulado quadro legal apresentado para a formação inicial e o recrutamento dos docentes, surgem ainda outros dois aspectos que merecem atenção: o primeiro diz respeito às competências e habilidades musicais dos docentes que atuam na educação infantil e na escola primária, portanto generalistas sem formação musical específica; o segundo é que, dentro da normativa para o ingresso na carreira de professor de música para a

escola secundária, são previstos também outros cursos (para além dos realizados no âmbito do sistema AFAM), oferecidos pelas universidades.

No primeiro caso, como apontado no 1º capítulo, a música figura no campo de experiência “Imagens, sons e cores”, especialmente caracterizada pelos elementos sonoros que promovem a expressividade e a criatividade das crianças, também como uma introdução à fruição estética. Compartilha, então, o espaço com as experiências ocasionadas pelas outras formas artísticas, na vivência expressiva da criança que envolve também os aspectos motores próprios da idade.

Já na escola primária, a Música consta no elenco das disciplinas e é concebida nos seus aspectos produtivos (de exploração, composição e execução) e sociais (como ferramenta para a cooperação e participação).

Posto isso, o já citado decreto 249 (ITÁLIA, 2010) esclarece os saberes e as competências dos futuros “*maestros*” para a educação infantil e primária, entre os quais figuram “elementos de cultura musical”. Em função disso, entre as atividades formativas e caracterizantes da área “Os saberes da escola” figura o âmbito disciplinar “Musicologia e História da Música” ao qual são dedicados 8 créditos em disciplinas, aos quais se soma outro crédito em laboratórios; na matriz curricular isso se traduz numa única disciplina de “Metodologia da Educação Musical” (com laboratório) ao longo dos cinco anos.

Ainda nesse debate é necessário notar outro fator. Desde 2006, com mandato do Ministério da Educação, constitui-se o “Comitê Nacional para a Aprendizagem Prática da Música” (CNAPM) que foi responsável por diversas ações de formação e de colaboração entre instituições de ensino básico, superior (AFAM e universidades) e associações de setor, e para a produção de documentos programáticos dos quais se destacam a seguir os elementos relevantes para esta discussão.

Em 2009 foi divulgado o texto *Fare Musica Tutti* (CNAPM, 2009) que continha “Diretrizes para um plano plurianual de ações relacionadas à difusão da prática musical em escolas de todos os níveis”. O *incipit* do parágrafo relativos às figuras profissionais afirmava que “o aprendizado prático da música deve fazer uso de professores de música e incluir espaços nos quais se destaca a relação direta aluno-professor” (CNAPM, 2009, p. 6), alternando momentos individuais e atividades coletivas. Para tanto recomendava, na educação infantil, melhorar o treinamento musical inicial e em serviço dos professores, e valorizar a presença daqueles professores já atuantes que possuíssem habilidades certificáveis para o ensino de música. Para a primária, além da formação continuada, sugeria confiar as atividades musicais

específicas previstas pelas indicações curriculares a professores de música que possuam qualificações musicais e/ou habilidades adequadamente certificadas.

Essa orientação pareceu ter recebido resposta do governo através do Decreto Ministerial nº 8 de 31 janeiro de 2011 (ITÁLIA, 2011) que para o ensino curricular de música na escola primária informava, enquanto se definissem cursos de formação e qualificações educacionais específicas, o ensino curricular da música deveria ser confiado aos professores da escola primária em possesso também de uma titulação do sistema AFAM, ou equivalente estrangeiro. O decreto, todavia, propunha um complexo sistema de recrutamento e recebeu críticas na sua impostação tanto dos setores sindicais quanto dos docentes que por anos haviam se dedicado ao ensino da música (ainda sem uma titulação específica) e que viam na ação do governo uma desvalorização das experiências realizadas.

O comitê, então, elaborou *Diretrizes* para Decreto Ministerial nº 8 de 31 janeiro de 2011 - Prática Musical na escola primária, no qual se reafirmava a vontade de uma abordagem “prática da música em conjunto”, através de interpretação vocal e instrumental, improvisação, composição e interação entre sons e movimento. (CNAPM, 2013, p. 3). O texto informava ainda algumas iniciativas do Ministério da Educação para a formação continuada dos docentes já ativos nas escolas para “regentes de corais escolares” e para o desenvolvimento de práticas musicais/instrumentais. As escolas, então, poderiam incrementar os próprios *curricula* com atividades de prática coral, prática em conjunto e prática instrumental (CNAPM, 2013, p. 8); isso poderia acontecer através de específicos projetos e laboratórios de, no mínimo, duas horas semanais de atividades.

A *Proposta do Plano Nacional* “Música na escola para a formação do cidadão”, de 2014 reafirmava os mesmos princípios de formação em serviço e de especialização do corpo docente e pontuava que

Até o momento, não houve presença educacional incisiva de música no sistema escolar e as várias normas emitidas nesse sentido nos últimos anos também não foram implementadas. É necessária uma renovação da organização qualitativa e quantitativa dos estudos musicais, com vistas à verticalização sistemática nos diferentes níveis escolares e à expansão nos diferentes tipos de organização escolar. (CNAPM, 2014 - tradução nossa)<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> “Finora è mancata un’incisiva presenza formativa della musica nel sistema scolastico e anche le diverse norme emanate in proposito nel corso degli ultimi anni non sono state attuate. È necessario un rinnovamento dell’organizzazione qualitativa e quantitativa degli studi musicali in un’ottica sia di verticalizzazione sistemática nei diversi gradi scolastici sia di allargamento nelle diverse tipologie di ordinamento scolastico” (CNAPM, 2014).

Em mérito, a Associação Italiana de Educação Musical comentava

acreditamos que é chegado o momento de colocar mais força no pedido de prover a presença de um professor de música em todas as escolas, da educação infantil à secundária. Como se trata de um plano plurianual, é mais do que compreensível que sua implementação imediata possa basear-se nas disposições regulamentares existentes, que devem ser completa e melhor implementadas; ao mesmo tempo, no entanto, seria necessário prever que, até o final do período de três anos previsto pelo Plano, fosse dada implementação certa à necessidade de garantir professores especialistas internos na educação infantil e primária (SIEM, 2014 - tradução nossa)<sup>55</sup>.

Para o segundo aspecto, ligado ao ensino secundário, o curto prazo entre as mudanças legais para o ingresso na carreira docente criou uma situação complexa e rica de variáveis, à qual se soma a reforma dos setores disciplinares que organizam o oferecimento das disciplinas em nível universitário. O setor disciplinar de nosso interesse é o L-ART/07, “Musicologia e História da Música”, assim definido:

Inclui estudos relacionados à história da música, como ciência e arte, do mundo grego à era moderna e contemporânea, com atenção aos aspectos teóricos, filosóficos, filológicos e críticos, aos da notação e da paleografia musical, aos aspectos específicos da linguagem musical (harmonia e contraponto), instrumentos musicais, da relação entre produção musical e os demais setores das artes, da poesia às artes visuais, industriais, psicológicos e comunicativos, à relação entre produção musical e as poéticas e teatrais, à conservação do patrimônio cultural inerente à música e o ensino relacionado ao setor (ITÁLIA, 2000 - tradução nossa)<sup>56</sup>

Desse modo, no estado atual da legislação, coexistem trajetórias de formação diferentes que possibilitam o acesso ao ensino de Música na escola secundária mediante concurso.

---

<sup>55</sup> “Riteniamo che i tempi siano maturi per porre con maggiore forza la richiesta di prevedere la presenza di un docente di Musica in ogni Scuola, da quella dell’Infanzia alla Secondaria di secondo grado. Trattandosi di un piano pluriennale, è più che comprensibile che la sua immediata attuazione possa far perno sulle disposizioni normative già presenti, che andrebbero pienamente e meglio attuate; nel contempo, però, sarebbe necessario prevedere che, per la fine del triennio ipotizzato dal Piano, fosse data attuazione certa alla necessità di garantire docenti specialisti interni nella Scuola dell’Infanzia e Primaria” (SIEM, 2014, disponível em: [https://www.siem-online.it/siem/wp-content/uploads/2014/09/Piano\\_Musica\\_Parere\\_SIEM.pdf](https://www.siem-online.it/siem/wp-content/uploads/2014/09/Piano_Musica_Parere_SIEM.pdf)).

<sup>56</sup> “Comprende gli studi relativi alla storia della musica, in quanto scienza e in quanto arte, dal mondo greco all’età moderna e contemporanea, con attenzione agli aspetti teorici, filosofici, filologici e critici, a quelli della notazione e della paleografia musicale, agli aspetti specifici del linguaggio musicale (armonia e contrappunto), agli strumenti musicali, ai rapporti fra la produzione musicale e gli altri settori delle arti, dalla poesia alle arti visive, a quelli industriali, psicologici e comunicativi, ai rapporti fra la produzione musicale e quelle poetiche e teatrali, alla conservazione dei beni culturali pertinenti alla musica e alla didattica relativa al settore” (ITÁLIA, 2000)

Até 1998, segundo o chamado “*Vecchio Ordinamento*”, ou seja no sistema anterior ao *Processo de Bologna*, eram considerados os diplomas de instrumento emitidos pelos conservatórios, os diplomas de Paleografia e filologia musical, os mestrados em Musicologia e em Disciplinas das Artes, da Música e do Espetáculo; nesse último caso, o candidato deveria ter cursados disciplinas fundamentais no âmbito musical: teoria musical (História das teorias musicais), semiologia da música (Estética musical, Metodologia da educação musical, Metodologia da crítica musical), elementos de harmonia e contraponto, história da música (História da música medieval e renascentista, História da música moderna e contemporânea).

Em 2004, o Decreto de 22 de outubro (ITÁLIA, 2004) dava nova definição aos títulos de graduação (*laurea*) e de pós-graduação (*laurea magistrale*). No tocante à área de música, os mestrados de “Metodologias informáticas para as humanidades”, “Musicologia e patrimônio cultural” e “Ciências do espetáculo e da produção multimídia” também daria acesso à cátedra de música na escola secundário se, no entanto, o candidato tivesse cursado 48 créditos em disciplinas no setor disciplinar L-ART/07. A esses somavam-se os Diplomas Acadêmicos de II nível do sistema AFAM.

Por fim, em 2005, o decreto n. 22 de 9 de fevereiro (ITÁLIA, 2005) atualizava novamente a lista de títulos previstos em 1998, e que agora dariam acesso às Escolas de Especialização para o Ensino Secundário (SSIS), integrando alguns mestrados de nova definição, e mantendo o critério dos créditos por setor disciplinar.

Já à época dos fatos Baroni (2006, p. 1-2) comentava que uma das dificuldades da especialização assim concebida era a heterogeneidade dos candidatos, pois os advindos dos Conservatórios evidenciavam limites no plano cultural, enquanto os formados pelas universidades detinham uma preparação técnica deficitária. Além disso, o pouco tempo à disposição corria o risco de evidenciar ainda mais a dicotomia entre teoria e prática, a primeira cada vez mais rumo à abstração, a segunda improvisada.

Na mesma direção, Bianconi (2011, p. 12-16) pontua como nos documentos ministeriais dos anos 2006 em diante transpareça uma antinomia “fazer/escutar”, na qual se contrapõe uma “música prática” à “música teórica”, com evidentes recaídas tanto nos conteúdos, habilidades e competências esperados dos discentes, quanto no planejamento da formação dos docentes. Nesse último caso, o *aut aut* entre “fazer” e “conhecer” se traduz no atrito entre o sistema AFAM e o setor universitário, entre Música e Musicologia.

## 2.3 Os países em síntese

De modo a completar a exposição dos dados contextuais dos países em objeto, segue uma apresentação sintética de alguns fatores sociopolíticos<sup>57</sup> que ajudarão a compor uma panorâmica a partir da qual avaliar os elementos educacionais já expostos, e em vista das considerações ao final do exercício comparativo.

Além disso, diante do quadro legal vigente e após a reconstrução histórica, vale apresentar uma síntese que permita ao leitor de visualizar tanto a presença da Educação Musical ao longo do percurso de formação do estudante, como também indicar o docente responsável pela disciplina (generalista ou especializado) e a formação requerida.

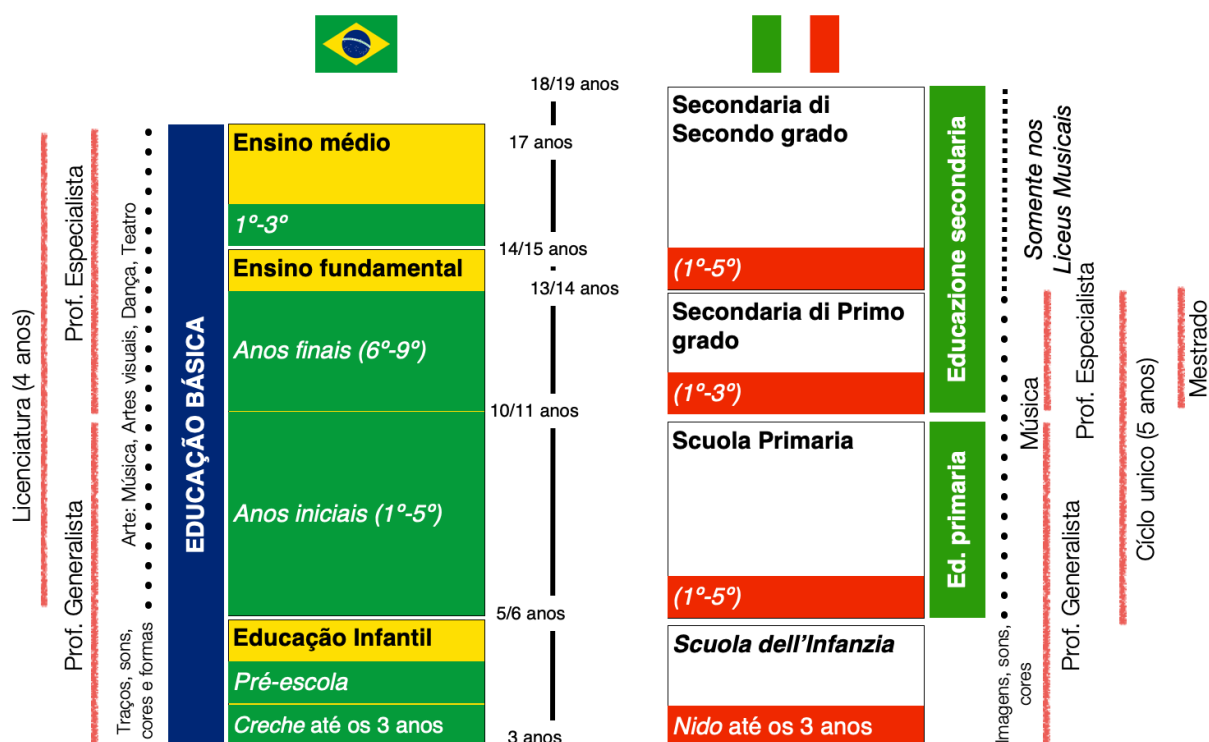


Figura 5 - Quadro comparativo do professorado para a educação musical (Elaboração do autor)

No Brasil o conteúdo musical é previsto em todas as etapas, ainda que de formas distintas: é integrado ao campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” na etapa da Educação Infantil; ou enquanto unidade temática do componente curricular “Arte”, no ensino fundamental e médio, compartilhando um espaço comum com as demais linguagens artísticas.

<sup>57</sup> Para garantir a homogeneidade dos dados e a mesma aplicação dos parâmetros estatísticos na formulação dos indicadores, optou-se por ter como referência a edição mais atualizada dos relatórios da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD). Disponível em: <<https://www.oecd.org>>. Acesso em: 10 fev. 2020.



Na Itália, o conteúdo musical compõe o campo de experiência “Imagens, sons, cores” na primeira etapa, e configura-se como uma disciplina autônoma nas etapas sucessivas. Todavia, em ambos os sistemas, é o professor generalista que se ocupa deste conteúdo, até o início dos anos finais da etapa fundamental.

Já nos anos finais, no Brasil é previsto o docente especialista (licenciado) que, entretanto, deverá continuar a ocupar-se também das outras linguagens previstas por lei. Vale recordar a respeito a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 (BRASIL, 2016) que, ao alterar o art. 1º, parágrafo 6º do art. 26 da LDB estabelece que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” e que em cinco anos “os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica”.

Na Itália o profissional para esta etapa deve apresentar formação em nível de mestrado, nas modalidades ilustradas no tópico anterior.

A comparação da organização dos sistemas escolares resumida acima ilustra algumas convergências entre os dois países, no que tange à sistematização das etapas. No entanto, para os fins desta pesquisa, é importante relevar como o conteúdo musical receba tratamento diferenciado: enquanto no sistema brasileiro a Música permanece um componente da disciplina “Arte”, ainda que até o final da educação básica, no sistema italiano é contemplada por uma disciplina específica durante a educação primária e secundária de primeiro grau.

Será importante apreciar esses aspectos na fase comparativa quando, após justapor os dados oriundos da análise dos dois documentos legais investigados, deverão ser considerados junto com o contexto do sistema escolar de cada país.

### **2.3.1 Brasil**

A população do Brasil em 2013 era de 201.467.000, com uma taxa de crescimento de 0,9% ao ano; desse total, 22,3% estava abaixo dos 15 anos de idade. Cerca de 18% dos adultos entre 25 e 64 anos alcançaram o ensino superior (em comparação com uma taxa média dos países OCDE de 39%); entre as gerações mais jovens (de 25 a 34 anos) constata-se um aumento de 11% em 2008 para 21% em 2018.

Enquanto mais de 80% dos alunos do ensino fundamental e médio são matriculados em instituições públicas, tal porcentagem decresce bruscamente no ensino superior no qual se registra apenas 30%; tal fato é ocasionado também pelo número limitado de vagas em

instituições públicas e a crescente iniciativa privada. Nesse aspecto vale mencionar que enquanto as universidades públicas brasileiras são completamente gratuitas, as privadas têm uma política de mensalidade muito variada.

Do ponto de vista do gasto público, o governo investiu 5,6 % do produto interno bruto em Educação (da primária à universidade - atualizado em setembro de 2019); em 2016 essa porcentagem era de 4,2%. Todavia, devido ao PIB per capita relativamente baixo à parcela abaixo da média do gasto total do governo em relação ao PIB, o valor absoluto gasto por estudante é menos da metade da média da OCDE, fato que se reflete diretamente nos baixos salários dos professores. De fato, os salários dos professores no país são menores em pelo menos 13% do que para outros trabalhadores com titulação superior.

Por determinação legal, todas as escolas (públicas e privadas) devem oferecer 200 dias letivos, que se articulam em cerca de 42 semanas para a Educação Infantil e 39 para os demais níveis de ensino.

Nos últimos anos assistiu-se a um aumento nas matrículas de crianças menores de três anos, de 10% em 2012 para 23% em 2017, como também para as de 3 a 5 anos, de 60% em 2012 para 84% em 2017. Nesta etapa a média é de 18 crianças por professor nas instituições públicas, em comparação com 16 crianças por professor nas privadas, e 14 crianças por professor em média nos países da OCDE.

O acesso à educação básica é teoricamente universalizado, e o tamanho médio de uma turma da escola primária é de 24 alunos para os anos iniciais, de 28 para os anos finais.

A média da idade dos professores é de 42 anos, mas o 23% têm 50 anos ou mais, o que vai comportar a renovação de um quarto da categoria durante a próxima década. Importante notar também que na educação infantil o 95% dos docentes são mulheres, que representam o 88,7% nos anos iniciais e o 67,7% nos anos finais.

### **2.3.2 Itália**

Em 2013 a população da Itália era de 60.225.000, com uma taxa de crescimento ao ano de 0,4%. O 14% da população é abaixo dos 15 anos. O 19% dos adultos entre 25 a 64 anos têm ensino superior, proporção que aumenta entre os jovens adultos (de 25 a 34 anos) até 28% em 2018 (34% no caso das mulheres jovens), embora a taxa de emprego para jovens de 25 a 34 anos com ensino superior seja 67%, comparado a 81% entre 25 e 64 anos.

O governo investimento de 3,4 % do produto interno em Educação (da primária à universidade - atualizado em set. 2019).

O ano escolástico se articula em 42 semanas para a educação infantil e 39 para os demais, de maneira a garantir os 200 dias letivos previstos por lei.

O setor público é responsável por 72% das crianças matriculadas até 3 anos de idade, valor que sobe para 94% entre as crianças de 3 a 5 anos. Nesta etapa a média de crianças por professor chega a 12.

Praticamente todas as crianças de 6 a 14 anos estão matriculadas na Itália e o tamanho médio de uma turma da escola primária é de 19 alunos, e de 21 para a secundária de 1º nível.

88% dos estudantes do ensino superior está matriculado em instituições públicas, que tem liberdade para aplicar testes de admissão para cursos específicos, além de ter limites no número geral de vagas de acordo com o campus, as vezes determinado pelo próprio ministério da educação.

A média da idade dos professores é de 49 anos, e 48% do total têm 50 anos ou mais; pelo contrário o país apresenta a menor proporção de professores na população de 25 a 34 anos (0,5%). Isso significa que, teoricamente, metade dos professores em serviço no momento deverá ser renovada durante a próxima década. Do total dos docentes, na educação infantil 98% são mulheres, 95,6% na escola primária e 76,7% na secundária de primeiro nível; no geral, 78% dos docentes são mulheres em todos os níveis de ensino.

As ambivalências acima pontuadas, tais como aquelas evidenciadas na legislação de ambos os países, reforçam a hipótese inicial deste trabalho segundo a qual, através da indagação das concepções implícitas sobre música e educação musical nos textos ministeriais, seja possível traçar o perfil profissional do(a) professor(a) de educação musical. Tais elementos poderão ser de grande valia na fase interpretativa e comparativa dos dados, já que fornecem o contexto dentro o qual será desenvolvida a presente investigação.

### 3 AS CONCEPÇÕES DE MÚSICA/EDUCAÇÃO MUSICAL NOS DOCUMENTOS MINISTERIAIS

Chegando à fase de justaposição, serão expostos os dados obtidos pela análise dos documentos em objeto, de modo a evidenciar as características intrínsecas a cada um deles para sucessivamente confrontá-los entre si. Para que a interpretação dos resultados surgisse no interior de um processo objetivante, a análise dos documentos ministeriais foi conduzida de acordo com os procedimentos previstos pela análise de conteúdo.

Para explicitar as etapas desse processo, vale retomar alguns elementos essenciais da técnica, como apresentados por Bardin (2016), segundo a qual a análise de conteúdo é

*Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48 - grifo no original)*

Assim, a forma e a distribuição dos conteúdos permitem ao pesquisador de produzir índices formais e de co-ocorrência. Posto isso, a atenção desta técnica recai sobre as mensagens (as comunicações) de modo a debruçar-se sobre o conteúdo e a expressão deste “para evidenciar indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2016, p. 52).

Definido o *corpus* foi realizada uma análise categórica temática, codificando o material em unidades de registro e de contexto, para chegar à indicação das respectivas categorias. Tal como sugerido pela autora (BARDIN, 2016, p. 77) para a análise temática tornou-se mais produtivo considerar a frase (e não apenas as palavras individuais) como unidade de codificação, já que a explicitação do tema em si pode necessitar de um comprimento variável para sua compreensão.

Já para a definição inicial das unidades de contexto foi utilizada a matriz apresentada por Addessi e Carugati (2010) para a pesquisa realizada com os estudantes da Universidade de Bologna acerca das concepções de música, criança musical e professor de música. Naquele estudo foi solicitado aos participantes que completassem algumas frases (a música é ...; a musicalidade é ...) e que respondessem às perguntas: “na sua opinião, a musicalidade infantil é diferente da do adulto? Na sua opinião, a criança musical existe? Se sim, quais são as características da criança musical? Quais devem ser as competências de um

professor geral que também ensina música? Quais são os principais objetivos da educação musical?”. A análise das respostas gerou o seguinte gráfico:

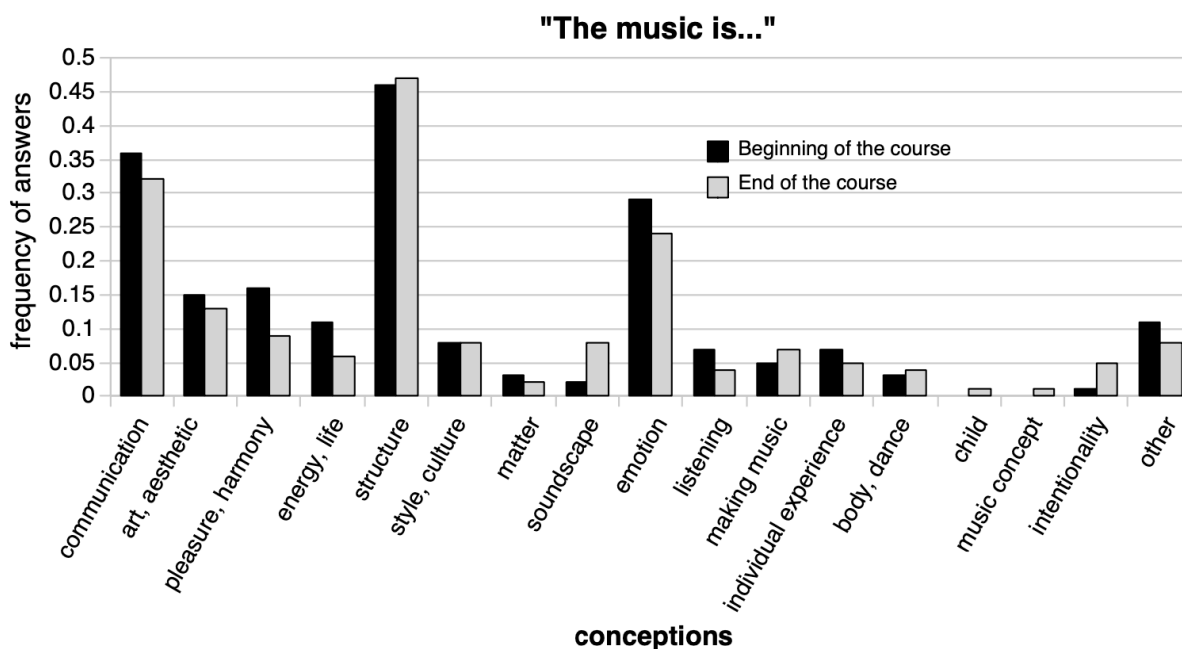


Figura 6 - Conceitos implícitos (ADESSI; CARUGATI, 2010)

Como mencionado na revisão de literatura no tópico 1.2.2, naquele estudo os participantes responderam aos questionários no começo e no final das disciplinas de “Educação ao som”, “Educação Musical I” e Educação Musical IV”. Já no nosso caso, os índices analíticos da pesquisa original foram aplicados ao *corpus* deste trabalho, ou seja aos capítulos, objetivos e metas referidos à disciplina extraídos das diretrizes curriculares nacionais, comparando os resultados de cada tipo de texto entre si, e depois com seus congêneres no outro país.

Além disso, ao analisar os textos, foi necessário acrescentar outras unidades de contexto (“repertório musical”, “exploração”, “acompanhamento musical”, “voz e canto”, “criatividade”, “intencionalidade”, “narratividade”, “tecnologia”, “experiência de grupo”), retirar a de “criança” e reorganizar as categorias para poder correlacioná-las entre si.

Considerando o aparecimento de novas unidade de contexto o processo foi reconduzido de modo a submeter todo o *corpus* à mesma categorização, quantificando as ocorrências das unidades de registro e sucessivamente gerando as relativas porcentagens.

A tabela abaixo apresenta a organização das categorias, as unidades de contexto e sua legenda, e exemplifica as unidades de registro a partir de amostragens casuais nos textos em análise.

Categoria	Unidade de contexto		Unidade de registro (exemplos)
A música é...	uma linguagem	<i>A música enquanto linguagem, como meio de expressão e de comunicação</i>	<b>As linguagens</b> à disposição das crianças, como a voz, o gesto, a dramatização, os sons, <b>a música</b> ... Como meio de <b>expressão e comunicação</b> , a música...
	uma experiência estética	<i>A música como forma de arte</i>	Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam <b>senso estético e crítico</b> ...
	um argumento/assunto	<i>A música enquanto objeto de reflexão sistemática</i>	Compreende e avalia eventos, materiais, obras musicais, <b>reconhecendo seus significados</b> , também em relação à sua experiência musical...
A música lida com...	prazer, harmonia	<i>A música promove prazer e harmonia</i>	Cultivar o <b>prazer de fruição</b> , produção e invenção...
	energia, vida	<i>A música enquanto elemento constitutivo da experiência humana</i>	Orientar a <b>construção de sua própria identidade musical</b> , ampliar o seu horizonte, valorizando suas <b>experiências</b> ...
	emoção	<i>A música provoca emoções e sentimentos</i>	A música é uma experiência universal <b>...cheia de emoções</b> ...
A educação musical trata de...	elementos musicais (altura, ritmo, etc.)	<i>A educação musical trata dos elementos constitutivos da linguagem musical</i>	Representar os <b>elementos básicos</b> de peças musicais e eventos sonoros...
	estilo, gênero, cultura	<i>A educação musical trata dos estilos, gêneros, da cultura, dos diversos contextos</i>	Pesquisar e conhecer distintas <b>matrizes estéticas e culturais</b> ...
	repertório musical	<i>A educação musical favorece a construção de um repertório musical</i>	Escuta produções sonoras pessoais o introduz ao prazer de fazer música e compartilhar <b>repertórios</b> pertencentes a vários gêneros musicais.
A educação musical consiste em...	escuta	<i>A educação musical enquanto experiência auditiva ativa</i>	<b>Reconhecer</b> as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre)...
	exploração	<i>A educação musical enquanto atividade de exploração sensorial</i>	<b>Explorar</b> sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.
	produção musical	<i>A educação musical enquanto atividade de criação, arranjo e prática</i>	<b>Criar</b> sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.
	acompanhamento musical	<i>A música utilizada para acompanhar outra atividade</i>	<b>Utilizar</b> sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais <b>durante</b> brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
	análise	<i>A educação musical como atividade teórica, de reflexão e análise</i>	<b>Identificar</b> e <b>analisar</b> diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço...
A produção musical envolve...	corpo, dança, movimento	<i>Atividades que envolvem o corpo, a dança e os movimentos em geral</i>	Descobre a paisagem sonora através de atividades de percepção e produção musical <b>usando voz, corpo</b> e objetos.
	voz e canto	<i>Atividades que envolvem o uso da voz e do canto</i>	Experimentar improvisações..., <b>utilizando vozes</b> ...
	paisagem sonora	<i>Atividades que envolvem o uso dos sons do ambiente</i>	Ao interagir com a <b>paisagem sonora</b> ...
A educação musical considera...	a criatividade	<i>Atividades que pressupõem o emprego da criatividade, da imaginação e da improvisação</i>	<b>Improvisa</b> livre e <b>criativamente</b> ...

	a intencionalidade	<i>Atividades realizadas intencionalmente</i>	Desenvolve <b>interesse</b> em ouvir música...
	a narratividade	<i>Atividades que conjugam a música com práticas narrativas</i>	Inventa <b>histórias</b> e as expressa...
	a tecnologia	<i>Atividades que contemplam a utilização da tecnologia</i>	Utilizar a voz, instrumentos e <b>novas tecnologias</b> de som...
A educação musical promove uma experiência...	individual	<i>A educação musical enquanto promotora de atividade individual</i>	Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias... <b>de modo individual</b> , coletivo e colaborativo...
	de grupo	<i>A educação musical enquanto promotora de atividades de grupo</i>	Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o <b>trabalho coletivo e colaborativo</b> nas artes.

Figura 7 - Análise categórica temática/Legenda (Elaboração do autor)

### 3.1 Análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A análise da BNCC foi desenvolvida considerando as etapas previstas e os respectivos textos que contemplam a Música/Educação Musical. De forma esquemática, o *corpus* ao qual no referimos foi assim organizado:

Etapa da Educação Infantil	Texto do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do referido campo de experiência
Etapa do Ensino Fundamental	Parágrafo sobre “Música” no texto do componente curricular “Arte”	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental
		Habilidades da unidade temática “Música” do 1º ao 5º ano
		Habilidades da unidade temática “Música” do 6º ao 9º ano

Figura 8 - Organização da BNCC para o *corpus* (Elaboração do autor)

Na etapa da Educação Infantil os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento consideram as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, contemplando, então, de maneira conjunta comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências, de acordo com os diversos campos de experiência (BRASIL, 2018, p. 39)

Já na etapa do Ensino Fundamental cada componente curricular é organizado em unidades temáticas que contemplam uma série de objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que dão origem a um conjunto de habilidades esperadas.

Vale lembrar de que modo é contemplada a Música na organização da BNCC. Usa inscrição pertence à área de “Linguagens”, no componente curricular “Arte” do qual representa uma unidade temática. Por tratar-se de uma área com múltiplos componentes, o documento apresenta um elenco de competências específicas para “Arte” que, por extensão, se referem também à linguagem musical.

Para a unidade temática “Música”, tanto para os anos iniciais quanto para os finais, os objetos previstos são: Contexto e práticas; Elementos da linguagem; Materialidades; Notação e registro musical; Processos de criação.



### 3.1.1 Etapa da Educação Infantil

Na apresentação do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” se evidencia um equilíbrio entre o conceito de música como linguagem, através da qual as crianças se expressam, e como experiência estética à qual são introduzidas em termos de fruição, da apreciação artística com a finalidade de desenvolver o senso estético e crítico.

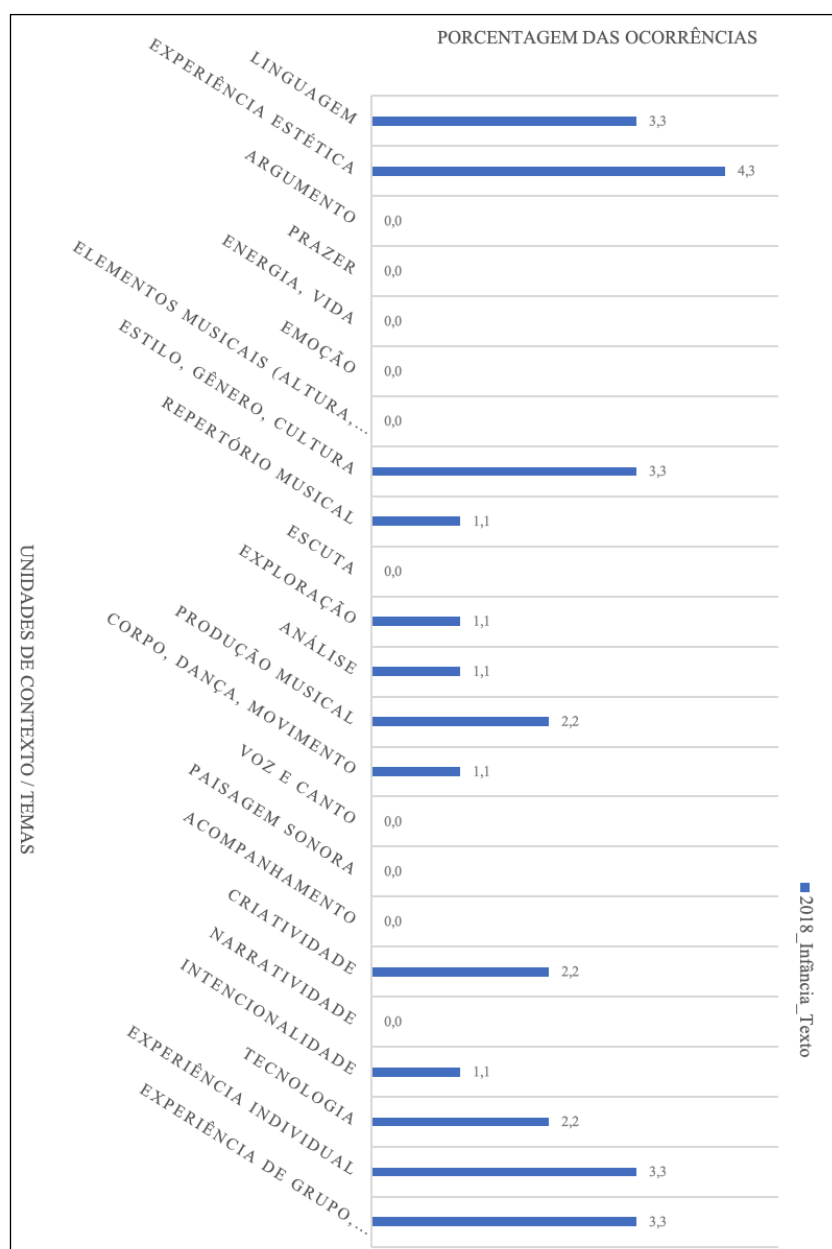


Figura 9 - Análise do texto “Traços, sons, cores e formas” (Elaboração do autor)

Esta experiência é ancorada ao universo cultural ao qual pertencem, e que pode ser ampliado pela exploração e o conhecimento de novos repertórios. Nesta etapa se manifestam as primeiras produções artísticas, que exploram intencionalmente o material musical também

associado a gestos e danças, e com o auxílio de recursos tecnológicos. Não há menção à escuta ativa ou à utilização dos sons em função de acompanhamento a outras atividades do universo infantil, tal como sonorização de contos e encenações.

Comparando o texto com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do referido campo de experiência, o quadro apresenta mudanças relevantes.

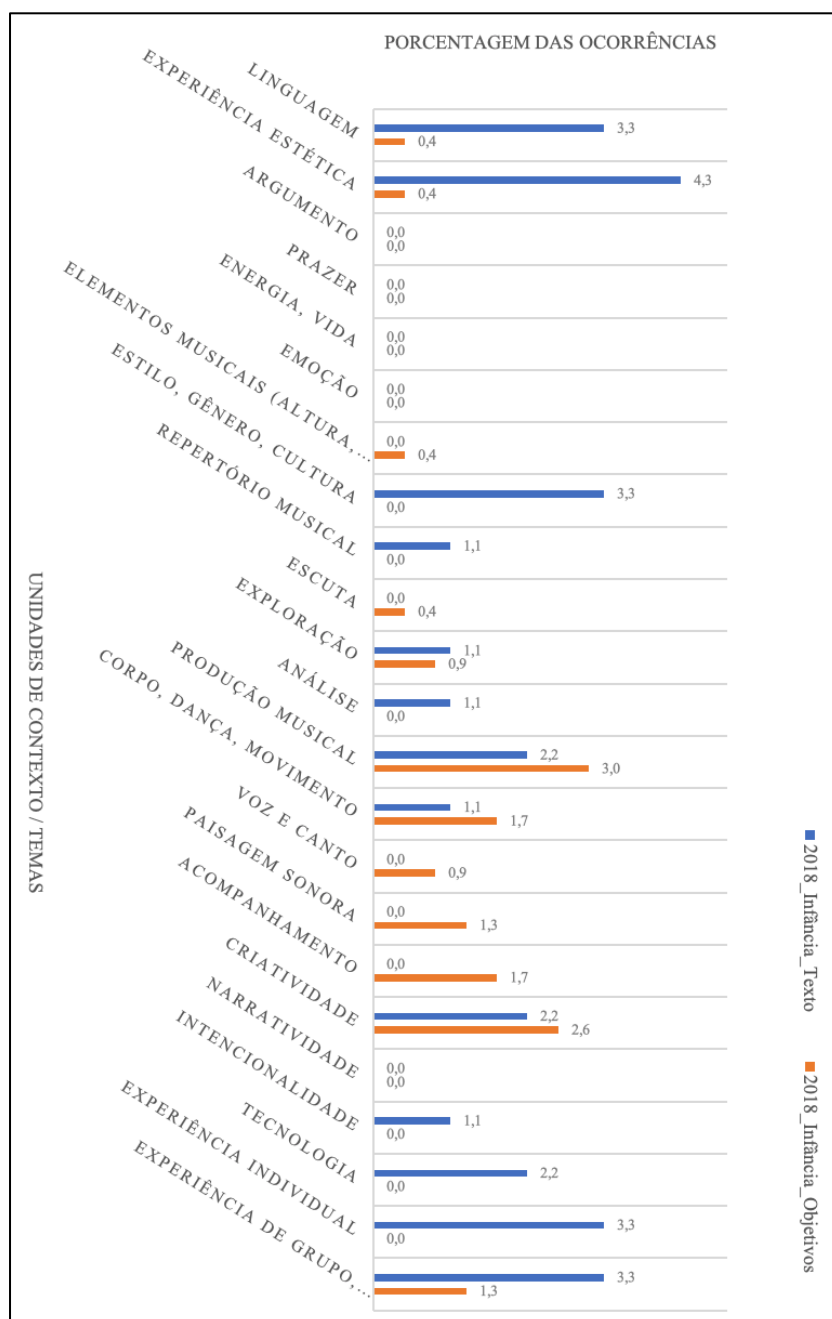


Figura 10 - Análise comparativa dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Elaboração do autor)

Em primeiro lugar, o texto se concentra sobre os procedimentos que caracterizam a educação musical, entre os quais se destaca a produção musical, na vertente de produzir sons,

e explorar diferentes fontes sonoras. É mencionada uma única vez a escuta e acontece em referência ao reconhecimento dos parâmetros do som.

Tal produção envolve principalmente a paisagem sonora, aproveitando os objetos presentes no espaço e os sons produzidos por outras pessoas, animais e fenômenos da natureza. Na mesma categoria aparece também a utilização da música para fins de acompanhamento em brincadeiras cantadas e de faz de conta, canções, músicas e melodias. Seguem na mesma porcentagem a utilização do corpo, tanto para a produção sonora quanto para a imitação e criação de movimentos, e a voz.

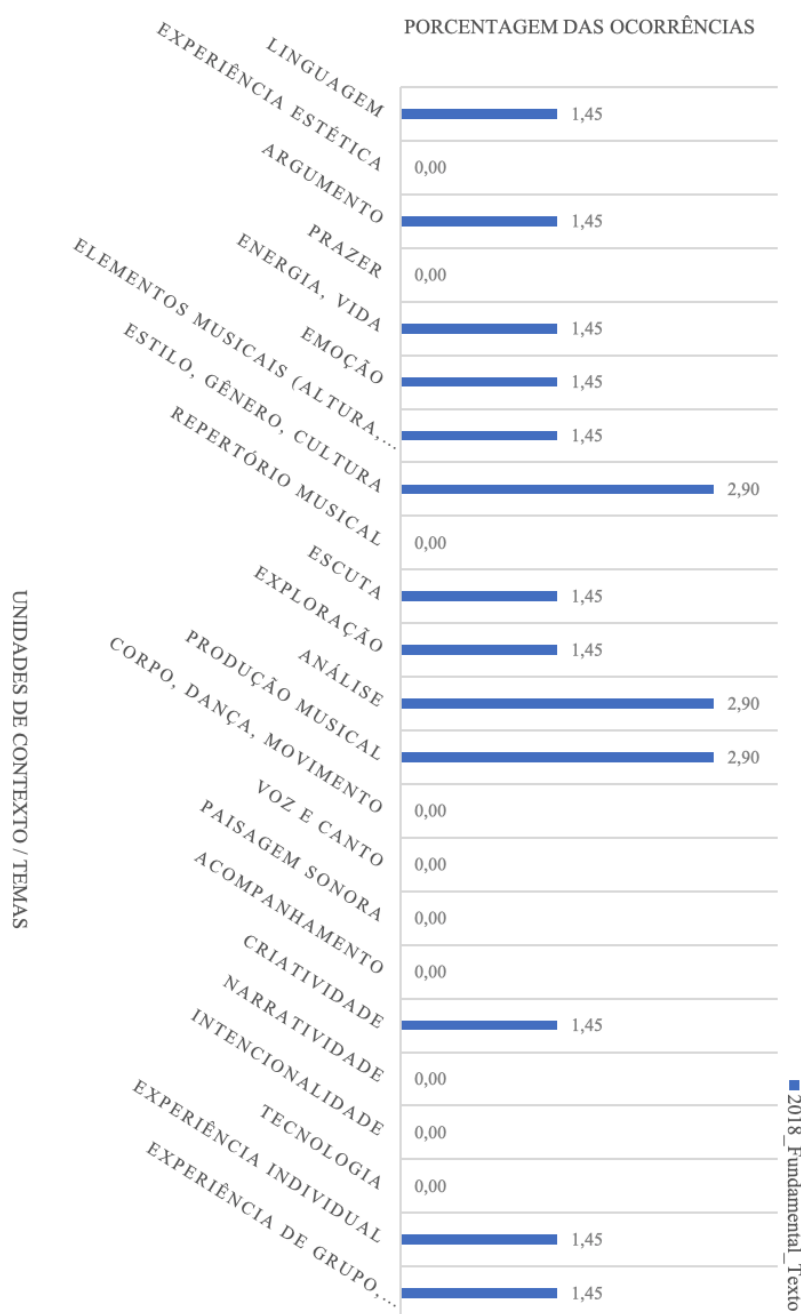
É importante notar como nos objetivos desaparece a dimensão individual da experiência musical, enquanto a criatividade torna-se um fator expressivo na descrição dos mesmos (com uma ocorrência de 60% entre as unidades de registro, e uma frequência de 18% no total do tópico).

Correlacionando as categorias identificadas, se evidencia uma abordagem à educação musical centrada na produção musical, que envolve alto grau de criatividade e se realiza como uma experiência coletiva em prol da socialização. Por outro lado, os elementos musicais (altura, ritmo, etc.) tem uma única ocorrência, como também a referência ao repertório musical e à utilização de tecnologias.

Por fim, concebida tanto como linguagem, para comunicar e expressar, quanto como experiência estética, a música não é assunto de discussão e/ou de análise teórica.

### 3.1.2 Etapa da Educação Fundamental

No texto da etapa do ensino fundamental se apresenta um equilíbrio entre a música como linguagem e a música enquanto um assunto a ser estudado, debatido.



**Figura 11** - Análise do verbete “Música” no texto do componente curricular “Arte” (Elaboração do autor)

Da mesma maneira, o desenvolvimento de saberes musicais é ligado à participação na sociedade, associando a expressão artística à reflexão; de fato, a música é concebida mais nos aspectos ligados aos estilos, aos gêneros, de maneira geral ao vínculo cultural com o

contexto social no qual o sujeito está inserido e interage, também através das possibilidades ocasionadas pela expressão musical.

Posto isso, a educação musical articula-se de igual maneira entre a produção e a análise, que se destacam em relação à escuta e à exploração. De novo, como já na etapa anterior, há equilíbrio entre a experiência individual e a coletiva na vivência musical.

Nas competências adquire ainda maior destaque o aspecto analítico-reflexivo em relação ao fenômeno musical.

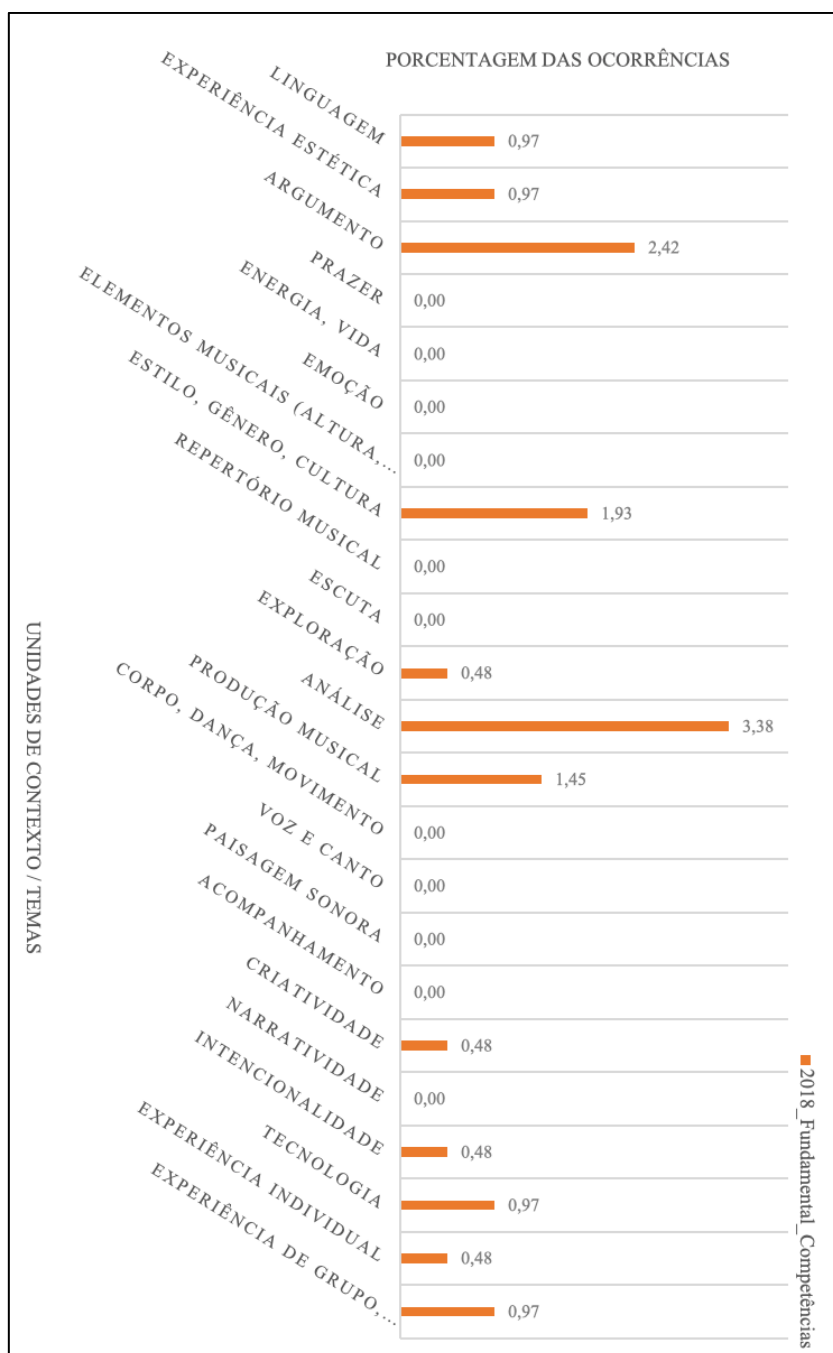
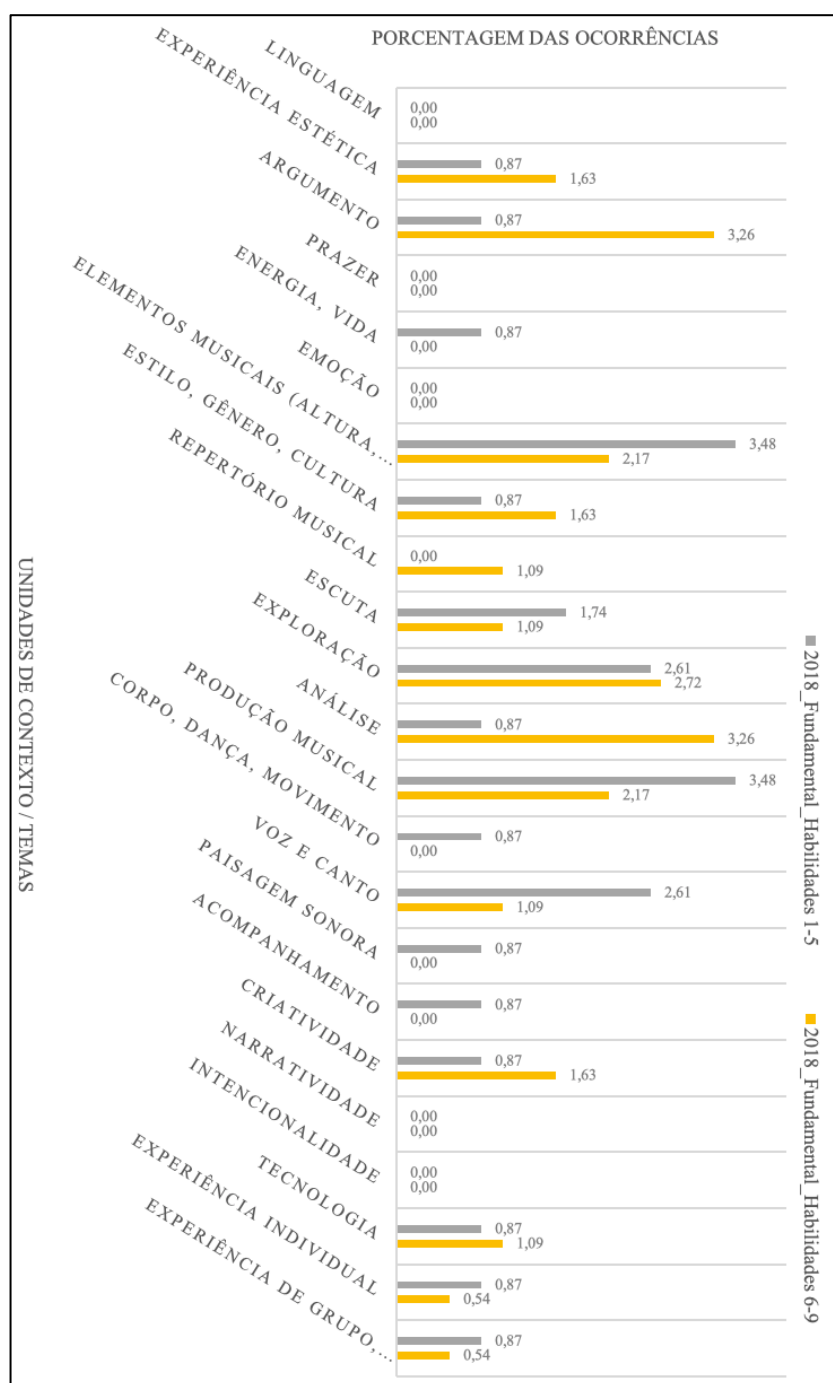


Figura 12 - Análise das competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental (Elaboração do autor)

A música é mais um argumento de estudo, no lugar de uma linguagem ou de uma experiência, e evidencia-se na através da contextualização no âmbito cultural nacional, nas diversas realidades sociais, nas manifestações tradicionais e contemporâneas, e tecendo as conexões com questões políticas, sociais e econômicas nas quais o estudante pode expressar-se graças à linguagem musical.

A criatividade é temperada com um grau de intencionalidade, antes ausente, à qual soma-se a utilização das tecnologias tanto para registro quanto para pesquisa e produção.

À luz do texto e das competências acima analisadas se torna particularmente interessante a relação entre as habilidades esperadas para os anos iniciais (1º ao 5º) e para os anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental.



**Figura 13** - Análise comparativa das habilidades do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano

Nas habilidades dos anos iniciais volta a ter proeminência a produção musical, todavia acompanhada por uma igual ênfase nos elementos constituintes da linguagem musical; é possível correlacionar este aspecto também à evidente diminuição das referências à criatividade. O desenvolvimento de atividades musicais conserva um caráter exploratório, mas que compreende também a escuta e tem como meio preferencial a voz e o canto. A abordagem

analítica ao fenômeno musical é mínima, como também o é o envolvimento do corpo e a relação com a paisagem sonora.

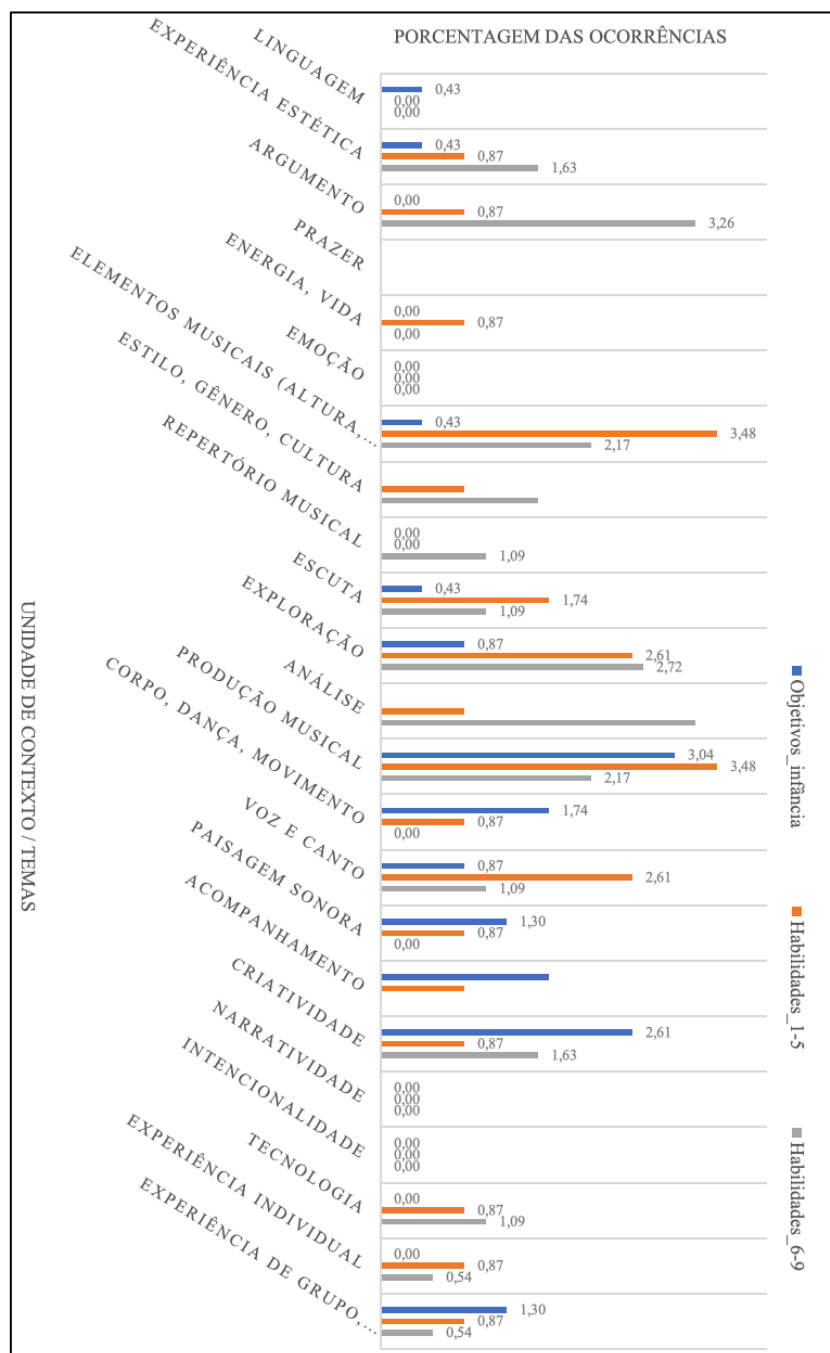
Já nas habilidades dos anos finais adquire evidência a música enquanto assunto de discussão, e por isso a educação musical torna-se mais uma atividade analítico-reflexiva que se interrogará acerca dos usos e funções da música nas diferentes conexões com as vivências sociais dos estudantes, na apreciação e crítica das obras musicais enquanto repertório (conceito antes ausente) e do desenvolvimento de competências de apreciação estética musical. Ainda que menor em relação à abordagem analítica, nota-se que o caráter exploratório supera o de produção musical, também sustentado por um crescimento do fator criatividade. O corpo e a dança bem como a paisagem sonora desaparecem definitivamente entre as modalidades do fazer musical previstas por esta etapa.

### **3.1.3 A música/educação musical na Educação Básica**

Considerando o *corpus* analisado, antes comparando o texto da etapa da Educação Infantil e os respectivos objetivos de aprendizagem, depois o texto da Educação Fundamental, as competências e as habilidades para os anos iniciais e finais, pareceu apropriado fornecer um olhar prospectivo de toda a Educação Básica para evidenciar algumas tendências.

Como já evidenciado nas análises anteriores, no documento coexistem três concepções acerca da música: enquanto linguagem, para comunicar e expressar-se; enquanto arte, como experiência estética, para fruição e apreciação; enquanto conceito, numa postura meta-reflexiva de análise técnica e estética. As primeiras duas prevalecem na etapa infantil e decrescem na medida em que a prioridade das atividades previstas passam da produção musical à escuta ativa e, principalmente, à análise.





**Figura 14** - Síntese das concepções na Educação Infantil e Fundamental

Especialmente nos anos iniciais da segunda etapa, espera-se que a experiência musical, no seu caráter estético e de fruição, seja contextualizada nas inter-relações com os usos e funções que possa vir a ter com o cotidiano, também como meio para a promoção de uma cidadania ativa e crítica dos estudantes. Interessante notar como não foram encontradas expressões ligadas ao universo psicoemocional da criança, mas apenas duas referências nos textos de ambas as etapas em relação ao desenvolvimento da “sensibilidade”.

Os elementos constituintes da linguagem musical, especialmente em relação às propriedades do som (altura, intensidade, timbre) e sua organização em ritmos e melodias, aparecem como um fator constante na concepção de educação musical, sobretudo em destaque nos anos iniciais. Nos anos finais somam-se os conteúdos relativos às formas, gêneros e repertório musical, numa abordagem cada vez mais analítica. Na etapa da educação fundamental menciona-se duas únicas vezes o “reconhecimento da notação musical convencional”.

Apesar da prática musical envolver a audição, a escuta, como proposta intencional e ativa, não aparece como um fator relevante na descrição dos objetivos de aprendizagem e nas habilidades. No lugar destaca-se a produção musical, a partir da realização de sons (com o próprio corpo e com os objetos do ambiente), de melodias e ritmos, empregados de vários modos em atividades de sonorização e de improvisação, de composição e execução. Todavia, esse fator decresce na medida em que a música é progressivamente concebida como argumento de discussão teórica e estética, na relação com outras dimensões da vida social e cultural dos estudantes.

Nesta categoria deve notar-se ainda o termo “exploração” que recorre em ambos os ciclos, com frequência crescente; no entanto, se parece apropriado para a etapa da educação infantil, na vertente de atividade exploratório-manipulativa, na etapa fundamental o termo aplica-se a todo um conjunto de habilidades e propostas, de modo a conduzir a uma certa generalização do fazer musical não melhor explicitado.

Enquanto na primeira etapa a música é com mais frequência descrita no seu componente de “acompanhamento” a outras atividades lúdicas, este caráter tende a desaparecer com a diminuição da atividade produtiva de modo geral, e o com a realização de atividades mais especializadas (como o canto) a partir do conhecimento dos elementos constitutivos da linguagem musical. A mesma tendência decrescente é apresentada pelas atividades que envolvem o corpo, como produtor sonoro e como elemento motor envolvido no processo musical, e a referência à paisagem sonora.

A criatividade é um fator preponderante na educação infantil, superado somente pela própria produção musical, mas sofre uma drástica diminuição na etapa do ensino fundamental, de modo correlato ao aumento da concepção da música como argumento, e já menos como linguagem através da qual os estudantes se expressam, ou como experiência estética. Por outro lado, não parece que a tecnologia seja um fator antagonista à criatividade, antes um recurso aliado à produção, registro e criação artística. O correlato mais evidente parece

ser a introdução e o estudos dos elementos musicais (altura, ritmo, etc.), cujo comportamento percentual é oposto ao da criatividade.

Por fim, na etapa da Educação Infantil as atividades musicais são claramente concebidas como uma experiência de grupo, a partir de práticas de imitação dos pais adultos e dos colegas, na colaboração com os pares; tais atividades promovem a socialização, o conhecimento de si e dos outros, com os quais a criança compartilha o exercício criativo expresso através da linguagem musical. Já na segunda etapa, dado o caráter mais reflexivo e menos produtivo das atividades musicais, há maior balanço entre a experiência individual e a coletiva.

### 3.2 Análise das *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (Indicazioni)*

A análise das *Indicazioni* foi desenvolvida considerando os ciclos previstos e os respectivos textos que contemplam a Música/Educação Musical. De forma esquemática, o *corpus* ao qual no referimos foi assim organizado:

Educação Infantil	Texto do campo de experiência “Imagens, sons, cores”	Metas para o desenvolvimento de competências
Escola do Primeiro Ciclo	Texto sobre “Música” na descrição das disciplinas para o primeiro ciclo	Metas para o desenvolvimento das competências no final da escola primária
		Objetivos de aprendizagem no final da quinta série do ensino fundamental
		Metas para o desenvolvimento de habilidades no final da escola secundária de primeiro grau
		Objetivos de aprendizagem no final da terceira série da escola secundária de primeiro grau

Figura 15 - Organização das *Indicazioni* para o *corpus* (Elaboração do autor)

No final de cada etapa (infância, primária, secundária de primeiro grau) são estabelecidas metas para o desenvolvimento de habilidades, quer para os campos de experiência quer para as disciplinas.

Vale destacar que, em relação às disciplinas do primeiro ciclo, estas não são agregadas em áreas pré-estabelecidas; o documento entende assim fortalecer uma abordagem transversal e interconexa, garantindo a especificidade de cada ensinamento, evitando sugerir agrupamentos por afinidade (ITÁLIA, 2012, p. 12).

Os objetivos de aprendizagem são organizados em grupos temáticos, também considerando a conclusão de cada etapa, constituindo critérios de avaliação prescritivos, modo a atingir as metas de desenvolvimento de habilidades previstas.

### 3.2.1 A educação infantil

No campo “Imagens, sons, cores” a música é principalmente concebida como uma experiência estética, à qual a criança é introduzida em termos de fruição e de descobrimento do senso de beleza; a música é considerada um fenômeno universal que se manifesta de acordo com as peculiaridades histórico-culturais próprias de cada lugar.

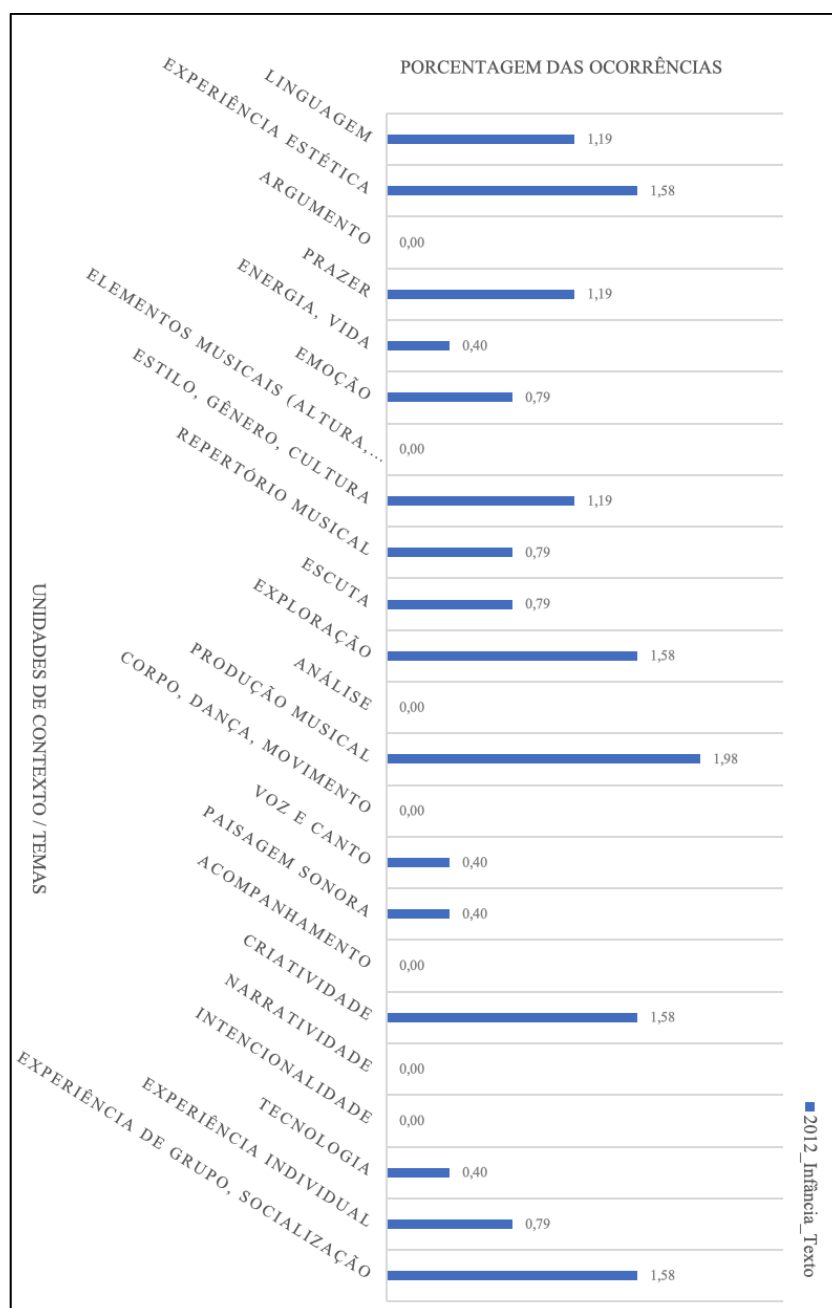


Figura 16 - Análise do texto “Traços, sons, cores” (Elaboração do autor)

A isso segue a concepção comunicativa da música, pela qual é apontada como uma linguagem através da qual as crianças podem expressar seus pensamentos e emoções. Além do

aspecto emocional, tais concepções estão interligadas pelo fator do prazer, tanto estético quanto aquilo ocasionado pelo próprio fazer musical através da invenção e da produção sonora.

A produção musical, à qual se somam as atividades de exploração e manipulação, compreende alta incidência de criatividade e se realiza principalmente como experiência de grupo. As atividades de escuta são ancoradas no ambiente cultural, ao qual se faz referência de acordo com diferentes gêneros e repertórios que compõem o patrimônio artístico no qual a criança move seus primeiros passos. Nota-se também a menção às produções vocais e àquelas que lançam mão da paisagem sonora.

Comparando o texto do referido campo de experiência com as respectivas metas se evidencia o aparecimento de alguns novos fatores.

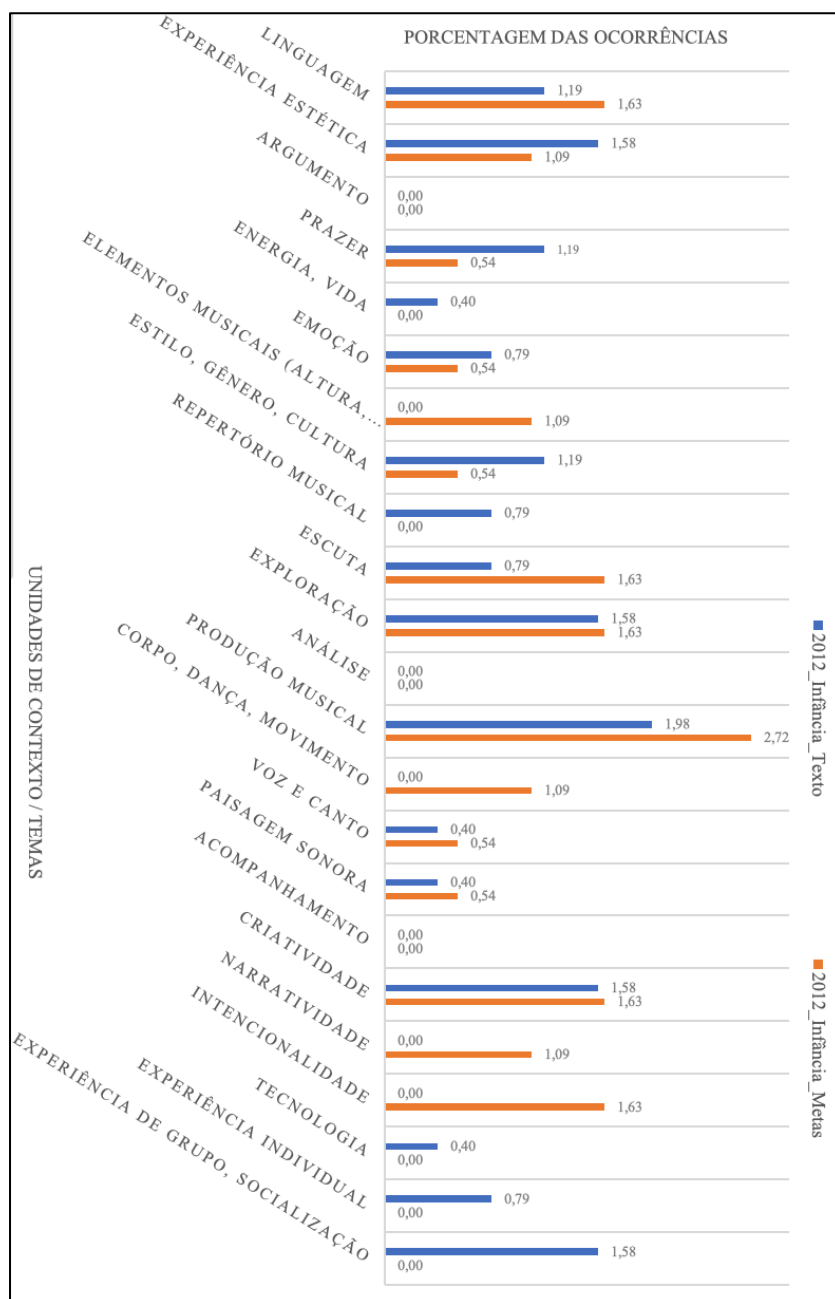
Tal como na descrição do campo de experiência, o fator que mais se destaca é o da produção musical, agora explicitando o uso da voz, do corpo e de objetos, e através da criação das primeiras sequências sonoro-musicais; estas são também codificadas utilizando procedimentos de notação informal. A este segue a exploração, como atitude manipulativa, e a escuta ativa, voltada à fruição artística bem como à percepção da paisagem sonora.

Além das referências a estilos e gêneros variados, as metas contemplam também elementos musicais básicos que são aplicados em atividades de composição e integrados aos primeiros alfabetos musicais.

À criatividade, que permanece quase inalterada na frequência, se adiciona a intencionalidade, declinada nas atitudes de curiosidade e interesse; na mesma categoria aparece a propensão a inventar e contar histórias, expressas através da linguagem corporal e sonora.

Correlacionando as categorias, pode-se inferir que o intuito da educação musical prevista pelas *Indicazioni* na educação infantil consiste principalmente em atividades de produção musical e exploração dos materiais sonoros através do corpo e da voz, aproveitando também os recursos ocasionados pela paisagem sonora; segue a isso uma escuta intencional dos fenômenos sonoros e dos primeiros repertórios. A criatividade e a intencionalidade são fatores relevantes nessas atividades expressivas, nas quais a criança encontra meios para comunicar suas emoções e pensamentos.

Parece que, considerando o exposto pelo texto descritivo do campo de experiência, na elaboração das metas não se sentiu a necessidade de especificar tratar-se de experiências individuais ou coletivas.



**Figura 17** - Análise comparativa dos objetivos para o desenvolvimento de competências (Elaboração do autor)

### 3.2.2 A escola do primeiro ciclo

Na seção dedicada à escola do primeiro ciclo, a Música figura no rol de disciplinas previstas ao longo de todo o percurso; desse modo, a parte discursiva aplica-se tanto à escola primária (1 à 5 série) quanto à secundária de primeiro grau (1 à 3 série).

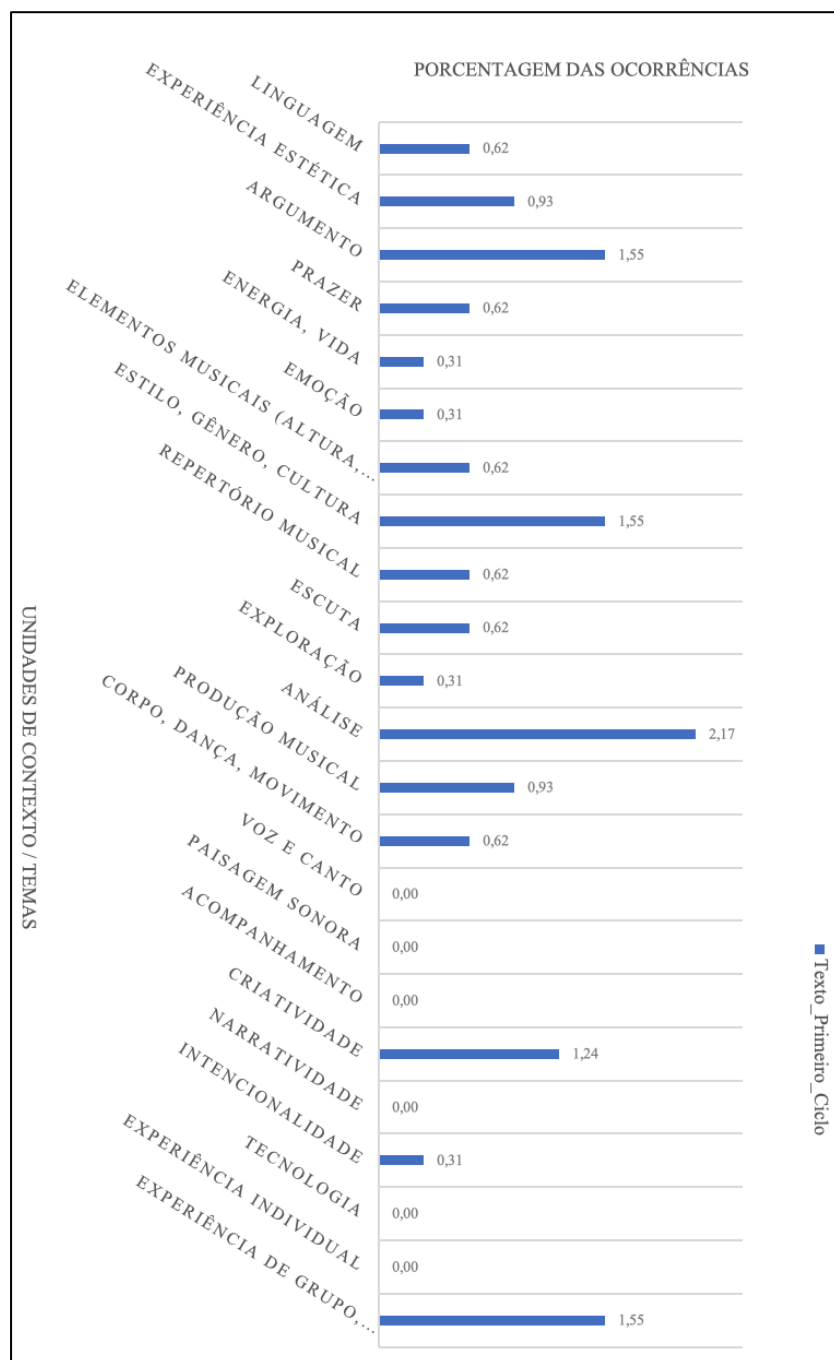


Figura 18 - Texto da disciplina "Música" para o primeiro ciclo

Entre as concepções de música o fator predominante é representado pela abordagem conceitual, que integra tanto a reflexão crítica-estética do fenômeno musical propriamente dito, quanto sua contribuição na formalização simbólica das emoções e na construção de significados pessoais e sociais. Desse modo abre-se espaço para a interpretação das obras de arte musicais no contexto da produção cultural mais ampla. Correlata a este aspecto, evidencia-se uma abordagem à educação musical voltada para a análise, cuja matéria-prima torna-se o patrimônio musical enquanto parte da vivência expressiva de determinada comunidade. No mesmo sentido,



a música é tratada nas suas funções de socialização e enquanto veículo de transmissão de valores e tradições.

Há menção, ainda que reduzida, ao prazer e bem-estar psicofísico ocasionado pelas atividades musicais.

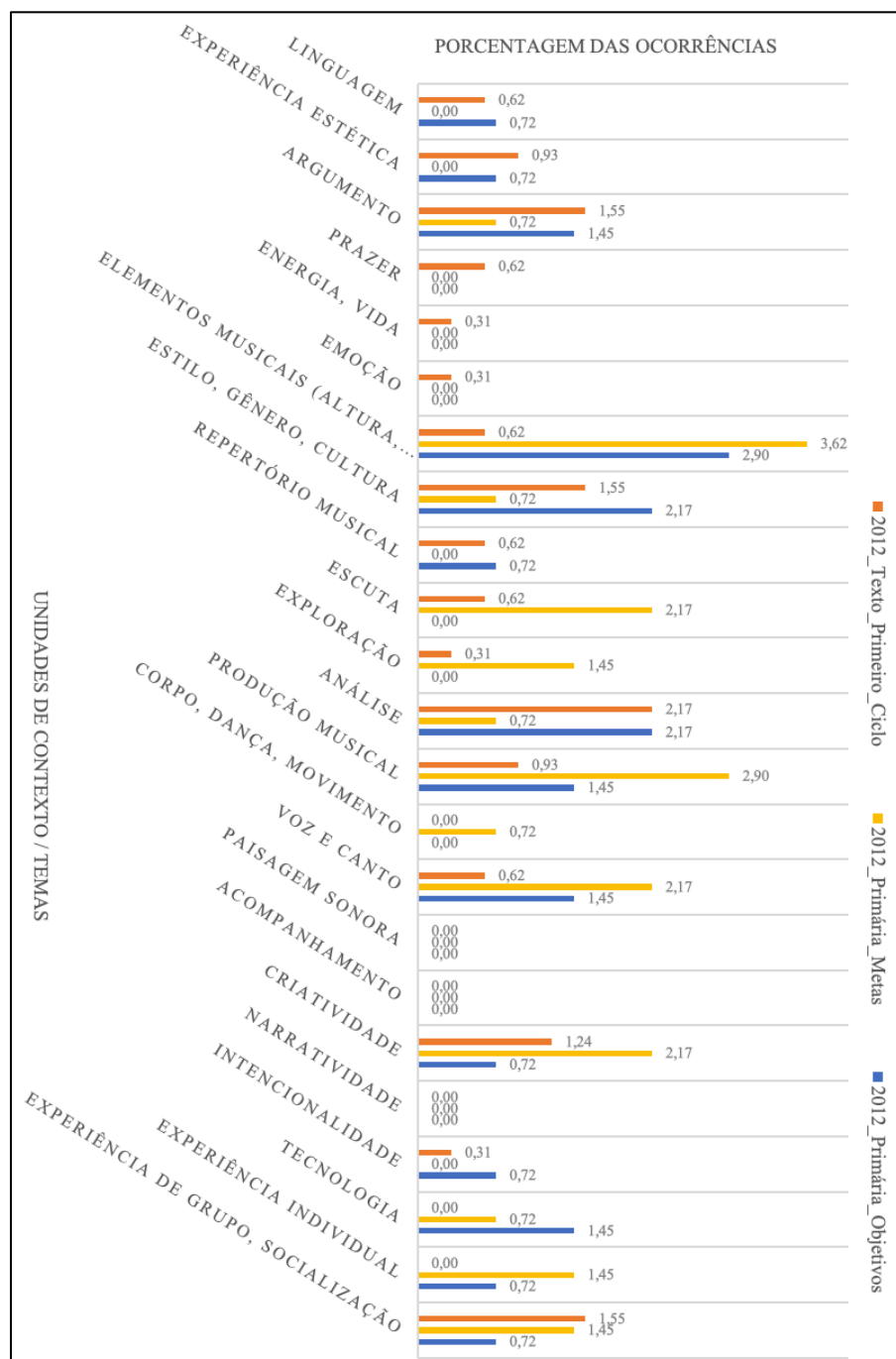
O fator seguinte é o da prática musical, que se desdobra na prática em grupo e com instrumentos musicais, à qual segue a atividade vocal, com a especificidade da prática coral. A este elemento pode relacionar-se também a persistência das concepções de música como linguagem (meio de expressão) e de experiência estética, ligadas à participação dos estudantes nos processos criativos almejados pelas *Indicazioni*.

Neste ciclo, a criatividade está relacionada tanto à produção musical dos estudantes quanto ao pensamento reflexivo aplicado ao fenômeno musical.

Apesar de ter um único texto para discorrer sobre a disciplina “Música” no inteiro ciclo, o documento distingue metas e objetivos para a escola primária (5ª série) e para escola secundária de primeiro grau (3ª série), que vale correlatar com o próprio texto.

O texto e os objetivos acompanham o mesmo andamento no que se refere ao tratamento reflexivo-analítico da música enquanto objeto de discussão, como fator em destaque. Todavia, no texto dedicado à disciplina a análise é prioritariamente voltada aos aspectos culturais e estilísticos, enquanto nos objetivos envolve com maior frequência os elementos constitutivos da linguagem musical.

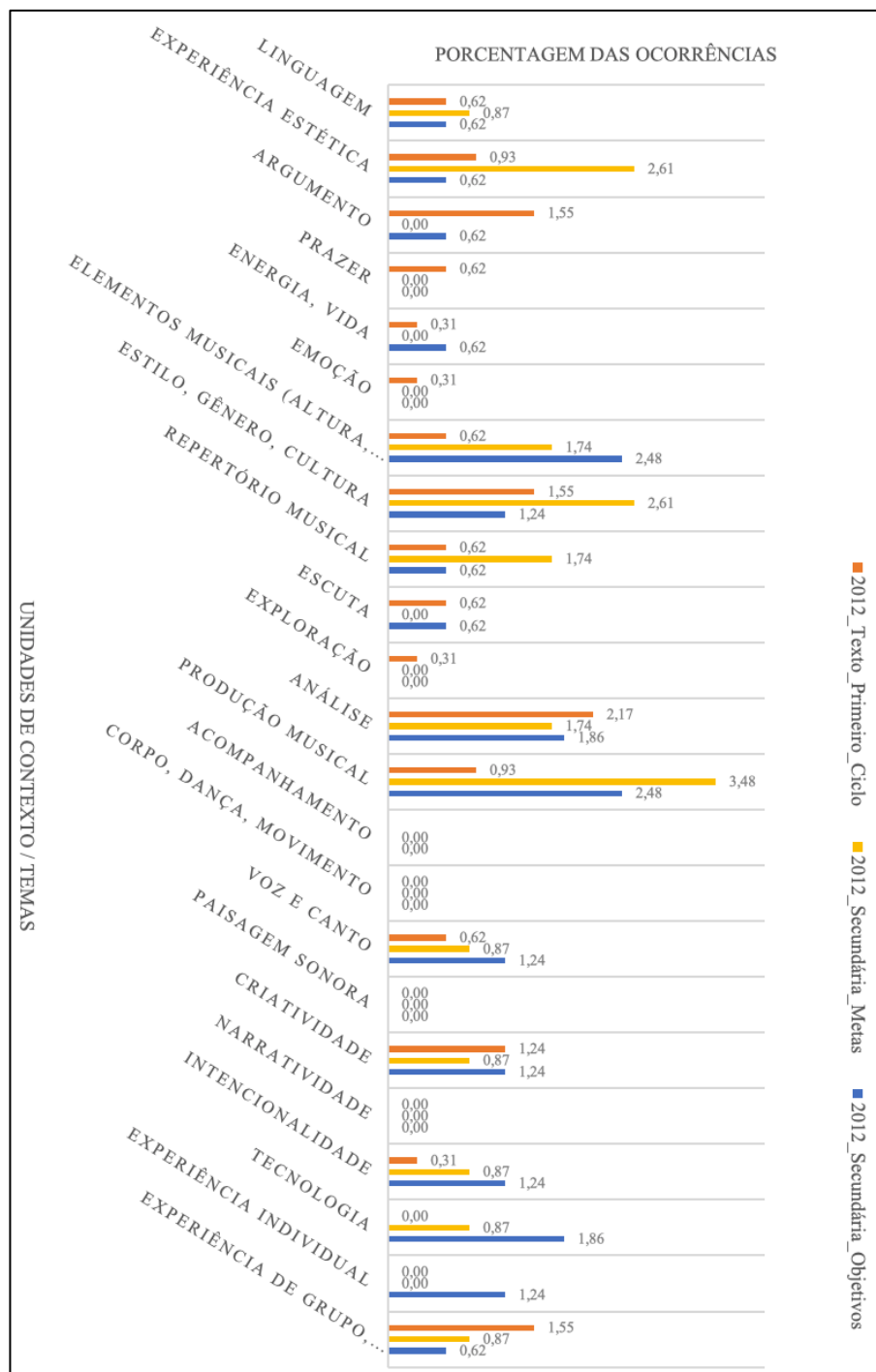
De modo diferente, nas metas ressaltam os elementos musicais não mais em relação à análise, mas à produção musical; a esse fator segue a incidência dos registros ligados às produções vocais e à escuta. Se a isso soma-se o aumento da frequência relativa à criatividade parece compor as causas da notável diminuição da abordagem analítica nesta parte do documento. Nota-se, ainda, uma clara ênfase na aprendizagem dos elementos constitutivos da linguagem musical, que o aluno é capaz de discriminar e analisar qualitativamente, de combinar entre si e reaproveitar em processos compositivos autorais. As atividades criativas e interpretativas lançam mão de tais elementos através da notação analógica ou codificada. Nesse sentido, a produção musical se concentra na interpretação e execução tanto de peças musicais de diversa origem cultural, como daquelas fruto da improvisação, de modo a correlatar este fator ao da criatividade. A escuta é fator recorrente não somente na audição explorativa do ambiente, mas também de si mesmo e dos outros envolvidos nas atividades musicais, e do repertório musical a ser executado.



**Figura 19** - Comparação do texto, metas e objetivos da escola primária

A tecnologia, à qual não se faz alusão no texto, aparece com maior recorrência nos objetivos do que nas metas.

Por fim, enquanto o texto elabora a experiência musical como fenômeno coletivo ligado à socialização e à cooperação, bem como à prática em grupo, tanto as metas quanto os objetivos apontam de igual modo também o caráter individual da experiência musical.



**Figura 20** - Comparação do texto, metas e objetivos da escola secundária de primeiro grau (Elaboração do autor)

Considerando o previsto para a escola secundária de primeiro grau, tanto os objetivos, e ainda mais as metas, apresentam uma tendência oposta à proposta pelo texto da disciplina em relação à produção musical; de fato, se destaca em positivo em relação ao esperado para a frequência da “análise”, e é ainda o elemento de maior incidência; realiza-se na

execução e interpretação de peças vocais e instrumentais, e no planejamento e implementação de peças e improvisações coletivas.

Nas metas tal fator pode ser relacionado ao aumento consistente da concepção de música como experiência estética, também conectada aos diferentes gêneros do repertório analisado, interpretado e executado. Já nos objetivos, que mostram um comportamento mais autônomo em relação às metas, a produção pode correlatar-se aos elementos constitutivos da linguagem musical e à utilização dos meios tecnológicos.

Avaliando as metas para o final da escola secundária de primeiro grau a música é considerada principalmente como uma experiência de grupo, com particular ênfase na multiplicidade de gêneros musicais, de épocas e culturas diferentes; isso contribui à ampliação do repertório que é submetido também à análise e à comparação crítica.

As diversas abordagens previstas pressupõem a utilização da notação funcional, bem como de sistemas informáticos.

### **3.2.3 A música/educação musical da Educação Infantil ao final do Primeiro Ciclo**

A música aparece nas *Indicazioni* segundo as concepções expressivas, estéticas e como argumento de discussão/análise. A frequência de tais concepções varia entre as duas etapas, de modo que na educação infantil prevalecem as vertentes expressiva e de experiência estética, com limitada menção aos aspectos analítico-reflexivos. Já no primeiro ciclo se equivalem os itens de experiência estética e de abordagem conceitual, com uma diminuição relativa do fator expressivo.

Nesse sentido, enquanto na primeira etapa, a música se torna um veículo para a expressão dos sentimentos, e como ocasião de prazer (na audição, na fruição e na produção sonora), tais aspectos são apenas mencionados na apresentação da disciplina para o primeiro ciclo; neste caso, individua-se em termos de “fruição consciente” e de “bem-estar psicofísico”, que todavia não são retomados nos objetivos ou nas metas.

Na terceira categoria, que tem mais recorrências em relação ao primeiro ciclo, se destaca sobre todos os fatores o que se refere aos elementos constitutivos da linguagem musical, ao qual segue a discussão sobre os “gêneros, estilos e cultura” e enfim sobre “repertório”.

Numa visão global, a educação musical é prioritariamente voltada ao “fazer musical”, à produção em ambas as etapas. Na educação infantil a acompanha um alto índice de exploração, que associado à recorrência das expressões ligas à “criatividade”, são veículo para

a comunicação das emoções e dos sentimentos das crianças; o aspecto produtivo é ainda responsável pelo elemento do prazer nesta etapa. Já no ciclo seguinte, a exploração deixa espaço na mesma proporção à análise. A escuta é particularmente presente na primeira etapa, na fruição do repertório musical, na descoberta da paisagem sonora e na percepção dos sons que compõem a vivência da criança, tal atitude se apresenta em continuidade também na escola primária.

As referências à paisagem sonora são presentes apenas na educação infantil, e deixam espaço para atividades mais especializadas ligadas ao canto e à utilização de instrumentos musicais (também eletrônicos) no primeiro ciclo.

A criatividade é uma concepção recorrente, com média decrescente da infância à secundária de primeiro nível, correlata à brusca diminuição das expressões ligadas às atividades de exploração durante o primeiro ciclo, em relação à educação infantil. Em menor proporção, a intencionalidade também é comum a todo o percurso formativo.

A educação musical envolve principalmente atividades realizadas em grupo, mas deixa espaço também para momentos de autoria, reflexão e análise que podem ser realizados individualmente.

### 3.3 Comparando os documentos brasileiros e italianos

Uma vez realizada a análise do documento de cada país, discriminando as diversas etapas e os respectivos objetivos/metapas, este tópico se propõe comparar os resultados de ambos, para evidenciar convergências e divergências, correlacionando as categorias entre si. A discussão seguirá a mesma exposição sistemática adotada anteriormente.

#### 3.3.1 Etapa da Educação Infantil

No texto da BNCC o elemento experiencial se destaca acima dos outros, apontando a música como uma ocasião pela qual as crianças podem, antes mesmo de produzir e expressar-se por si mesmas, “conviver” e “participar” de tais experiências. O objetivo de tal envolvimento é “vivenciar” as diferentes possibilidades de expressão que as Artes proporcionam, favorecendo uma disposição à apreciação artística, de modo a desenvolver o senso estético e crítico. Por esta mesma razão a categoria de “estilo, gênero e cultura” pode correlatar-se a essa primeira, pois espaço propício de início é o próprio ambiente cultural (escolar, local e universal) no qual as crianças estão inseridas.

O segundo fator em evidência na BNCC é o da “linguagem” que, considerando a música como uma forma de expressão, abre espaço para a criatividade e as primeiras produções musicais das crianças. De fato, pode-se notar a co-ocorrência destes três fatores no texto brasileiro, que ainda põem acento nas vivências corporais e motoras. Já no texto italiano a produção é mais diretamente ligada a utilização da voz e a atenção à paisagem sonora como elemento com o qual interagir para seu desenvolvimento cognitivo, perceptivo e relacional.

Deve-se notar que, mesmo considerando que as experiências musicais envolvam “audição”, não há menção no texto na BNCC à “escuta” como proposição ativa ou a ser incentivada, enquanto é apontada nas *Indicazioni* através de atividades de percepção e de interesse ao repertório musical; soma-se a este a co-ocorrência do fator da “exploração”.

Nesta etapa, em ambos os documentos não há menção ao fato de que a música possa vir a ser concebida enquanto “argumento” passível, portanto, de abordagem conceitual.

A BNCC apresenta uma ênfase na caracterização das atividades musicais tanto no aspecto individual, para exercício de autoria, conhecimento de si e expressão pessoal, quanto no aspecto coletivo, de participação às manifestações artísticas ocasionadas pelo convívio escolar, e para o conhecimento do outro e do ambiente sociocultural ao qual pertencem as

crianças. Já no texto italiano, a atenção recai com mais frequências nos aspectos coletivos e de socialização.

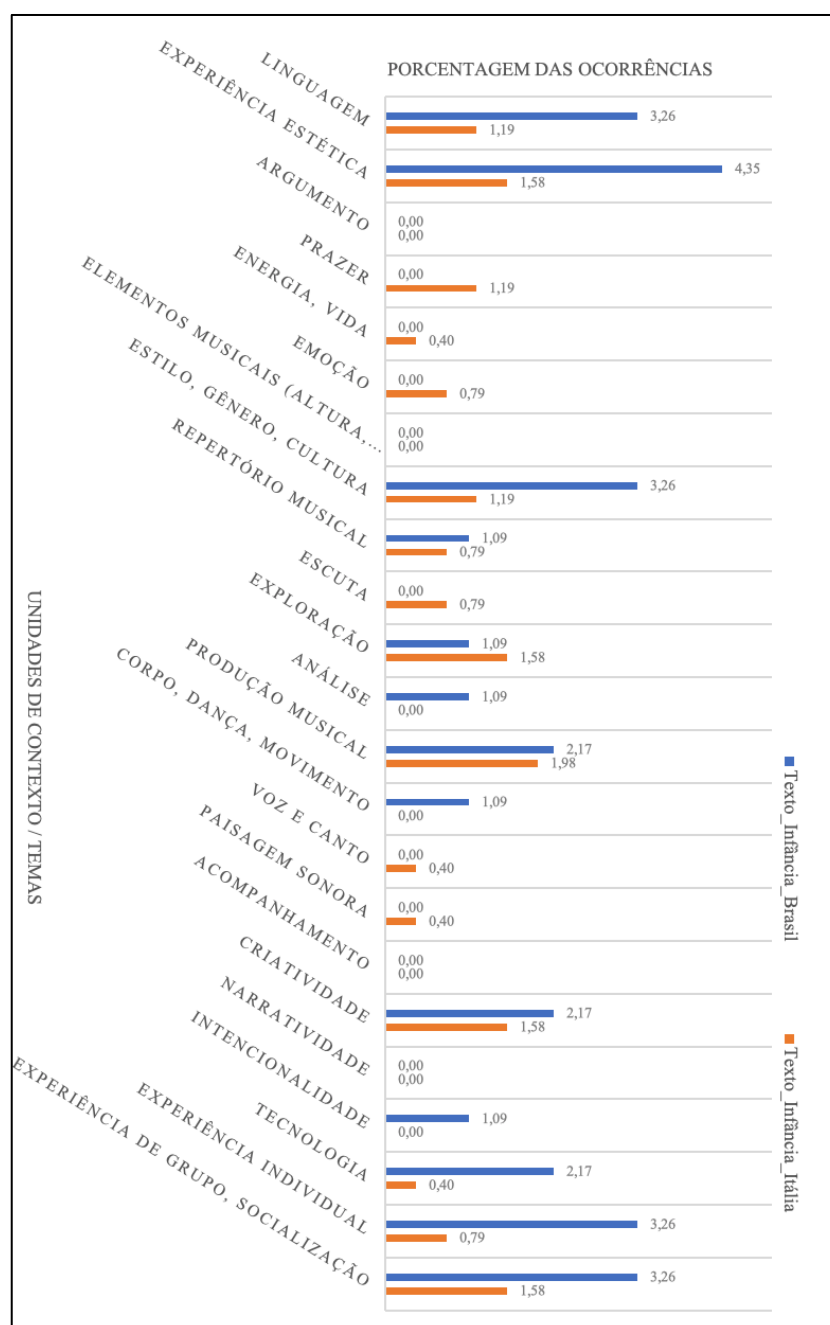
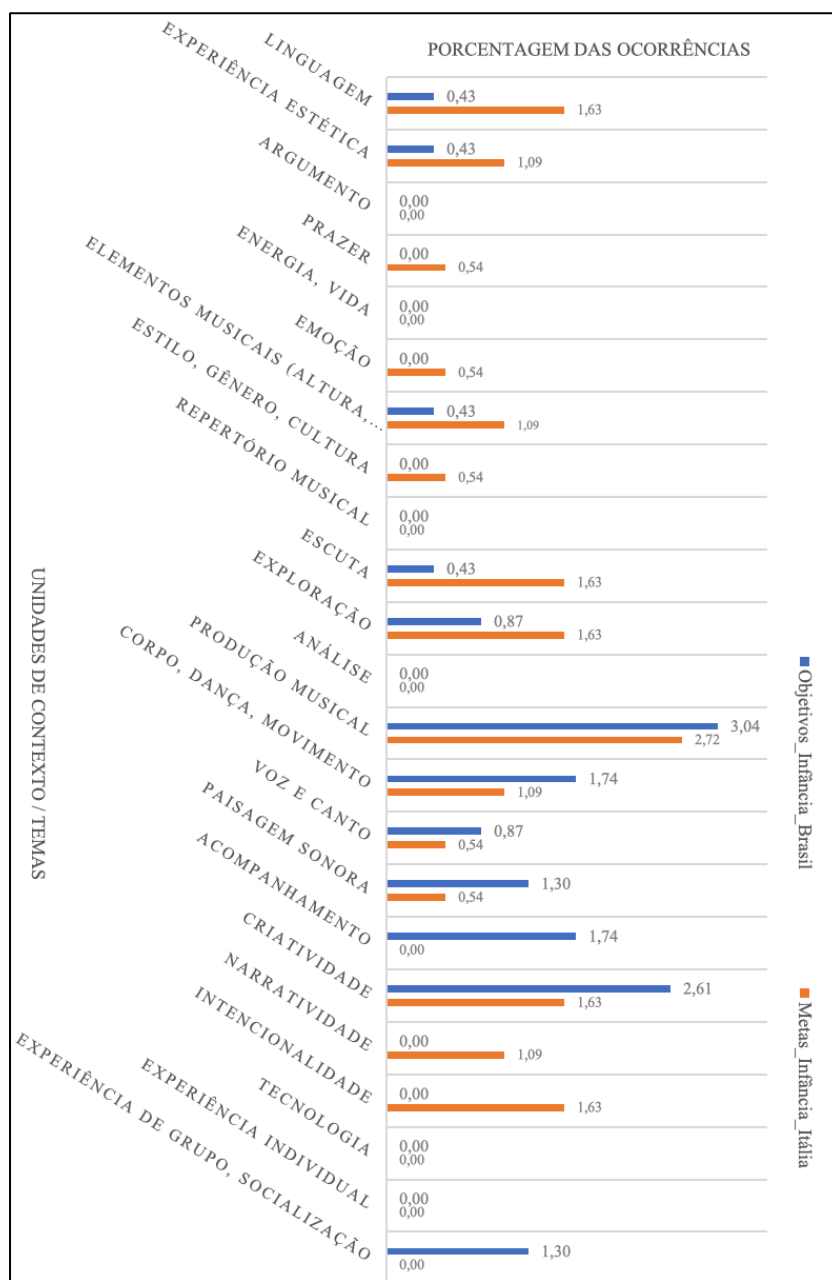


Figura 21 - Comparação dos textos da etapa da Educação Infantil (Elaboração do autor)

Por fim, enquanto nas *Indicazioni* a experiência musical é correlata ao prazer da beleza, ao prazer da fruição e ao prazer de fazer música, estes conceitos não transparecem na BNCC, como também não se encontram referências ao universo emocional coligado à Música.

Na comparação dos objetivos, ambos os documentos apresentam um caráter mais operacional, com ênfase particular na categoria “produção musical”.



**Figura 22** - Comparação dos objetivos/metasp da etapa da Educação Infantil (elaboração do autor)

No texto brasileiro a maior co-ocorrência ligada a este fator é a “criatividade”, que se manifesta na atitude de exploração e de criação ligada aos sons que podem ser produzidos com o corpo e com objetos, e com as diversas fontes que compõem a paisagem sonora; tais atitudes, que envolvem também a imitação dos pares e dos adultos, apontam para a aplicação das produções musicais para fins de acompanhamento nas atividades lúdicas, em encenações, e durante danças e festas.

Este último aspecto de “acompanhamento” é ausente nos objetivos italianos, nos quais a produção é correlatada à escuta, tanto no próprio interesse em ouvir música quanto em



atividades de percepção dos elementos sonoros do ambiente, que por sua vez são reproduzidos e empregados em sua própria produção; associa-se a isso tanto a frequência da criatividade e da intencionalidade, com correspondente incremento das expressões ligadas à música como linguagem.

Traçando uma média entre as partes discursivas e os objetivos/metasp de ambos os documentos é possível apontar que a “Produção musical” é a categoria comum com maior incidência.

Na BNCC correlaciona-se à criatividade, e à experiência estética, como vivência coletiva; já nas *Indicazioni* as co-ocorrências mais evidentes, além da criatividade, são ligadas à escuta e à exploração, equilibrando as atividades expressivas e de comunicação com as de vivência estética. A tendência das demais categorias acompanha o andamento anteriormente descrito, das quais vale reforçar a clara diferença em relação à escuta (presente no documento italiano e quase ausente no brasileiro), em proporção inversa no que se refere ao envolvimento do corpo e da dança.

Nota-se como resultado comum a ausência da música enquanto argumento de discussão, e a pouca referência aos elementos constitutivos da linguagem musical e à análise. Ainda em convergência o fato de que o repertório musical não seja um fator em destaque nesta etapa, como também são baixas as recorrências da utilização da voz e da paisagem sonora no total do texto.

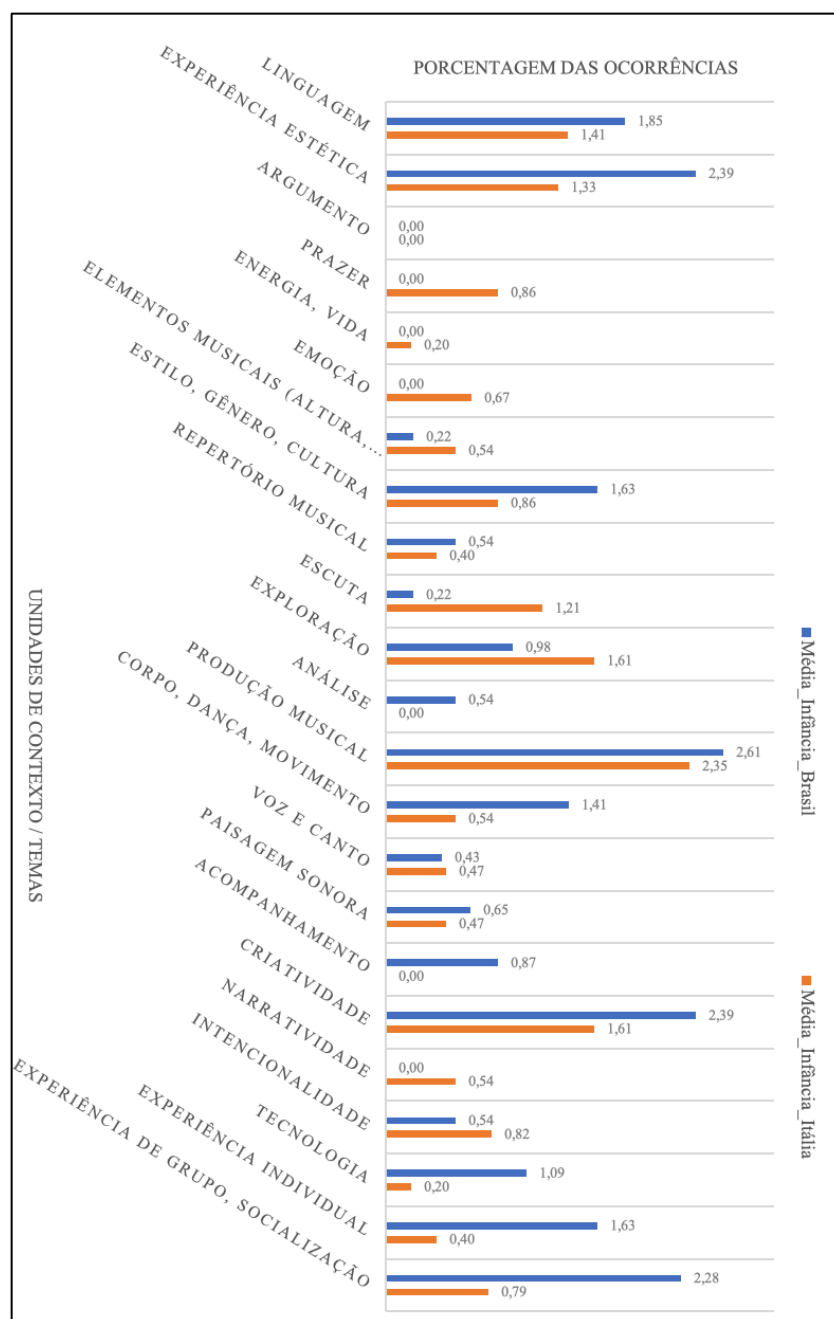
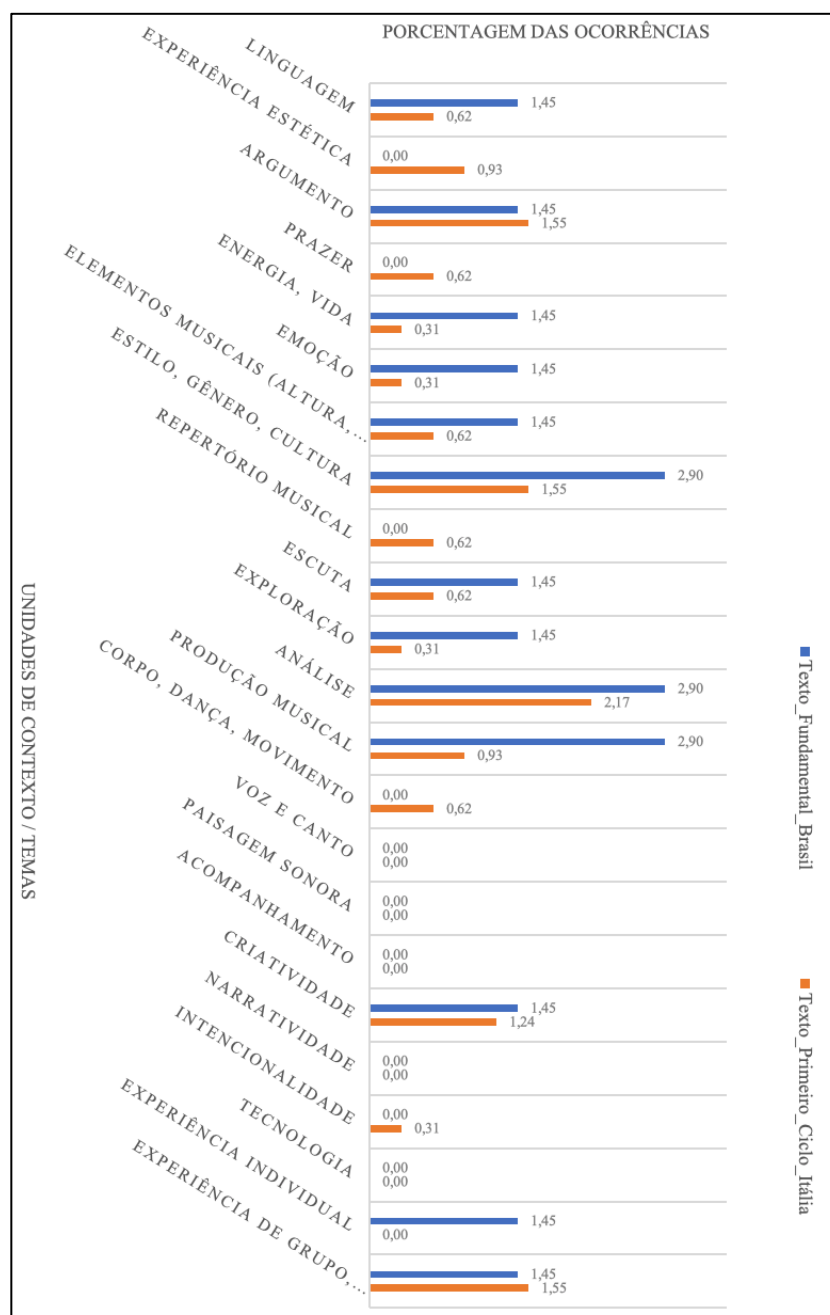


Figura 23 - Médias da etapa da Educação Infantil (elaboração do autor)

### 3.3.2 Etapa da Educação Fundamental

A análise da etapa da Educação Fundamental se articulará tanto na comparação entre os dois documentos, quanto com a etapa anterior, de modo a evidenciar o aparecimento de tendências convergentes e divergentes na verticalização da orientação curricular.



**Figura 24** - Comparação dos textos da Educação Fundamental (Elaboração do autor)

Em ambos os textos a Música é concebida com maior frequência como “Argumento”, com tendência decrescente nos fatores da “Linguagem” e da “Experiência estética”; tal comportamento é muito mais evidente na BNCC, na qual as menções ao segundo fator chegam a zero. Notável, de modo correlatado, o aumento da abordagem analítica também em ambos os documentos.

Ainda nesse quesito, em relação à etapa anterior o texto da BNCC é menos descritivo em relação às concepções da Música, e se concentra nos aspectos produtivos e analíticos. Os fatores expressivos e reflexivos se equivalem, como também as abordagens de

produção e analíticas, fato que ocasiona um alto índice de recorrência dos conceitos ligados a “Estilo, gênero, cultura”.

Já no texto italiano, tanto a “Linguagem” quanto a “Experiência estética” diminuem em favor do “Argumento”, e pode correlatar-se ao aumento da “Análise” em relação à “Produção”.

A “Escuta”, cujo fator diminui nas *Indicazioni* junto com a “exploração” e a “produção” em favor da “análise”, aparece com tendência oposta na BNCC já que, ao contrário, era ausente no texto da etapa anterior. Nesta, o fator da “Exploração” recorre com a mesma frequência e de novo divergindo em relação ao texto italiano.

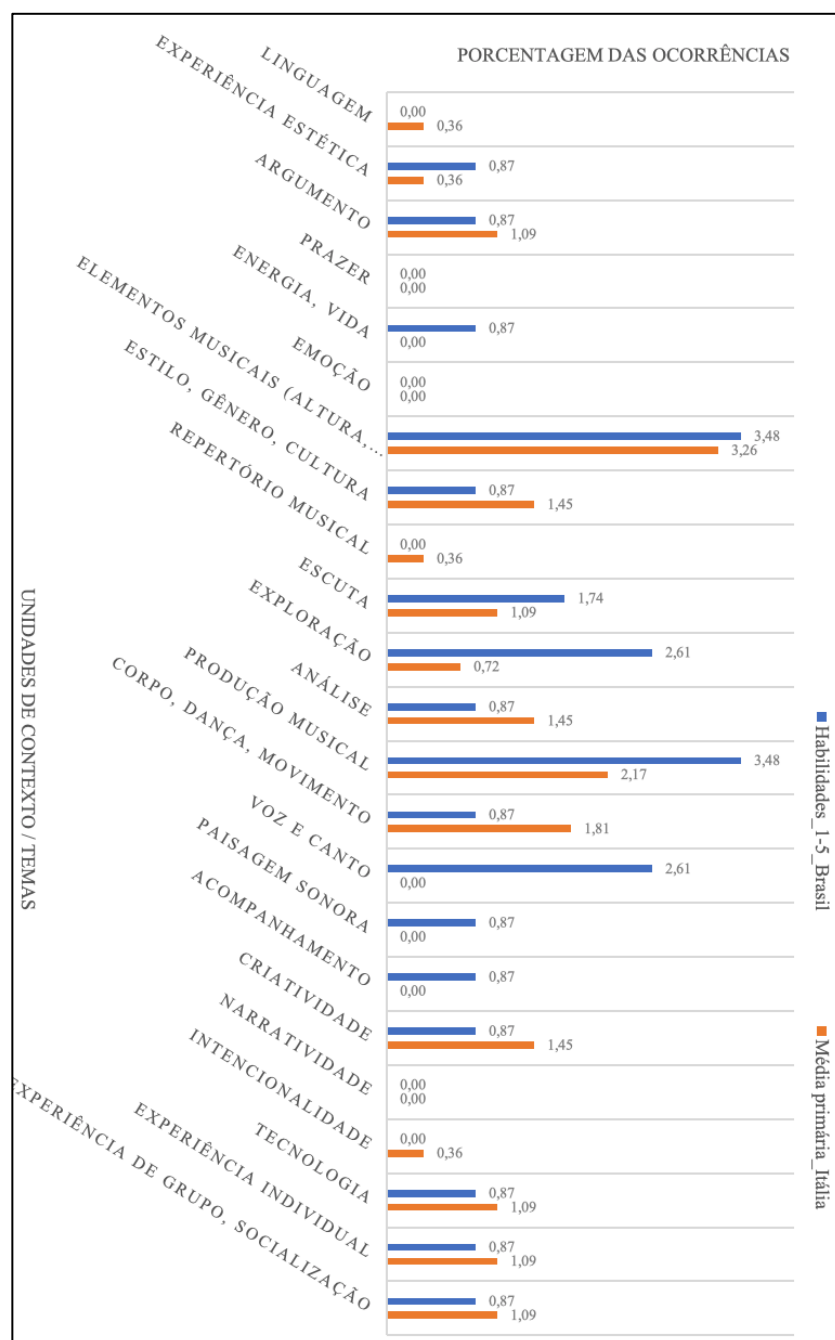
Permanecem, ainda, exclusivas das *Indicazioni* as menções ao “Prazer” e agora também ao “Repertório”.

Há convergências no que tange à “Criatividade”, agora com porcentagem de ocorrência muito próxima entre os dois textos, mas com decremento maior na BNCC. A mesma mudança ocorre também com os fatores da “Experiência individual” (que nas *Indicazioni* não mais aparece) e de “Experiência de grupo” que alcançam níveis parecidos entre os dois documentos.

Outro fator similar é a ausência de referências à “Tecnologia” em ambos os textos, como também na especificação das atividades musicais que não geram porcentagem nem para “Voz e canto”, nem para “Paisagem sonora” ou para “Acompanhamento”.

Seguindo na análise dos documentos, como apresentado no tópico 3.2.2 relativo ao primeiro ciclo na Itália, nas *Indicazioni* constam metas e objetivos para a escola primária e para a escola secundária de primeiro grau; diversamente, na BNCC são especificadas apenas habilidades para cada etapa.

Sendo assim, para obter um conjunto de dados homogêneo apto à comparação decidiu-se realizar a média entre metas e objetivos, respectivamente para a primária e para a secundária de primeiro grau, e depois submetê-la à análise com a faixa etária correspondente no Brasil, do 1º ao 5º ano, e do 6º ao 9º ano.



**Figura 25** - Comparação das habilidades até o 5º ano (Elaboração do autor)

Tal como para a etapa anterior, esta parte de ambos os textos se concentra mais nos aspectos operativos e nas abordagens em relação aos conteúdos tratados.

Constata-se uma clara convergência nos “Elementos musicais”, que em ambos os documentos apresentam um aumento consistente em relação à etapa da educação infantil. Todavia se evidencia tendência divergente nas co-ocorrências com tal fator: na BNCC a “Produção” e a “Exploração” continuam em destaque, com aumento em relação à etapa

anterior, como também o é a recorrência das atividades que envolvem a escuta; nas *Indicazioni*, ao contrário, a escuta e a exploração diminuem, enquanto aumenta a “Análise”.

Ainda divergente o andamento em relação às modalidades com as quais se realiza a prática musical: no texto brasileiro diminuem as referências às atividades que envolvem o corpo e a dança, enquanto aumentam aquelas que exploram as possibilidades vocais; em sentido oposto, no texto italiano aumentam as recorrências ao movimento e decrescem aquelas relativas à “Voz e canto”.

A paisagem sonora, que decresce na BNCC, não figura nas *Indicazioni*, como também não o “Acompanhamento”.

Há similaridade nas recorrências em relação à tecnologia, que não apareciam em nenhum dos dois textos da etapa infantil, e também para a experiência individual e coletiva.

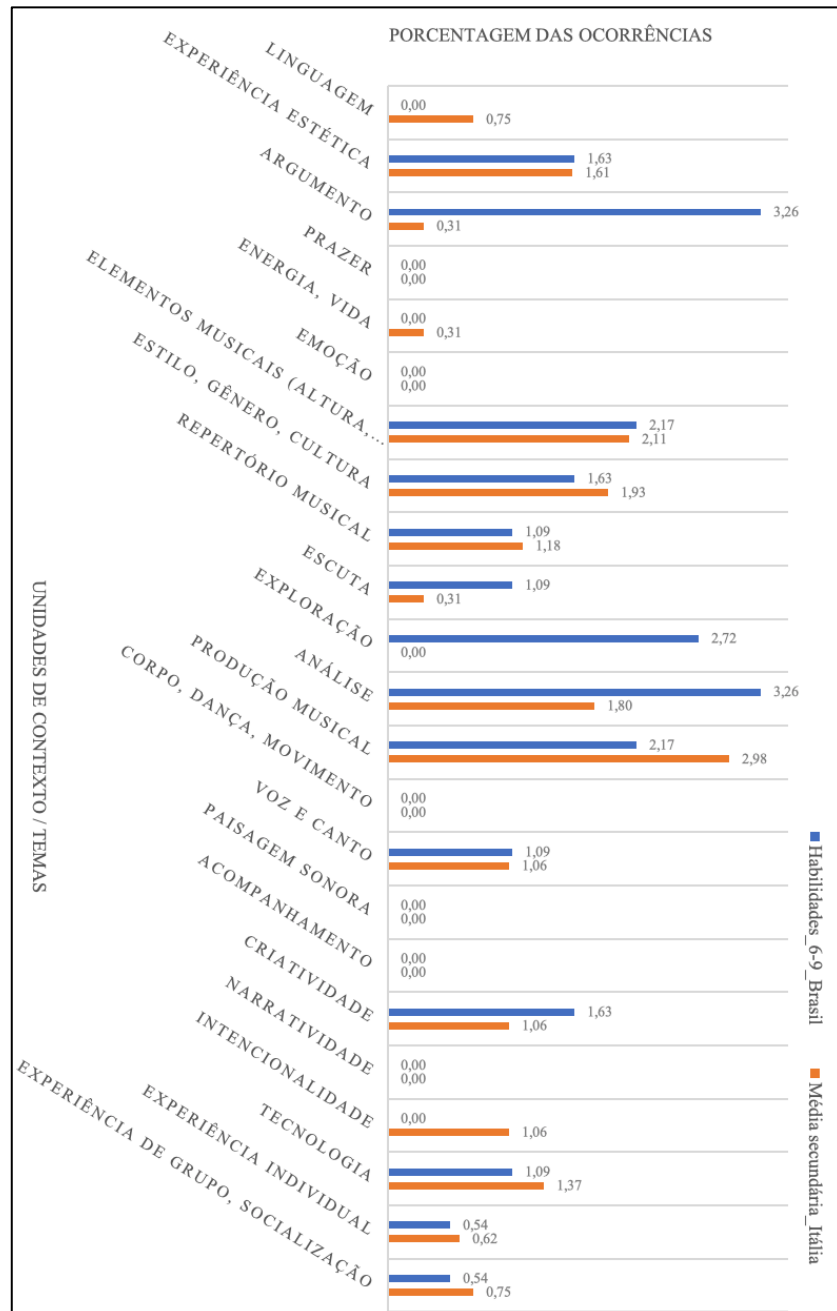
No tratamento das habilidades para a última etapa em análise, a BNCC volta a dedicar atenção à conceituação da música, nesta ocasião em referência evidentemente correlatada ao crescimento da abordagem analítico-reflexiva. Em direção oposta, nas *Indicazioni* volta a retomar maior frequência a “Produção musical” no lugar da análise e ainda mais da escuta; neste caso verifica-se a co-ocorrência das expressões ligadas à intencionalidade.

A experiência estética, que aumenta em relação à etapa anterior, tem frequência próxima; também há similaridade no andamento dos fatores ligados aos elementos constitutivos da linguagem musical, do tratamento histórico-cultural e em relação ao repertório.

Nota-se, ainda, a permanência (até em leve aumento) da exploração, que pode relacionar-se à criatividade que, ao contrário, decresce no texto italiano.

Há ainda convergência entre as recorrências em relação: à “Voz e canto” que decresce na BNCC em relação à etapa anterior, e chega a ser ausente nas *Indicazioni*; à tecnologia, que cresce em ambos os documentos em relação à etapa anterior; e quanto à experiência individual e coletiva, que diminuem em comparação com a etapa anterior).

Não há mais referências ao corpo e à dança, e ao acompanhamento.



**Figura 26** - Comparação das habilidades até o 9º ano (Elaboração do autor)

### 3.4 Reflexões interpretativas

Chegando à última fase do processo comparativo, apontadas as semelhanças e diferenças dos sistemas educacionais e dos textos normativos, é possível tecer algumas conclusões, avançando para a formulação de generalizações e prováveis tendências. Por isso, vale aqui retomar a problemática que, como um *leitmotiv*, conduziu esta indagação:

*“Qual é o perfil profissional do(a) professor(a) de educação musical que emerge da análise das concepções implícitas das indicações curriculares vigentes?”*

Ora, por rigor metodológico e honestidade para com as fontes, é necessário recordar que tais considerações surgem por inferência, após o processo analítico ao qual os textos em objeto foram submetidos. De fato, ambos os documentos na sua redação pretendem esclarecer que as escolhas curriculares, metodológicas e operacionais são de responsabilidade dos docentes e dos respectivos contextos escolares nos quais estão inseridos; assim se expressa em mérito a BNCC:

As habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BRASIL, 2018, p. 28).

Na mesma direção as *Indicazioni*:

No que diz respeito à valorização da autonomia das instituições de ensino, as *Indicazioni* constituem a estrutura de referência para o desenho curricular confiado às escolas. Elas são um texto aberto, que a comunidade profissional é chamada a assumir e contextualizar, desenvolvendo escolhas específicas relacionadas a conteúdo, métodos, organização e avaliação consistentes com os objetivos de formação estabelecidos pelo documento nacional (ITÁLIA, 2012, p. 12).

Todavia, considerando a Teoria das Representações Sociais, vale recordar que estas são ativadas exatamente em situações de tomada de decisão, como construção do sujeito em relação ao objeto “novo” com o qual se depara, para que esse possa encontrar uma maneira de atuar no seu próprio contexto e em relação aos outros. Nesse caso, os textos analisados são tomados no seu caráter normativo e prescritivo como formadores de representações sociais que



podem promover uma certa maneira de conceber a atuação do profissional sobre o qual estamos refletindo, e de consequência influenciar tanto a formulação dos currículos como expectativa para com o profissional da educação musical.

Posto isso, a análise exposta já evidenciou fatores nos quais ambos os documentos apresentam maiores índices de recorrência partilhados; essas tendências serão utilizadas para apontar aquelas habilidades e competências que o professor deveria possuir para uma atuação profícua. Seguindo a divisão já empregada, as generalizações serão realizadas de acordo com cada etapa do ensino.

O professor envolvido em atividades musicais na educação infantil deveria planejar sua ação pedagógica considerando o interesse sensorial e manipulativo das crianças. Ao conhecer as possibilidades vocais desta faixa etária, poderia incentivar a descoberta e o emprego da voz estimulando práticas sonoro-expressivas também (mas não somente) com canções. Do mesmo modo, poderia prever fontes sonoras diversas a partir das quais envolver os alunos em experiências de escuta e apreciação.

Sua ação mediadora se daria também no reconhecimento e na valorização das sequências sonoro-musicais, através das quais a criança manipula os sons presentes no ambiente, aqueles produzidos com o corpo e com outros objetos, incluindo instrumentos variados. Deveria, portanto, conhecer os elementos musicais básicos cômputos a esta fase do desenvolvimento, para incentivar a expressividade.

Entre suas competências deveria ser capaz de empregar elementos de notação informal, de modo a acompanhar os alunos na codificação dos sons percebidos, para que possam ser reproduzidos em um segundo momento.

Tendo em vista isso, o docente deveria ser capaz de proporcionar um contexto didático que estimule a criatividade das crianças; no âmbito musical, isso compreende a realização de *setups* a partir dos quais os alunos possam explorar os sons do ambiente, possam interagir com esses, imitá-los e emprega-los em suas próprias criações musicais. Isso pressupõe uma abordagem pedagógica pela qual o sujeito que aprende se torna protagonista do seu próprio processo de descoberta e de invenção, através de técnicas criativas das quais o adulto docente é mediador.

Ainda nessa direção, o espaço escolar deveria tornar-se a ocasião para experiências significativas com diversas manifestações artísticas, por meio das quais a criança pode ampliar sua vivência em relação ao universo cultural do seu próprio contexto. Isso pode acontecer

elaborando um planejamento que preveja a realização e a participação a espetáculos de diversa natureza, a promoção de momentos de escuta ativa, de modo que as crianças desenvolvam o prazer da beleza, da fruição consciente do fato musical.

Para que isso aconteça, o professor deveria ter amplo conhecimento de repertórios e gêneros diferentes, valorizando os produtos culturais do imediato contexto do entorno escolar, e sabendo relacioná-los com as manifestações artísticas universais. Isso implica um percurso de formação tal que permita ao docente o acesso à cultura e ao patrimônio artístico, numa tensão produtiva entre o local e o universal, entre o repertório contemporâneo e sua relação com o passado, de modo a ter recursos diferenciados e evitar polarizações.

Nesta etapa é essencial conhecer a natureza motora do universo infantil, de modo a promover atividades e apresentações que integrem os sons que podem ser produzidos com o corpo, com os gestos e os movimentos que a criança pode criar o imitar durante a execução de músicas e danças.

Por fim, o docente deveria estar ciente que as experiências realizadas nesta etapa são prioritariamente de grupo. Por isso poderia lançar mão de metodologias que estimulem o trabalho cooperativo e colaborativo, a fim de que as crianças possam ampliar o conhecimento mútuo, compartilhar seus respectivos repertórios, e empenhar-se em produções musicais, brincadeiras e encenações nas quais venham a exercer autoria coletiva.

Já na primeira etapa da educação fundamental, o professor de educação musical apresenta cada vez mais os traços de um especialista. As características que mais o definem são o conhecimento dos saberes musicais fundamentais, tanto das propriedades sonoras da música (altura, intensidade, duração, timbre) quanto da sua articulação (melodia, ritmo, harmonia), aos quais se somam os aspectos compositivos que lhe permitem conhecer e reconhecer as diversas formas musicais. Tais aspectos passam, necessariamente, pelo domínio dos sistemas de registro convencionais, pelos quais sabe ler e utilizar a notação através das partituras; este pode ser integrado ao conhecimento de formas não convencionais que possam ser empregadas gradualmente nos processos de ensino-aprendizagem na escola fundamental.

O professor deveria ser capaz de utilizar esses mesmos elementos não somente na interpretação e execução de peças de gêneros variados, com instrumentos musicais e através do canto, como também em práticas de composição e arranjo; desse modo, teria os meios para a elaboração de propostas didáticas articuladas, que favoreçam a expressividade pessoal dos alunos. A essas se adicionam as possibilidades oferecidas pelas práticas improvisativas, que

passam pela experimentação e livre criação, inclusive na utilização de instrumentos criados para fins didáticos.

No seu conjunto, deveria ter desenvolvido competências que lhe permitam uma prática musicalmente significativa, em termos de expressividade e interpretação, mas também em termos técnicos (afinação, *interplay*). Isso, por sua vez, lhe dará condições para o desenvolvimento de boas práticas musicais em sala de aula.

Sua atividade pedagógica deveria considerar atividades de escuta ativa, direcionadas ao desenvolvimento da percepção, e fomentando a criatividade dos seus estudantes. Em sua formação deveria ter acesso a práticas compositivas e de arranjo que lhe permitam de realizar sonorizações de histórias, pequenas composições autorais e improvisações; nesse sentido, novamente a prática em conjunto, com instrumentos e/ou vozes torna-se um recurso importante para a aquisição de habilidades e competências. Nesse sentido, o conhecimento do aparelho fonador, de seu desenvolvimento rumo à adolescência e rudimentos de técnica vocal serão fundamentais para a organização de pequenos conjuntos vocais de acordo com a faixa etária dos alunos.

Nota-se também que na presente conjuntura histórica e cultural torna-se necessário o conhecimento dos recursos informáticos e dos procedimentos de captação e manipulação do som, que permitam não somente o registro como também o emprego das tecnologias audiovisuais em propostas inovadoras.

O conhecimento da história e da construção dos instrumentos facilitará o seu reconhecimento e permitirá uma análise mais apurada das peças musicais de diferentes gêneros e períodos. Tal análise não servirá apenas ao escopo estritamente musical, mas permitirá a reflexão acerca das relações que intercorrem entre a Música, as demais linguagens artísticas e a sociedade como um todo; para tanto, associa-se ao conhecimento técnico o musicológico, voltado às questões históricas e culturais do patrimônio artístico nacional e internacional, a partir das quais poderá facilitar nos alunos a elaboração de nexos causais e a avaliação dos usos e as funções da música nas diversas temporalidades da sociedade.

Chegando aos anos finais, a característica mais inerente ao profissional para a Educação Musical é sua propensão e competência na análise. Este caráter se evidencia na sua capacidade de relacionar o fato musical ao seu respectivo contexto de produção e de circulação, como parte da vivência abrangente do sujeito em sociedade. Por isso, em prosseguimento a quanto ilustrado para a etapa anterior, o professor deveria ter habilidades tanto para apreciar criticamente as obras musicais dos mais diversos repertórios, em seus elementos constitutivos,

como também ter os instrumentos antropológicos, sociológicos e históricos para tecer as inter-relações necessárias. Sua avaliação técnica e estilística lhe daria instrumentos para promover experiências artísticas nas quais os estudantes poderiam valorizar suas próprias vivências e expandir o universo cultural de proveniência, através do contexto proporcionado pelas atividades didáticas. Momentos de apreciação poderiam tornar-se a ocasião para uma mais ampla discussão das questões socioculturais e políticas que envolvem os alunos no seu cotidiano, de maneira a conhecer e interpretar criticamente suas experiências artísticas fora e dentro do ambiente escolar.

Certamente a produção musical, através da execução e também da criação de peças vocais e instrumentais, daria espaço à criatividade e ao trabalho colaborativo; de novo, o conhecimento do docente acerca dos procedimentos composicionais e improvisativos seria uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de atividades de arranjo, criação livre, improvisação, integrando as vozes os instrumentos acústicos e eletrônicos. Nesta etapa, seria desejável o aprofundamento de uma abordagem integrada às demais linguagens artísticas na promoção de práticas que envolvessem o corpo, a voz, as artes visuais e os recursos tecnológicos. Por isso, o conhecimento das formas musicais, dos gêneros, dos instrumentos e da escrita musical continuam elementos essenciais para boa realização das atividades musicais. Isso permitiria um conúbio profícuo entre a criatividade, expressa através das atividades de composição e improvisação, e a tecnologia para a gravação, o processamento e o compartilhamento virtual dos eventos sonoros realizados.

Finalmente, correlacionando os perfis esboçados a partir das concepções implícitas evidenciadas nos documentos com os sistemas educacionais dos respectivos países, surgem algumas criticidades.

Como apontado na descrição dos dados contextuais, para a educação infantil e primária de ambos os países é previsto apenas o docente generalista (com exceções em algumas escolas integrais no Brasil, e na iniciativa privada). Todavia o perfil que emergiu da análise dos documentos curriculares, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, aponta para um profissional especialista, sobretudo no que diz respeito aos elementos constitutivos da linguagem musical, sua aprendizagem e prática.

No curto prazo, no Brasil isso poderia fomentar a reflexão sobre os programas de formação de professores nos cursos de Pedagogia, de modo a incluir disciplinas que permitam adquirir habilidades e competências para o conteúdo da educação musical. Em estudo específico sobre o estado de São Paulo, Henriques (2013), identificou que mesmo quando é

prevista uma disciplina para o ensino de Arte, a música acaba subordinada às demais linguagens, considerando também que nem mesmo os docentes encarregados de tais disciplinas possuíam formação específica na área musical. Na Itália, por outro lado, nos cursos de Ciência da Formação são previstas as disciplinas de “Educação ao som” (para a infância) e de “Metodologia do Ensino de Música” (para a primária), que valorizam os conhecimentos musicais prévios dos futuros professores e promovem a aquisição de saberes e o desenvolvimento de habilidades para práticas didáticas significativas.

Outrossim, no médio prazo, as reformas curriculares para a educação básica poderiam considerar a possibilidade de distribuir a carga horária de maneira que as diversas linguagens tenham o espaço necessário para o desenvolvimento daquelas habilidades que, tanto a BNCC quanto as *Indicazioni*, já se consideram essenciais para todo estudante. Em ambos os países é aceso o debate promovido pelas associações de educação musical para garantir que os conteúdos musicais sejam tratados por especialistas que possam desenvolver um trabalho articulado ao longo do ciclo escolar.

Reforçando esse ponto, a tendência convergente nos objetivos/metasp dos dois documentos, e a consequente formulação de um perfil profissional similar, choca com a materialização do ensino de música na escola brasileira: enquanto na Itália é prevista uma média de duas horas semanais para a disciplina específica, no Brasil essa mesma carga horária deve ser dividida com as outras três componentes que integram a disciplina de “Arte”; portanto, individuando objetivos similares nos textos normativos, surge a pergunta de como se possa esperar que se alcancem os mesmos resultados operando num sistema que reduz o tempo à disposição para esse específico objeto de estudo.

Por fim, pensando no inteiro sistema educacional, principalmente para o contexto brasileiro, seria desejável assistir a mudanças de ordem estrutural: uma melhor formação musical de base proporcionaria melhores candidatos para as licenciaturas, que por sua vez poderiam se tornar melhores profissionais na educação básica, retroalimentando um círculo virtuoso de boas práticas garantindo o acesso à educação musical de qualidade para todos.

Poderia soar utópico, mas para encerrar com a mesma disposição auto-reflexiva que a metodologia comparativa estimulou durante toda a pesquisa, “se quiser tornar o mundo um lugar melhor, dê uma olhada em si mesmo e faça uma mudança” (Michael Jackson - *Man in the mirror*).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada neste trabalho tratou do perfil profissional do(a) professor(a) de educação musical através de um estudo comparativo entre o Brasil e a Itália, a partir da Teoria das Representações Sociais. Para atingir o escopo proposto, foi analisada a legislação que contempla a atuação deste específico profissional da educação, considerando mais especificamente os textos normativos que estabelecem as metas, os objetivos e as habilidades que os estudantes deverão alcançar em sua formação na educação básica. Assim, ao evidenciar as concepções implícitas de Música e de Educação Musical que se encontram difusas nesses textos, foi possível inferir o perfil profissional para cada etapa da educação básica.

A articulação dos capítulos foi estruturada de acordo com a metodologia comparativa seguindo o referencial teórico escolhido, de modo a compor uma exposição em sequência progressiva. Tal abordagem partiu da premissa de que a Educação Comparada nos permite indagar nossas próprias concepções e hábitos, através um processo objetivante, aproveitando as interrogações que surgem no confronto com o outro polo da comparação.

Desse modo, o primeiro capítulo foi dedicado ao esclarecimento das premissas teórico-metodológicas relativas à Educação Musical Comparada e à Teoria das Representações Sociais, e à apresentação das fontes de pesquisa.

Foi reconstruída a trajetória da Educação Comparada, enquanto campo do conhecimento, ilustrando as diversas periodizações postuladas pelos teóricos da área, que refletem também a evolução metodológica da disciplina; de fato, foi possível destacar a passagem desde abordagens descritivas de matriz positivista a abordagens conceituais de impoção sócio-histórica. Tratando a especificidade da Educação Musical Comparada foi apontado como a *International Society for Music Education* – ISME foi seu principal promotor, já que desde meados do século passado possibilitou o encontro entre educadores e pesquisadores das mais diversas proveniências. Todavia, foi evidenciado como do ponto de vista metodológico poucos foram no tempo os trabalhos que conseguiram, de fato, avançar de uma perspectiva descritiva, ainda que supranacional, para a interpretação comparativa. Por essa razão, foi sugerida a adoção (utilizada, então, neste trabalho) de alguns recursos metodológicos que permitissem realizar um estudo comparado em todas as suas etapas; assim, assumindo o modelo proposto por Ferrer (2002) foi elegido um modelo multinível de caráter qualitativo, que

permitisse de identificar com mais clareza o objeto de estudo, para então prosseguir no processo comparativo.

Feito o esclarecimento metodológico, o tópico seguinte ilustrou o conceito de representação social, como uma ferramenta que pudesse subsidiar o processo analítico proposto. Nesse sentido, considerando a possibilidade pela qual as representações sociais influenciam os sujeitos nas suas tomadas de decisões, justificando atitudes e ajustando os novos conceitos ao universo de compreensão compartilhado, a utilização dessa teoria permitiu vasculhar os documentos legais em busca das concepções implícitas de nosso interesse.

A apresentação do *corpus* encerrou a parte pré-descritiva. Feita uma cronologia das principais publicações ministeriais em matéria educacional nos dois países, tendo como limite a última promulgação das constituições de era republicana (1988 no Brasil, 1948 na Itália) foram ilustradas as premissa legais dos documentos em análise já presentes na carta maior, para prosseguir com as leis da educação e com as publicações oficiais anteriores que trataram do mesmo argumento.

O segundo capítulo foi dedicado à apresentação dos dados contextuais que permitissem ancorar o objeto específico de estudo no âmbito da legislação mais ampla em matéria de formação de professores de educação musical.

Para tanto, foi reconstruído o processo histórico para o estabelecimento das licenciaturas em Música no Brasil, recordando os marcos históricos mais relevantes e ilustrando a evolução da legislação em mérito até a publicação da Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015. Se aprofundaram, então, os temas da prática como componente curricular e do estágio, de maneira a compreender a relevância desses dois aspectos no percurso de formação dos futuros professores: o primeiro, como proposição explícita para o desenvolvimento de habilidades e competências na articulação entre os conteúdos teóricos e a atuação profissional; o segundo, como momento formador essencial de inserção e vivência no ambiente de trabalho. Foi nessa direção que surgiu a necessidade de dedicar espaço ao conceito de prática reflexiva, como postura inerente ao trabalho docente, em sua interlocução com o contexto no qual esse se desenvolve.

De maneira similar, foi descrita a evolução da legislação que rege a formação de professores na Itália, esclarecendo também a situação atual dos requisitos para o ingresso na profissão. Nesse sentido, foi ressaltada a complexidade de um sistema no qual coexistem modalidades diversas, devido à sobreposição de reformas do sistema educacional do país nos anos recentes. Foi relatada a trajetória das Escolas de Didática da Música que, surgidas no

âmbito dos conservatórios no final da década de 1960, foram incluídas na reforma iniciada após o Acordo de Bologna em âmbito universitário. Isso iniciou um processo de revisão de tais cursos, com a finalidade de ajustá-los ao “modelo 3+2” que está sendo progressivamente adotado em todo o sistema do ensino superior europeu. Foram mencionados, ainda, alguns pontos que são ocasião de debate, como a atuação do professor generalista no âmbito da educação musical, tanto na educação infantil quanto na primária, e os múltiplos percursos de formação que dariam condições de lecionar na escola secundária de primeiro grau.

Por fim, foram apresentados dados de ordem sociopolítica para completar o quadro descritivo dos países em análise, para proporcionar um *background* ao leitor a fim de ter elementos úteis à etapa comparativa.

No terceiro capítulo, foi exposto o processo de análise de conteúdo realizado a partir da Base Nacional Comum Curricular (para o Brasil) e das *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* (para a Itália). Ambos os textos foram indagados com o intuito de evidenciar a frequência e a co-ocorrência dos conceitos implícitos inerentes à proposta investigativa deste trabalho.

Ambos os documentos foram analisados sistematicamente, considerando os textos discursivos que tratam da educação musical, as metas/objetivos e as habilidades previstas para cada etapa da educação básica. À análise categórica temática de cada seção seguiu a comparação, entre texto discursivo e objetivos/metras, a fim de traçar o andamento e a tendências dos conceitos encontrados. Os fatores foram agrupados de maneira a tratar das concepções de música, dos elementos psicoemocionais, dos conteúdos musicais e de qual tratamento recebem nas atividades de educação musical, de quais recursos são empregados em tais práticas, considerando também outras variáveis que interagem na composição das tendências. Isso permitiu mostrar as características predominantes em cada etapa e de como andamento destas oscile ao longo do percurso de formação previsto pelos documentos.

Por fim, os resultados da comparação entre os dois documentos, nos permitiram inferir a representação do perfil profissional do(a) professor(a) de educação musical a partir dos conceitos implícitos apontados pela análise.

A pesquisa desenvolvida confirmou a intuição inicial de que uma busca pelos conceitos implícitos de Música e Educação Musical nas orientações curriculares poderia revelar os traços constitutivos do profissional esperado para tal disciplina. Com isso compreendemos que tais representações sociais poderão influenciar a próxima elaboração dos currículos



estaduais, no Brasil, ou os planos de oferecimento formativo, na Itália. Ao mesmo tempo tais resultados fomentam a contínua reflexão acerca da formação do profissional da educação musical, em nível superior e nas propostas de formação continuada que ambos os governos se propõem a oferecer.

Ficou claro ao longo desta pesquisa que os temas apresentados podem ser ulteriormente indagados, considerando que os textos normativos foram submetidos à análise sincrônica: ainda que apontado o desenvolvimento histórico da legislação em ambos os países, o *corpus* de fato empregado na investigação foi delimitado à versão vigente das indicações curriculares; foi considerada a contemporaneidade dos dois documentos, sem fornecer ulteriores explicações causais em relação às etapas que os precederam. Por esta razão, outra pesquisa poderia mover-se na direção diacrônica, pontuando quais seriam as concepções implícitas nas versões anteriores da legislação sobre o tema, buscando a possível correlação com as reformas para a formação do professor de educação musical em nível superior, ou esclarecendo em detalhe as mudanças ocorridas em função da evolução normativa.

Finalmente, a comparação mostrou-se uma alternativa metodológica ao mesmo tempo fascinante e mui complexa, mas particularmente apropriada para nossa época. Num mundo em contínua mudança, no qual as diferenças são frequentemente utilizadas para amedrontar, deparar-se com o outro, seja ele(a) estudante, professor(a), colega, o até mesmo outro país, governo, outra legislação, pode nos recordar a complexidade das relações que regem o macrocosmo em que vivemos. E isso nos desafia a encontrar no microcosmo dos contextos escolares oportunidades para ampliar os horizontes culturais, na promoção de práticas musicais significativas, e no convívio com a alteridade em prol da construção de uma sociedade mais justa, mais democrática e plural.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Felicitas; CENTENO, Cristian G. Perez. Re-bordering comparative education in Latin America: Between global limits and local characteristics. **International Review of Education**, v. 57, n. 3/4, ago. 2011, p. 477–496.

ADDESSI, Anna Rita; ARAÚJO, Rosane Cardoso de; VALLS, Assumpta; GLUSCHANKOF, Claudia. A comparative research about social representations of “music” and “musical child” held by university students. **Proceedings of the 11th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC11)**. Seattle, Washington, USA. S.M. Demorest, S.J. Morrison, P.S. Campbell (Eds.). 2010

ADDESSI, Anna Rita; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Um estudo sobre representações sociais de alunos de graduação sobre os conceitos de “música” e “musicalidades” realizados nos pólos Brasil e Itália. **7º Simpósio Internacional de Cognição de Artes Musicais (SIMCAM)**. Brasília, 2011.

ADDESSI, Anna Rita; CARUGATI, Felice. Social representations of the ‘musical child’: an empirical investigation on implicit music knowledge in higher teacher education. **Music Education Research**, v. 12, n. 3, September 2010, p. 311-330.

ADDESSI, Anna Rita; CARUGATI, Felice. The Social Representations of Music, Musicality, Music Child and General Teachers. In: **Proceedings of the 10th International Conference on Music Perception and Cognition**, SAPPORO, ICMPC10, 2008, p. 1 - 6.

ADDESSI, Anna Rita. Le competenze musicali e professionali dell’insegnante della scuola di base. In: COPPIA, A. (Ed.). **REMUS: studi e ricerche sulla formazione musicale**. Atti e Documenti. Perugia: Morlacchi, 2005. p. 9-23.

AGUILAR, Luis Enrique. Posibilidades de abordaje comparativo: las regularidades causales en la adopción e implementación de políticas públicas educativas. **Pensamiento Educativo**, v. 31, dez. 2002, p. 283-305.

\_\_\_\_\_. Three Models of Comparative Analysis: Time, Space, and Education. In: **Annual Review of Comparative and International Education 2017: International Perspectives on Education and society**, v. 34, p. 105–116, 2018.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, Magno Augusto Job de. **Educação musical para adultos: representações sociais no ensino de instrumentos para adultos iniciantes**. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Música - Área: Processos e dimensões da formação em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ARÓSTEGUI, José Luis (Ed.). **Educating Music Teachers for the 21st Century**. Rotterdam: Sense, 2011.

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de Música**. 1999.

406 f. Tese (Doutorado em música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições70, 2011.

BARONI, Mario. Prefazione. In: ANCESCHI, Alessandra. **La formazione degli insegnanti di musica**. Napoli: Liguori, 2006. p. 1- 4.

BAUER, Martin; GASKELL, George. Towards a Paradigm for Research on Social Representations. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, Oxford: Blackwell, v. 29, n.2, 1999, p. 162-186.

BEREDAY, George Z.F. **Método comparado em educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1972.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016.

BIANCONI, Giuseppina la Face. La musica e le insidie delle antinomie. In: \_\_\_\_\_. **La musica tra conoscere e fare**. Milano: Franco Angeli, 2011.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11788/98**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília: Presidência da República, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Ensino Superior. **Parecer CNE/CES 15/2005**. Esclarece as resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**, aprovado em 15 de dezembro de 2017 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010** - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: presencial e a distância**. Brasília, 2015b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: presencial e a distância**. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Presidência da República, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª à 4ª série)**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª à 8ª série)**. Brasília : MEC/SEF, 1998a.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.

BRESLER, Liora. Teacher Knowledge in Music Education Research. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, n. 118, p. 1-20, 1993.

CNAPM. **Fare Musica Tutti**: Linee di indirizzo per un piano pluriennale di interventi relativi alla diffusione della pratica musicale nelle scuole di ogni ordine e grado. Roma, 2009. Disponível em: <[https://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato\\_musica\\_new/allegati/musica\\_tutti.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/allegati/musica_tutti.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CNAPM. **Linee guida DM 8/2011**. Roma: MIUR, 2013.

CNAPM. **Proposta di Piano nazionale** “Musica nella scuola per la formazione del cittadino”. Roma, 2014. Disponível em: <[https://www.istruzione.it/allegati/2014/proposta\\_di\\_piano\\_nazionale\\_musica.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2014/proposta_di_piano_nazionale_musica.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CARVALHO, Ana Barrieros; FREIRE, Luis Carlos. Desenvolvimento de habilidades e competências através do Ensino Superior. In: **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 2009.

CARUGATI, Felice F. From social cognition to social representations in the study of intelligence. In: Duveen, Gerard; LLOYD, Barbara (Eds.). **Social representations and the development of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. 3 ed. London: SAGE Publications Ltd, 2008.

COX, Gordon; STEVENS, Robin (Eds.). **The origin and foundations of Music Education: cross-cultural historical studies of music in compulsory school**. London: Continuum, 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

CROSSLEY, Michael. Comparative and International Education: Contemporary Challenges, Reconceptualization and New Directions for the Field. **Current Issues in Comparative Education**, v. 4, n. 2, p. 81-86, maio 2002.

\_\_\_\_\_; WATSON, Keith. **Comparative and International Research in Education: Globalisation, context and difference**. London: Routledge, 2003.

CYKLER, Edmund. Comparative Music Education. **Journal of Research in Music Education**, v. 17, n. 1, Spring 1969, p. 149-151.

\_\_\_\_\_. Comparative Music Education. **Music Educators Journal**, v. 48, n. 4, fev. - mar. 1962, p. 61-62.

DANIELSEN, Brit Ågot Brøske; JOHANSEN, Geir (Eds.). **Educating Music Teachers in the New Millennium: Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society**. Oslo: Norwegian Academy of Music, 2012.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 51-61, jul.-dez. 2012.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DEMO, Pedro. **Outro professor**: alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

DENARDI, Christiane. **Professores de Música**: história e perspectivas. Curitiba: Juruá, 2008.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais de música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1283-1295, set./dez. 2006.

ELLIOT, David. Rethinking Music Teacher Education. **Journal of Music Teacher Education**, v. 2, n. 1, p. 6-15, set. 1992.

European Commission/EACEA/Eurydice. **The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018.

FERNANDES, José Nunes. Educação Musical Internacional e Comparada: uma introdução. **Debates**, n. 13, p. 51-58, nov. 2014.

FERRER, Ferran. **La educación comparada actual**. Barcelona: Ariel, 2002.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio; SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck (Orgs.). **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

FIGUEIREDO, Sérgio; SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck (Orgs.). **The Preparation of Music Teachers: a Global Perspective**. Porto Alegre: ANPPOM, 2015.

FRANCO, Maria Ciavatta. Estudos comparados em educação na América Latina: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Estudos comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 13-35.

\_\_\_\_\_. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, ago. 2000, p. 197-230.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Música e sociedade**: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música. Porto Alegre: ABEM, 1992.

FUNG, Victor; HERNLY, Patrick. International Perspectives in Music Instruction and Learning. In: SEEL, N. (Ed.). **Encyclopedia of the Sciences of Learning**. London: Springer Science; Business Media, 2012. p. 1631-1634.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GEORGII-HEMMING, Eva; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-Erik (Eds.). **Professional knowledge in music teacher education**. Farnham: Ashgate, 2013.

GOERGEN, Pedro. Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? Campinas, **Revista Pro-Posições**. Revista da Faculdade de Educação, v. 2, n. 3, dez. 1991, p. 6-19.

GOMES, Solange Maranhão. **A formação de professores de música da faculdade de artes do Paraná: concepções filosófico-pedagógicas**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

GREEN, Lucy (Ed.). **Learning, Teaching, and Musical Identity: voices across cultures**. Bloomington: Indiana University Press, 2011.

HANS, Nicholas Adolph. **Educação comparada**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. **A educação musical em cursos de Pedagogia do estado de São Paulo**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HÖIJER, Birgitta. Social Representations Theory: A New Theory for Media Research. **Nordicom Review**, n. 32, n. 2, 2011, p. 3-16.

ITÁLIA. **Circolare ministeriale 28 ottobre 1970**, prot. 6213. Roma, 1970.

ITÁLIA. **Circolare Ministeriale del 5 luglio 1969** - Ordinamento dei corsi di: Didattica della musica; strumenti a percussione, Chitarra; Ordinamento del corso di Clavicembalo. Roma, 1969.

ITÁLIA. **Costituzione della Repubblica Italiana**. Roma, 1948.

ITÁLIA. D. **Leg.vo 19 febbraio 2004 n. 59**. Riforma Scuola Infanzia e Primo ciclo di Istruzione, e Allegati Indicazioni Nazionali

ITÁLIA. **D.M. 9 febbraio 1979**. Programmi della Scuola Media. Roma, 1979.

ITÁLIA. **D.M. del 31.7.2007**. Nuove indicazioni per il curriculum della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione (Fioroni). Roma, 2007.

ITÁLIA. **D.P.R. 10 settembre 1969, n.647**. Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali. Roma, 1969.

ITÁLIA. **D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104**. Programmi Scuola Elementare (Falcucci). Roma, 1985.

ITÁLIA. **Decreto 22 ottobre 2004, n.270** - Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509. Roma, 2004.

ITÁLIA. **Decreto del Presidente della Repubblica 8 luglio 2005, n. 212** - Regolamento recante disciplina per la definizione degli ordinamenti didattici delle Istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, a norma dell'articolo 2 della legge 21 dicembre 1999, n. 508. Roma, 2005.

ITÁLIA. **Decreto ministeriale 18 del 16 gennaio 2018** - Riordino bienni di didattica della musica istituti superiori studi musicali. Roma, 2018.

ITÁLIA. **Decreto Ministeriale 24 settembre 1994** - Modificativo ed integrativo del D.M. 13 aprile 1992. Roma, 1994.

ITÁLIA. **Decreto Ministeriale 26 maggio 1998, n. 153** - Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario. Roma, 1998.

ITÁLIA. **Decreto Ministeriale 4 ottobre 2000** - Settori scientifico-disciplinari. Roma, 2000.

ITÁLIA. **Decreto Ministeriale del 13 aprile 1992** - Nuove scuole nei Conservatori di Musica. Roma, 1992.

ITÁLIA. **Decreto Ministeriale n. 8 del 31 gennaio 2011** - Pratica musicale nella scuola primaria. Roma, 2011.

ITÁLIA. **Decreto n. 22 del 9 febbraio 2005**. Roma, 2005.

ITÁLIA. **Decreto Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503**. Programmi della Scuola Elementare. Programmi Ermini. Roma, 1955.

ITÁLIA. **Decreto Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89** - Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. Roma, 2009

ITÁLIA. **Decreto Presidente Repubblica 31 maggio 1974, n. 417** - Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato. Roma, 1974.

ITÁLIA. **DM 3 giugno 1991**. Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole dell'infanzia statali. Roma, 1991.

ITÁLIA. **Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione**. Roma: Ministro della Pubblica Istruzione, 2012.

ITÁLIA. **Legge 16 giugno 1977, n. 348**. Modifiche di alcune norme della Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sulla istituzione e l'ordinamento della scuola media statale. Roma, 1977.

ITÁLIA. **Legge 18 marzo 1968, n. 444**. Ordinamento della scuola materna statale (Gui). Roma, 1968



ITÁLIA. **Legge 19 novembre 1990, n. 341** - Riforma degli ordinamenti didattici universitari. Roma, 1990.

ITÁLIA. **Legge 21 dicembre 1999, n. 508** - Riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche, dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati. Roma, 1999.

ITÁLIA. **Legge 22 novembre 2002, n. 268** - Misure urgenti per la scuola, l'università, la ricerca scientifica e tecnologica e l'alta formazione artistica e musicale. Roma, 2002.

ITÁLIA. **Legge 27 dicembre 2006, n. 296** - Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007). Roma, 2006.

ITÁLIA. **Legge 28 marzo 2003, n. 53**. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale (Moratti). Roma, 2003.

ITÁLIA. **Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962**. Istituzione e ordinamento della scuola media statale integrata e coordinata con le successive disposizioni di legge. Roma, 1962.

JODELET, Denise. *Représentations sociales: un domaine in expansion*. In : JODELET, Denise (Dir.) **Les représentations sociales**. 2.ed. Paris: Presses Universitaires, 1991.

JOHANSEN, Geir. Music education and the role of comparative studies in a globalized world. **Philosophy of Music Education Review**, v. 21, n. 1, Spring 2013, p. 42-51.

KALOYANNAKI, Pella; KAZAMIAS, Andreas M. The Modernist Beginnings of Comparative Education: The Proto-scientific and The Reformist-meliorist Administrative Motif. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M. (Eds.). **International Handbook of Comparative Education**. London: Springer, 2009. p. 11-36.

KAZAMIAS, Andreas M. Forgotten Men, Forgotten Themes: The Historical-philosophical-cultural and Liberal Humanist Motif in Comparative Education. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M. (Eds.). **International Handbook of Comparative Education**. London: Springer, 2009. p. 37-58.

KEMP, Anthony; LEPHERD, Laurence. Research methods in international and comparative music education. In: COLWELL, Robert. **Handbook of research in music teaching and learning**. New York: Schirmer Books, 1992. p.773-788.

KERTZ-WELZEL, Alexandra. Lessons from Elsewhere?: Comparative Music Education in Times of Globalization. **Philosophy of Music Education Review**, v. 23, n. 1, Spring 2015, p. 48-66.

\_\_\_\_\_. Music education in the twenty-first century: a cross-cultural comparison of German and American music education towards a new concept of international dialogue. **Music Education Research**, v. 10, n. 4, dez. 2008, p. 439-449.

KLEBER, Magali. **Teorias curriculares e suas implicações no ensino superior de Música: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2000.

KNIGHT, Jane. Global: are double/multiple degree programs leading to “discount degrees”?. In: G. MIHU, G. et al. (Eds.). **Understanding Higher Education Internationalization**. Boston: Sense, 2017. p. 111–113.

KRAUS, Egon (Ed.). **The present state of Music Education in the world**. Cologne: ISME, 1960.

\_\_\_\_\_. The contribution of Music Education to the Understanding of Foreign Cultures, Past and Present. **Music Educators Journal**, v. 53, n. 5, jan. 1967, p. 30-32+91.

LEONHARD, Charles. Toward Reform in Music Teacher Education. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, n. 157, p. 83-88, 2003.

LEPHERD, Laurence. Comparative Music Education: viewing the Forest as well as the Trees. **International Journal of Music Education**, v. 5, maio 1985, p. 47-48.

\_\_\_\_\_. Investigação comparada. In: KEMP, Anthony; \_\_\_\_\_. (Eds.). **Introdução à investigação em Educação Musical**. Lisboa: Clouste Gulbenkian, 1995. p. 37-58.

LOIOLA, Lisette Jung. **A docência no piano: Representações Sociais de professores de escolas de música em Taguatinga**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Música - Área: Concepções e Vivências no Ensino e Aprendizagem da Música). Programa de Pós-Graduação Música em Contexto do Instituto de Artes, Universidade de Brasília.

MANEN, Max van. On the Epistemology of Reflective Practice. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 1, n. 1, p. 33-50, 1995.

MARSHAL, Jennifer. **Introduction to Comparative and International Education**. Los Angeles: Sage, 2014.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo; SOUZA, Jusamara. **Práticas de ensinar Música**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 33-38, mar. 2003.

McALLESTER, David P. Teaching the Music Teacher to use the Music of His Own Culture. **Australian Journal of Music Education**, n. 10, apr. 1972, p. 17-20.

McCARTHY, Marie. The role of ISME in the promotion of multicultural music education, 1953-96. **International Journal of Music Education**, v. 29, n. 1, may 1997, p. 81-93.

\_\_\_\_\_. **Toward a Global Community: The International Society for Music Education 1953-2003**. Nedlands, Western Australia: ISME, 2004.

MORATO, Cíntia Thaís. **Estudar e trabalhar durante a graduação em Música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música**. Tese de Doutorado. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Buenos Aires: Editorial Huemul, 1979.

\_\_\_\_\_. On Social Representations. In: FORGAS, Joseph (Ed.). **Social Cognition: perspectives on everyday understanding**. New York: Academic Press, 1981. p. 181-210.

\_\_\_\_\_. The Phenomenon of Social Representations. In: DUVEEN, Gerard. **Social Representation: explorations in Social Psychology**. Cambridge: Backwell, 2000.

NIELSEN, Frede V. A View on the Future of an International Philosophy of Music Education: A Plea for a Comparative Strategy. **Philosophy of Music Education Review**, v. 14, n. 1, 2006, p. 7-14.

NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. **Towards a science of comparative Education**. Toronto: The MacMillan Company, 1969.

NÓVOA, António. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (Orgs.). **Educação Comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.

PALOMBA, Donatella. Gli studi comparativi in educazione. Una introduzione storico-critica. **Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies**, n. 4, dez. 2001, p. 29-45.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

PEREYRA, Miguel. La comparación, una empresa razonada de análisis. <sup>[1]</sup><sub>SEP</sub> Por otros usos de la comparación. **Revista de educación**, nº extra 1, 1989, p. 23-76.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2002a.

\_\_\_\_\_. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: ArtMed, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes?: A Escola que Prepara para a Vida**. Porto Alegre: Penso, 2011.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIATTI, Mario. La Scuola di Didattica della musica. In: \_\_\_\_\_. **Música: animazione, educazione, formazione**. Milano: Franco Angeli, 2012. p. 75-91.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

ROYSE, David et al. Comparing Music Teacher Training Practices Around the World. **Journal of Music Teacher Education**, v. 8, n. 2, jan. 1999, p. 14-20.

RUIZ, Adriana Gallicchio. **Le rappresentazioni sociali della musica degli insegnanti di scuola dell'infanzia: Documenti orientativi e indagini empiriche a confronto tra Italia e**

Venezuela. 2013. 252 f. Tese (Dottorato di Ricerca in Pedagogia) – Dipartimento di Scienze dell’Educazione, Università di Bologna.

SAMMUT, Gordon et al. Social representations: a revolutionary paradigm? In: SAMMUT, Gordon et al (Eds.). **The Cambridge Handbook of Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

SARLÉ, Patricia; IVALDI, Elizabeth; HERNÁNDEZ, Laura (Coord.). **Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2014.

SARTORI, Giovanni. Comparazione e metodo comparato. **Rivista Italiana di Scienza Politica**, ano XX, n. 3, dez. 1990, p. 395-416.

\_\_\_\_\_. Concept Misformation in Comparative Politics. **The American Political Science Review**, v. 64, n. 4, dez. 1970, p. 1033-1053.

\_\_\_\_\_; MORLINO, Leonardo. **La comparación en las ciencias sociales**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SILVA, Fabiana Sena da. A noção de competência no ensino superior: o Curso de Pedagogia da UFPB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 2, p. 315-326, maio/ago. 2007.

SUGAHARA, Leila Yuri. **Música e música na escola: um estudo das representações sociais de estudantes de pedagogia e de música a partir da escuta musical**. 2013. 240 f. Tese (Doutorado em Educação - Área: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TATE, Philip. Comparative perspective. In: PHILPOTT, Chris; PLUMMERIDGE, Charles (Eds.). **Issues in Music Teaching**. London/New York: Routledge/Falmer, 2001. p. 224-237.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Music in Education: International Conference on the Role and Place of Music in the Education of Youth and Adults**. Brussels, 29 June to 9 July 1953. Soleure: UNESCO, 1955.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Aspectos pedagógicos e filosóficos da Metodologia da problematização. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: EDUEL, 2014. p. 39-64.

VEXLIARD, Alexandre. **La pédagogie comparée: méthodes et problèmes**. Paris: Presses Universitaires de France, 1967.

WEBSTER, Peter. R. Preparing Teachers of Music for a Lifetime. **The Journal of Aesthetic Education**, v. 33, n. 4, p. 179-192, 1999.

WESTRUPP, Sérgio Luiz. **Representações sociais de música em processos de educação musical formal e não formal de uma escola de educação básica**. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina.

## ANEXOS

### Anexo 1 - Extrato do texto da BNCC

#### Etapa da Educação Infantil

**Traços, sons, cores e formas** – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que elas se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
(EI01TS01). Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01). Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01). Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02). Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02). Utilizar diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes.	(EI03TS02). Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03). Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), criando objetos tridimensionais.	(EI02TS03). Expressar-se por meio de linguagens como a do desenho, da música, do movimento corporal, do teatro.	(EI03TS03). Apreciar e participar de apresentações de teatro, música, dança, circo, recitação de poemas e outras manifestações artísticas.
(EI01TS04). Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar	(EI02TS04). Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em	(EI03TS04). Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre),

brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
(EI01TS05). Imitar gestos, movimentos, sons, palavras de outras crianças e adultos, animais, objetos e fenômenos da natureza.	(EI02TS05). Imitar e criar movimentos próprios, em danças, cenas de teatro, narrativas e músicas.	(EI03TS05). Reconhecer e ampliar possibilidades expressivas do seu corpo por meio de elementos da dança.

## Etapa da Educação Fundamental

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade.

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1.. Explorar, conhecer, fruir e analisar, criticamente, práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e de diversas sociedades, em distintos tempos e contextos, para reconhecer e dialogar com as diversidades.

2.. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.

3.. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e na cultura brasileiras –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

4.. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.

5.. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.

6.. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

7.. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

8.. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

9.. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

	Habilidades
Contexto e práticas	(EF15AR13) Identificar e apreciar diversas formas e gêneros de expressão musical, tanto tradicionais quanto contemporâneos, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
Elementos da linguagem	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos e as propriedades sonoras da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
Materialidades	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais variados.
Notação e registro musical	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
Processos de criação	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

### 6º ao 9º

	Habilidades
Contexto e práticas	(EF69AR16) Analisar usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. (EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música e das propriedades sonoras (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
Materialidades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical não convencional (como partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer princípios da notação musical convencional.
Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.



## **Anexo 2 - Extrato do texto das *Indicazioni***

### **Etapa da Educação Infantil**

#### **IMAGENS, SONS, CORES**

As crianças expressam pensamentos e emoções com imaginação e criatividade: a arte guia essa propensão, educando para o prazer da beleza e do sentimento estético. A exploração dos materiais disponíveis permite viver as primeiras experiências artísticas, capazes de estimular a criatividade e influenciar outras aprendizagens. As linguagens à disposição das crianças, como a voz, o gesto, a dramatização, os sons, a música, a manipulação dos materiais, as experiências gráfico-pictóricas, os meios de comunicação de massa, devem ser descobertas e educadas para que desenvolvam nos pequenos o senso de beleza, conhecimento de si mesmo, dos outros e da realidade.

O encontro de crianças com arte é a ocasião de olhar o mundo à sua volta com olhos diferentes. Os materiais explorados com os sentidos, as técnicas experimentadas e compartilhadas no ateliê da escola, as observações de lugares (praças, jardins, paisagens) e obras (pinturas, museus, arquiteturas) ajudarão a melhorar as habilidades perceptivas, cultivar o prazer de fruição, produção e invenção e aproxima-los à cultura e ao patrimônio artístico.

A música é uma experiência universal que se manifesta de maneiras e gêneros diferentes, todos com igual dignidade, cheia de emoções e rica em tradições culturais. Ao interagir com a paisagem sonora, a criança desenvolve suas habilidades cognitivas e relacionais, aprende a perceber, ouvir, procurar e discriminar sons em contextos significativos de aprendizagem. Explore suas possibilidades sonoras-expressivas e simbólicas-representativas, aumentando a confiança em seu potencial. Ouvir produções sonoras pessoais o introduz ao prazer de fazer música e compartilhar repertórios pertencentes a vários gêneros musicais.

A criança se depara com as novas mídias e com as novas linguagens da comunicação, como espectador e ator. A escola pode ajudá-lo a se familiarizar com a experiência da multimídia (fotografia, cinema, televisão, digital), promovendo o contato ativo com as "mídias" e a busca de suas possibilidades expressivas e criativas.

#### **Objetivos para o desenvolvimento de competências**

A criança se comunica, expressa emoções, conta, usando as várias possibilidades que a linguagem corporal permite.

Inventa histórias e as expressa através de dramatização, desenho, pintura e outras atividades manipulativas; utiliza materiais e ferramentas, técnicas expressivas e criativas; explorar o potencial oferecido pelas tecnologias.

Acompanha, com curiosidade e prazer, vários tipos de espetáculos (teatral, musical, visual, animação ...); desenvolve interesse em ouvir música e na fruição de obras de arte.

Descobre a paisagem sonora através de atividades de percepção e produção musical usando voz, corpo e objetos.

Experimenta e combina elementos musicais básicos, produzindo sequências sonoro-musicais simples. Explora os primeiros alfabetos musicais, usando também os símbolos de uma notação informal para codificar os sons percebidos e reproduzi-los.

### **Etapa da Primeiro Ciclo**

#### **MÚSICA**

A música, componente fundamental e universal da experiência humana, oferece um espaço simbólico e relacional propício à ativação dos processos de cooperação e socialização, aquisição de ferramentas de conhecimento, valorização da criatividade e da participação, desenvolvimento do senso de pertencer a uma comunidade, bem como à interação entre diferentes culturas.

A aprendizagem de música consiste em práticas e conhecimentos e, na escola, divide-se em duas dimensões: a) produção, por meio de ação direta (exploratória, composicional, executiva) com e sobre materiais sonoros, em especial através da atividade coral e a música de grupo; b) fruição consciente, que implica a construção e elaboração de significados pessoais, sociais e culturais, relacionados a fatos, eventos, obras do presente e do passado.

O canto, a prática de instrumentos musicais, a produção criativa, a escuta, a compreensão e a reflexão crítica favorecem o desenvolvimento da musicalidade presente em todos; promovem a integração dos componentes perceptivo-motor, cognitivo e afetivo-social da personalidade; contribuem para o bem-estar psicofísico, na perspectiva de prevenir mal-estar social, respondendo a necessidades, desejos, perguntas, características de diferentes faixas etárias. Em particular, através da experiência de fazer música juntos, cada um poderá começar a ler e escrever música, produzindo-a também através da improvisação, entendida como gesto e pensamento descoberto no momento em que ocorre: improvisar significa compor na música no instante.

Aprender música desempenha funções formativas específicas, que são interdependentes. Através da função cognitivo-cultural, os alunos exercem a capacidade de representação simbólica da realidade, desenvolvem pensamento flexível, intuitivo, criativo e

participam do patrimônio de diferentes culturas musicais; usam as competências específicas da disciplina para compreender os significados, mentalidades, modos de vida e valores da comunidade a que se referem. Através da função linguístico-comunicativa, a música educa os alunos para a expressão e comunicação através das ferramentas e técnicas específicas da sua linguagem. Através da função emocional-afetiva, os alunos, em sua relação com a obra de arte, desenvolvem uma reflexão sobre a formalização simbólica das emoções. Através da função identitária e intercultural, a música induz os alunos a tomar consciência de que pertencem a uma tradição cultural e, ao mesmo tempo, fornece-lhes as ferramentas para o conhecimento, a comparação e o respeito por outras tradições culturais e religiosas. Através da função relacional, estabelece relações interpessoais e de grupo, com base em práticas compartilhadas e escuta compartilhada. Através da função crítico-estética, desenvolve uma sensibilidade artística nos alunos, com base na interpretação de mensagens sonoras e obras de arte, eleva sua autonomia de julgamento e o nível de fruição estética do patrimônio cultural.

Como meio de expressão e comunicação, a música interage constantemente com as outras artes e está aberta a trocas e interações com as diversas áreas do conhecimento.

Metas para o desenvolvimento das competências no final da escola primária

O aluno explora, discrimina e processa eventos sonoros de um ponto de vista qualitativo, espacial e com referência à sua fonte.

Explora diferentes possibilidades expressivas de voz, objetos sonoros e instrumentos musicais, aprendendo a ouvir a si mesmo e aos outros; utiliza formas de notação analógicas ou codificadas.

Articula combinações de timbre, rítmicas e melódicas, aplicando esquemas elementares; ele as executa com sua voz, corpo e instrumentos, incluindo os da informática.

Improvisa livre e criativamente, aprendendo gradualmente a dominar técnicas e materiais, sons e silêncios.

Realiza, sozinho e em grupo, peças vocais ou instrumentais simples, pertencentes a diferentes gêneros e culturas, utilizando também instrumentos didáticos e autoconstruídos.

Reconhece os elementos constitutivos de uma peça musical simples, usando-os na prática. Escuta, interpreta e descreve peças musicais de diferentes gêneros.

Objetivos de aprendizagem no final da quinta série do ensino fundamental

- Utilizar a voz, instrumentos e novas tecnologias de som de maneira criativa e consciente, expandindo gradualmente suas habilidades de invenção e improvisação.

- Executar coletivamente e individualmente peças vocais / instrumentais também polifônicas, cuidando da afinação, expressividade e interpretação.
- Avaliar aspectos funcionais e estéticos em peças musicais de vários gêneros e estilos, em relação ao reconhecimento de diferentes culturas, épocas e lugares.
- Reconhecer e classificar os elementos constitutivos básicos da linguagem musical em passagens de vários gêneros e proveniência.
- Representar os elementos básicos de peças musicais e eventos sonoros através de sistemas simbólicos convencionais e não convencionais.
- Reconhecer os usos, funções e contextos da música e dos sons na realidade multimídia (cinema, televisão, computador).

Metas para o desenvolvimento de habilidades no final a escola secundária de primeiro grau

O aluno participa ativamente da realização de experiências musicais através da execução e interpretação de peças instrumentais e vocais pertencentes a diferentes gêneros e culturas.

Utiliza diferentes sistemas de notação funcionais para leitura, análise e produção de peças musicais.

É capaz de conceber e implementar, também por meio de improvisação ou participação em processos de elaboração coletiva, mensagens musicais e multimídia, na comparação crítica com modelos pertencentes ao patrimônio musical, utilizando também sistemas informáticos.

Compreende e avalia eventos, materiais, obras musicais, reconhecendo seus significados, também em relação à sua experiência musical e aos diferentes contextos históricos e culturais.

Integra suas próprias experiências musicais com outros conhecimentos e outras práticas artísticas, usando também códigos e sistemas de codificação apropriados.

Objetivos de aprendizagem no final da terceira série da escola secundária de primeiro grau

- Realiza em modo expressivo, coletivamente e individualmente, peças vocais e instrumentais de diferentes gêneros e estilos, utilizando também instrumentos eletrônicos.

- Improvisando, retrabalhando, compondo peças musicais vocais e instrumentais, usando estruturas abertas e padrões rítmico-melódicos simples.
- Reconhecer e classificar também estilisticamente os elementos constitutivos mais importantes da linguagem musical.
- Conhecer, descrever e interpretar criticamente obras musicais de arte e projetar / criar eventos sonoros que integrem outras formas artísticas, como dança, teatro, artes visuais e multimídia.
- Decodificar e usar a notação tradicional e outros sistemas de escrita.
- Orientar a construção de sua própria identidade musical, ampliar o seu horizonte, valorizando suas experiências, o caminho percorrido e as oportunidades oferecidas pelo contexto.
- Acessar os recursos de música na rede e usar software específico para processamento de som e música.