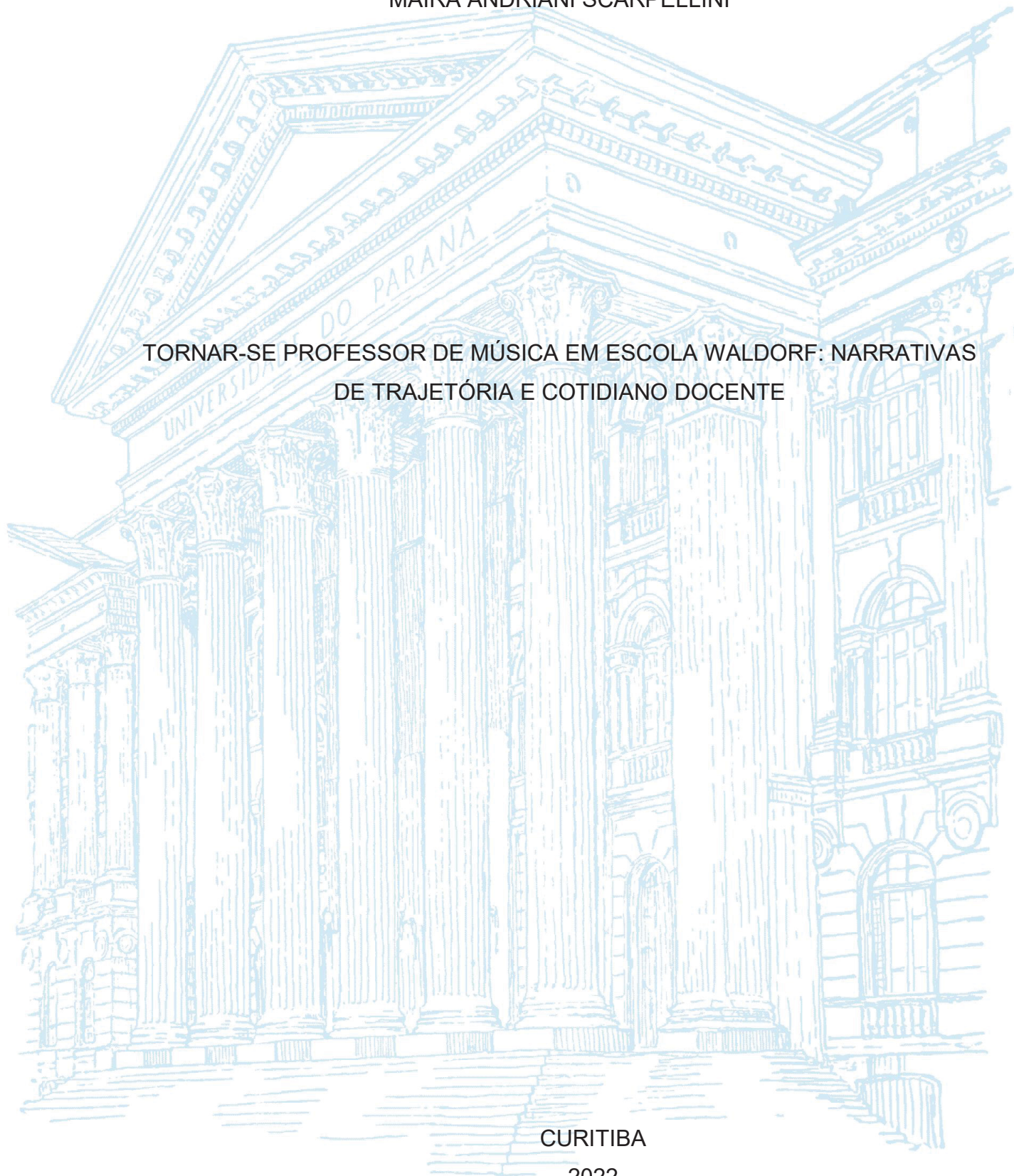


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MAÍRA ANDRIANI SCARPELLINI

TORNAR-SE PROFESSOR DE MÚSICA EM ESCOLA WALDORF: NARRATIVAS  
DE TRAJETÓRIA E COTIDIANO DOCENTE



CURITIBA

2022

MAÍRA ANDRIANI SCARPELLINI

TORNAR-SE PROFESSOR DE MÚSICA EM ESCOLA WALDORF: NARRATIVAS DE  
TRAJETÓRIA E COTIDIANO DOCENTE

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Stoltz

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Scarpellini, Maira Andriani.

Tornar-se professor de música em Escola Waldorf : narrativas de trajetória e cotidiano docente / Maira Andriani Scarpellini. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Tania Stoltz

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Música – Instrução e estudo. 3. Professores de música – Formação. 4. Waldorf, Método de educação. 5. Arte e educação. I. Stoltz, Tania, 1963-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **MAÍRA ANDRIANI SCARPELLINI** intitulada: **TORNAR-SE PROFESSOR DE MÚSICA EM ESCOLA WALDORF: NARRATIVAS DE TRAJETÓRIA E COTIDIANO DOCENTE**, sob orientação da Profa. Dra. TANIA STOLTZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Dezembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

19/12/2022 13:43:25.0

TANIA STOLTZ

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

16/12/2022 14:26:42.0

MARCELO SILVEIRA PETRAGLIA

Avaliador Externo (FACULDADE SANTA MARCELINA)

Assinatura Eletrônica

16/12/2022 14:45:23.0

ROSELY APARECIDA ROMANELLI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO)

Assinatura Eletrônica

16/12/2022 14:05:20.0

VALÉRIA LÜDERS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

---

Rockefeller nº 57 ? Reboças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: [ppge.academico@ufpr.br](mailto:ppge.academico@ufpr.br)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 242313

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 242313

Dedico esta tese à todas as crianças que ainda crescem sem ter a oportunidade de vivenciar a educação musical na escola.

Dedico também à minha querida avó Jerônima, que Deus lhe guie e guarde sempre.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus e à todos os que para ele trabalham nos dois planos da vida.

Gratidão à minha amada família, que me alicerçou nessa jornada formativa. Meus pais Mara e Marcos que, com tanto amor, priorizaram minha educação.

Ao meu amado companheiro de jornada Diego, que me apoiou incondicionalmente durante o período de doutoramento.

Às minhas filhas Yasmin Vitória e Paola, que me enchem de vida e alegria.

À minha irmã Mariane, meu cunhado Anderson e minha sobrinha Cecília, cujas presenças foram reconfortantes.

À minha sogra Lucrécia, meu sogro Laércio e meus cunhados Caroline, Bruno, Sérgio, Aluísio e Rozi, e sobrinhos Nikollas e Pietra, gratidão por fazerem parte de minha vida.

Gratidão à professora Dra. Tania Stoltz, que realmente me orientou para um caminho de amor à pesquisa, amor ao conhecimento e amor ao ser humano. Um exemplo!

Agradeço profundamente às professoras Sol e Lá que generosamente abriram suas vidas em prol do desenvolvimento desta pesquisa. Espero que a delicada experiência seja recompensadora para nossa área da educação musical.

À Escola Waldorf que abriu as portas para a realização da pesquisa. À todos os professores, alunos, pais e funcionários. A experiência de adentrar todos os dias nesse ambiente mudou a minha vida, me encheu de esperança e força para trabalhar por escolas em que arte esteja no centro do currículo, e com isso, se tornem mais humanas e significativas.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR), especialmente aos docentes e discentes que compartilharam comigo momentos especiais de troca durante as disciplinas e grupo de pesquisa. Agradeço também ao Programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter), todos os professores da Universidade Federal do Acre e Universidade Federal do Paraná que se empenharam para que essa parceria se estabelecesse. Também agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) que financiou esta pesquisa.

Aos membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. Marcelo Silveira Petraglia, Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli e Profa. Dra. Valéria Lüders pela disposição em auxiliar no trabalho com valiosas contribuições.

À Universidade Federal do Acre, especialmente aos colegas do curso de Licenciatura em Música, que me deram respaldo no trabalho durante o período que me dedicava a escrita. Também aos alunos do curso de licenciatura em música, são minha motivação na busca por estudar a formação de professores de música no Brasil.

Gratidão aos amigos irmãos de caminhada: Adson, Amanda, Andreia, Catarina, Elder, Eliana, Fabiana, Hanna, Leonardo, Leonel, Letícia, Luiz Humberto, Lya, Márcia, Sofia e Talitha. Todos foram essenciais, cada um com sua peculiaridade, para que essa construção se desse. Me apoiaram, me encorajaram, trouxeram ideias, discussões, momentos de lazer e descontração. Sou grata por ser rodeada de pessoas que, assim como eu, amam a educação e trabalham para que ela seja cada vez melhor.

E todos que porventura tenha me esquecido de mencionar, mas que, de alguma forma, fizeram parte desse trabalho. Ele é fruto de muitas mãos, não caberia aqui tamanho agradecimento.

Nos primórdios,  
O espírito do ser-Terra  
Veio ao Espírito do Céu.  
Ele expressou um desejo:  
“Sei como falar  
Com a mente humana;  
Ainda que eu suplique a você  
Que a língua cósmica  
Pelo qual o coração cósmico  
Sabe como falar ao coração humano”.  
Então, o gentil Espírito do Céu  
Concedeu ao aventureiro Espírito da Terra  
A Arte.  
(Rudolf Steiner, 2007)



## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o processo de formação de professoras de música que atuam em uma Escola Waldorf brasileira. Nas Escolas Waldorf há uma forte presença e valorização da música em toda a organização escolar, isso as tornam diferenciadas em relação a atuação do professor de música e como este percebe sua identidade docente, sua relação com a comunidade escolar e o ensino de música. Buscou-se, assim, como objetivo geral deste trabalho, compreender concepções e práticas de ensino e aprendizagem musical que permearam a trajetória formativa de professoras de música que atuam em uma Escola Waldorf. E como objetivos específicos: contextualizar e historicizar a formação de professoras de música no Brasil; traçar uma narrativa da história de vida e formação musical de professoras de música atuantes em Escola Waldorf, contextualizando as épocas e lugares descritos na narrativa; perceber como a formação para atuação em Escola Waldorf, baseada nos preceitos teóricos e filosóficos de Rudolf Steiner, integrou-se na concepção e prática de ensino e aprendizagem musical das participantes; e verificar as formas de atuação das professoras de música na Escola Waldorf e sua interação com outras pessoas do cotidiano escolar. Para tanto, realizou-se uma pesquisa narrativa biográfica com professoras de música atuantes em Escola Waldorf. Na coleta de dados, foram utilizadas entrevistas narrativas, documentos, materiais e artefatos das participantes e observações da atuação docente, registradas em caderno de campo. Os dados foram organizados e analisados em temas, gerando a construção cronológica da narrativa e organização temática das observações registradas em campo. Conclui-se que as concepções e práticas de ensino e aprendizagem musical, que permearam a trajetória formativa das professoras participantes do estudo, foram sendo gradualmente ressignificadas a partir do ingresso na Escola Waldorf. De uma concepção de música como uma matéria com menor prestígio no currículo e práticas que as frustravam como docentes, visto que se sentiam desvalorizadas, para uma concepção de música como elemento fundamental no currículo e cotidiano escolar e práticas musicais múltiplas que as instigam como professoras a sempre estudar e buscar por aperfeiçoamento profissional, na Escola Waldorf. A formação musical desde a infância, incluindo família, escola, religião, aulas de música, juntamente com a formação acadêmica em música, influenciou na atuação docente das professoras. Mas, para além disso, o ambiente escolar Waldorf, baseado nos preceitos teóricos de Rudolf Steiner, traz para a prática escolar das professoras uma qualidade específica dessas escolas, tanto no que diz respeito à implementação do currículo Waldorf, como quanto à forma de atuação didática. Isso acontece mesmo as professoras não tendo curso específico em Antroposofia voltado à música. Dessa forma, a cultura escolar da Escola Waldorf evidencia-se como propícia ao desenvolvimento de concepções e práticas de ensino e aprendizagem musical inovadoras e, ao mesmo tempo, consistentes e aprofundadas das professoras, que se destacam em relação às práticas de ensino e aprendizagem musical vigentes no cenário brasileiro.

Palavras-chave: Professor de música 1. Escola Waldorf 2. Narrativa docente 3. Formação de professores 4.

## ABSTRACT

This research has as its theme the training process of music teachers who work in a Brazilian Waldorf School. In the Waldorf Schools there is a strong presence and appreciation of music throughout the school organization, which makes them differentiated in relation to the performance of the music teacher and how he perceives his teaching identity, his relationship with the school community and music teaching. Thus, as the general objective of this work, we sought to understand conceptions and practices of musical teaching and learning that permeated the formative trajectory of music teachers who work in a Waldorf School. And as specific objectives: contextualize and historicize the training of music teachers in Brazil; trace a narrative of the life story and musical training of music teachers working at the Waldorf School, contextualizing the times and places described in the narrative; understand how training to perform in the Waldorf School, based on the theoretical and philosophical precepts of Rudolf Steiner, was integrated into the conception and practice of teaching and musical learning of the participants; and to verify the ways in which music teachers work at the Waldorf School and their interaction with other people in the school routine. For that, a biographical narrative research was carried out with music teachers working in Waldorf School. In the data collection, narrative interviews, documents, materials and artifacts of the participants and observations of the teaching performance, recorded in a field notebook, were used. Data were organized and analyzed into themes, generating the chronological construction of the narrative and thematic organization of observations recorded in the field. It is concluded that the conceptions and practices of teaching and learning music, which permeated the formative trajectory of the teachers participating in the study, were gradually being re-signified after entering the Waldorf School. From a conception of music as a subject with less prestige in the curriculum and practices that frustrated them as teachers, since they felt devalued, to a conception of music as a fundamental element in the curriculum and school routine and multiple musical practices that instigate them as teachers to always study and seek professional improvement at the Waldorf School. Musical training since childhood, including family, school, religion, music classes, together with academic training in music, influenced the teachers' teaching activities. But, in addition, the Waldorf school environment, based on the theoretical precepts of Rudolf Steiner, brings to the teachers' school practice a specific quality of these schools, both with regard to the implementation of the Waldorf curriculum, as well as the way of teaching. This happens even though the teachers do not have a specific course in Anthroposophy focused on music. In this way, the school culture of the Waldorf School proves to be conducive to the development of innovative musical teaching and learning concepts and practices that are, at the same time, consistent and in-depth by the teachers, who stand out in relation to musical teaching and learning practices. prevailing in the Brazilian scenario.

Keywords: Music teacher 1. Waldorf School 2. Teacher narrative 3. Teacher training

4.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ESQUEMA NARRATIVO DE ESTRUTURA TRIDIMENSIONAL.....	33
FIGURA 2 - MAPA DO BRASIL COM DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF	37
FIGURA 3 - INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO BRASIL AO LONGO DO TEMPO .....	59
FIGURA 4 - EXEMPLO DO FORMATO DAS LOUSAS DA ESCOLA.....	118
FIGURA 5 - EXEMPLO DO FORMATO DAS LOUSAS DA ESCOLA.....	119
FIGURA 6 - QUESITOS PARA SER UMA ESCOLA FILIADA A FEWB .....	122
FIGURA 7 - ENTRADA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (EEFE - USP) .....	148
FIGURA 8 - VISTA AÉREA DA CIDADE NATAL DA PROFESSORA SOL. ....	165

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DATA DE CRIAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA POR DÉCADA.....	73
GRÁFICO 2 - VAGAS DOS CURSOS EM ATIVIDADE .....	74
GRÁFICO 3 – CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA POR REGIÃO .....	75
GRÁFICO 4 - CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA DISTRIBUÍDOS POR ESTADO .....	76

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - RECURSOS RELACIONADOS À INFRAESTRUTURA DISPONÍVEL NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BRASIL – 2019.....	21
TABELA 2 - RECURSOS RELACIONADOS À INFRAESTRUTURA DISPONÍVEL NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO- BRASIL - 2019.....	22
TABELA 3 - INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO DISCIPLINA - BRASIL – 2019.....	23
TABELA 4 - INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO MÉDIO SEGUNDO DISCIPLINA - BRASIL - 2019.....	24
TABELA 5 - TERRITÓRIOS EDUCACIONAIS DAS ESCOLAS WALDORF.....	38
TABELA 6 - HISTÓRICO DE LEIS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO MUSICAL (1930-2020).....	49
TABELA 7 - FIM DA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 - 1930) E ERA VARGAS (GOVERNO PROVISÓRIO E ESTADO NOVO) (1930-1946).....	62
TABELA 8 - REPÚBLICA POPULISTA (1946-1964).....	63
TABELA 9 - DITADURA MILITAR (1964 - 1985).....	64
TABELA 10 - NOVA REPÚBLICA (1985-2020).....	66
TABELA 11 - CONTEÚDO CURRICULAR POR ANO ESCOLAR - ESCOLAS WALDORF.....	94
TABELA 12 - MÚSICA NA BNCC E ESCOLAS WALDORF.....	99
TABELA 13 - CONTEÚDOS DE MÚSICA PRESENTES NO PPP DA ESCOLA ....	127

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEB	- Câmara de Educação Básica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FEWB	- Federação das Escolas Waldorf no Brasil
IASWECE	- International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PPC	- Projeto Político Curricular
PPP	- Projeto Político Pedagógico
UFAC	- Universidade Federal do Acre
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	<b>30</b>
2.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	30
2.2 NARRATIVA.....	31
2.2.1 Contexto do Estudo .....	33
2.2.2 Participantes.....	39
2.3 COLETA DE DADOS .....	39
2.3.1 Entrevistas.....	39
2.3.2 Documentos, materiais e artefatos .....	40
2.3.3 Observação e caderno de campo .....	41
2.4 ANÁLISE DOS DADOS .....	42
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO BRASIL</b> .....	<b>47</b>
3.1 PROCESSO HISTÓRICO .....	47
3.1.1 Música na legislação escolar da Educação Básica .....	51
3.1.2 História dos cursos de formação de professores .....	59
3.2 QUADRO DAS UNIVERSIDADES COM LICENCIATURA EM MÚSICA .....	71
<b>4 MÚSICA NA ESCOLA WALDORF</b> .....	<b>77</b>
4.1 OBJETIVO DA MÚSICA NA ESCOLA WALDORF .....	77
4.2 A MÚSICA NO CURRÍCULO WALDORF .....	84
4.2.1 A organização curricular Waldorf.....	85
4.2.2 O currículo de música nas Escolas Waldorf.....	91
4.3 FORMAÇÃO MUSICAL DOS PROFESSORES WALDORF .....	111
4.3.1 A música na formação do professor de classe Waldorf .....	112
4.3.2 A formação do professor de música que atua na Escola Waldorf .....	114
<b>5 A ESCOLA WALDORF ESTUDADA</b> .....	<b>117</b>
5.1 ORGANIZAÇÃO FÍSICA, DE GESTÃO E CURRICULAR DA ESCOLA .....	117
5.2 MÚSICA NA ESCOLA .....	125
5.3 AS PROFESSORAS DE MÚSICA.....	132
<b>6 TRAJETÓRIAS DE VIDAS: PROFESSORA LÁ E PROFESSORA SOL.....</b>	<b>137</b>
6.1 PROFESSORA LÁ, A MÚSICA COMO ALICERCE NA REMODELAGEM DA VIDA.	
137	
6.1.1 Nascer em meio à cultura alemã e música erudita evangélica.....	137

6.1.1.1 Adolescência: escola alemã, Igreja Batista e conservatório de música. ....	142
6.1.1.2 A escolha profissional .....	147
6.1.2 Grandes mudanças pessoais e o curso de licenciatura em música .....	149
6.1.3 Início da carreira como professora licenciada em música .....	154
6.1.3.1 Escola alemã .....	154
6.1.3.2 Escola Waldorf.....	156
6.1.4 Aulas de música na Escola Waldorf.....	157
6.1.4.1 Adaptação .....	157
6.1.4.2 Reuniões do colegiado .....	161
6.1.4.3 Música na Escola Waldorf.....	163
6.2 PROFESSORA SOL, JOVEM COM FORTE PROPÓSITO NO TRABALHO COM EDUCAÇÃO MUSICAL .....	165
6.2.1 Crescendo na cidade pequena .....	165
6.2.1.1 O coral .....	171
6.2.1.2 Início da docência .....	173
6.2.1.3 Cursos de música e escolha profissional .....	175
6.2.2 Início na Universidade .....	177
6.2.2.1 Primeiro trabalho em escola regular .....	178
6.2.2.2 Projetos Sociais .....	180
6.2.2.3 O curso de licenciatura em música .....	184
6.2.3 A Escola Waldorf .....	186
6.2.3.1 Processo seletivo da Escola Waldorf .....	186
6.2.3.2 Adaptação na Escola Waldorf .....	188
6.2.3.3 Interesse pela pedagogia Waldorf.....	190
6.2.3.4 As aulas de música na escola.....	190
<b>7 OBSERVAÇÕES .....</b>	<b>197</b>
7.1 A ESCOLA .....	197
7.2 CURRÍCULO WALDORF EM ATUAÇÃO .....	203
7.3 DIDÁTICA DAS PROFESSORAS DE MÚSICA .....	211
7.3.1 Conteúdos musicais .....	212
7.3.1.1 Instrumentos musicais e canto .....	213
7.3.1.2 Leitura de Partitura .....	219
7.3.1.3 Interpretação musical.....	222
7.3.1.4 Atividades lúdicas .....	224



7.3.2 Interação com os alunos.....	228
7.3.2.1 Busca pela dedicação dos alunos às aulas.....	228
7.3.2.2 Demonstração de apreço pelos alunos.....	232
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>235</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>240</b>
1. APÊNDICE – MAPA MENTAL: NARRATIVA PROFESSORA LÁ.....	255
2. APÊNDICE – MAPA MENTAL: NARRATIVA DA PROFESSORA SOL ...	256
3. APÊNDICE – MAPA MENTAL SOBRE A ESCOLA WALDOF ESTUDADA	257
4. APÊNDICE – EXEMPLO DE AMPLIAÇÃO DO MAPA NO APÊNDICE 3 COM FOCO NA PARTE DA MÚSICA.....	258

## 1 INTRODUÇÃO

Arte, histórias de vida, lugares, carinhos, traumas, cheiros, gostos, cores, luzes, aprendizagem e principalmente sons, muitos e variados sons: MÚSICA e VIDA. Essas palavras sintetizam a essência dessa tese que procurará, ao longo de seu desenvolvimento, compreender concepções e práticas de ensino e aprendizagem musical que permearam a trajetória formativa de professoras de música que atuam em uma Escola Waldorf.

No trabalho cotidiano com a música é comum os profissionais se aterem muito a técnica e bloquearem suas percepções do quão essa arte é, para além de uma habilidade, uma maravilhosa maneira de deixar fluir energias e entrar em contato com formas e sentimentos que, só por meio dela, podem ser acessados. Antes de iniciar esta tese havia me esquecido que:

Fazer música parece ser um impulso natural e profundo do ser humano. É nossa forma de expressar a vivência intuitiva que temos da ordem do cosmo, da natureza e dos processos da alma. Fazer música é deixar fluir para o corpo e, deste, para o espaço, sons que traduzam aquilo que intimamente captamos no nosso interior. (PETRAGLIA, 2010, p.181).

Nasci em uma casa em que música, trabalho e prazer sempre estiveram interligados. Minha mãe é professora de música, com isso, tive desde muito nova, um contato íntimo com a profissão de educadora musical. Cresci vendo minha mãe estudando piano, dando aula de piano, ensaiando corais, organizando apresentações, viagens, lidando com pessoas de diferentes idades, classes sociais, preferências musicais, enfim, cresci fazendo um estágio cotidiano nessa profissão, e assim, escolhi conscientemente ser professora de música.

Tocar música para ser uma grande performer não era o que me movia, queria ser professora, desde muito nova acreditava no poder da educação musical, via a transformação na vida das pessoas que aprendiam música, observei inúmeros casos de pessoas que, com a aprendizagem musical, puderam fazer grandes conquistas pessoais, sentia a alegria nos olhos que brilhavam de maneira única.

Entrei na primeira turma do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e no meio do curso, me dei

conta de que o que estava recebendo ali era muito precioso. Percebi que havia imensa necessidade de propagar ao máximo os conhecimentos adquiridos e a educação musical de qualidade. Gostei sobremaneira da pesquisa durante a Iniciação Científica e já havia percebido que gostava mais de atuar em aulas em grupo. Tornou-se meu objetivo trabalhar no ensino superior.

Ao término da graduação, procurei por programas de mestrado com docentes voltados à educação musical e encontrei, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o que procurava. Lá tive a orientação que precisava e compreensão da educação musical como área do conhecimento. Cursado o mestrado, percebi que era necessário experiência docente e prestei concurso para professora do ensino superior em música.

Como professora de educação musical na Universidade Federal do Acre (UFAC), ministrei diversas disciplinas, orientei monografias, coordenei estágios, fui coordenadora do curso, membro de colegiado, fiz parte da construção do Projeto Político Curricular (PPC) do curso, projetos de extensão, grupos de pesquisa, organizei eventos, enfim, vivi intensamente as atividades docentes e aprendi muito sobre um outro modo de ser professora, agora uma professora responsável por formar professores de música.

Formar professores de música é uma tarefa que requer muita responsabilidade e intenso trabalho. Percebo cada vez mais que, na prática do dia a dia, ao menos em minha pequena vivência na área, nós docentes do ensino superior em música estamos nos esquecendo do primordial: a música. Falta percepção de que a música é o fio condutor da profissão, que é a relação da música com o ser humano que irá fazer da educação musical propósito de vida de nossos alunos. A música não pode ser unicamente técnica, não deve deixar de sê-la, mas deve ser muito mais que isso.

Estudar a pedagogia Waldorf me reconectou com a música, pude resgatar sua essência, aquela que havia presenciado na infância e adolescência e me fez escolher essa profissão. Percebi que estudar a trajetória formativa de professoras de música que atuam em uma Escola Waldorf pode ser um meio de compreender melhor a constituição docente e buscar novos caminhos, mais integrativos e profundos na formação de professores de música.

A música na escola não pode ser simplesmente utilitarista, usada na execução de funções ou comportamentos desejados, como um treinamento para

fazer apresentações, ou tampouco para servir de veículo de transmissão de outros conteúdos, nos quais o foco não é o fazer musical. Não se nega a importância da interdisciplinaridade, mas, concordando com Eisner (2018, p.87): “Eu valorizo a integração, a coerência e a unidade. Enfatizo que as conexões entre a arte e as outras disciplinas devem ser feitas quando possível, desde que os valores da arte não sejam diminuídos”.

A música na escola deve ser trabalhada enfatizando seus elementos artísticos e desenvolvendo a musicalidade<sup>1</sup> das crianças. Ela exerce papel de transformação quando reconhecida enquanto saber artístico responsável por parte fundamental do desenvolvimento humano.

As opiniões de Swanwick (1997, 2003) e Campbell (1998) parecem entrar em sinergia no momento em que ambos alertam para as questões de construção de significado, de ir além da simples reprodução cultural ou do divertimento. O ensino da música abre possibilidades para construção de conhecimento tanto quanto outras áreas de ensino dentro da escola. O manuseio dos elementos formadores da música, os componentes estéticos que a envolvem e as questões históricas que a localizam são fontes que abastecem o estudante de várias possibilidades de criação e recriação de significados. (HUMMES, 2004, p.21).

Apesar dos estudos apontarem para a grande importância que a música tem no desenvolvimento humano, na realidade escolar hoje exibe-se uma precariedade desse ensino. Um espelho dessa realidade pode ser observado nos dados coletados no CENSO escolar de 2019<sup>2</sup> (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b), revelando que no ensino fundamental apenas 1,8% das escolas possuem sala exclusiva de música/coral, correspondendo a 51,1% das escolas federais (n=47<sup>3</sup>), 1,3% das estaduais (n=22.403), 0,9% das municipais (n=78.794) e 5,2% das privadas (n=24.922) (ver TABELA 1).

No ensino médio, os números são um pouco melhores, mas ainda pouco expressivos, sendo que 4,14% das escolas possuem sala de música/coral. Distribui-se da seguinte forma: a nível federal, 19,8% de escolas; estadual 1,6% de escolas; municipal 3,7% de escolas; e privadas 9,0% escolas. Deve-se

---

1 “O desenvolvimento da musicalidade humana, ou seja, do comportamento musical, engloba as reações musicais hereditárias, somadas à experiência pessoal, às experiências musicais de caráter histórico e às experiências musicais de caráter social.” (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018).

2 Foi utilizado no CENSO escolar de 2019, pois os seguintes (2020 e 2021) não levantaram dados em relação às salas de música e instrumentos musicais.

3 Número de escolas total.

considerar que o número de escolas federais cresce muito nesse nível de ensino (de 47 no ensino fundamental, para 586 no ensino médio) e o número de escolas estaduais, municipais e privadas cai (Escolas Estaduais de 22.403 no ensino fundamental para 19.678, municipais de 78.794 para 188 e privadas de 24.922 para 8.408) (ver TABELA 2).

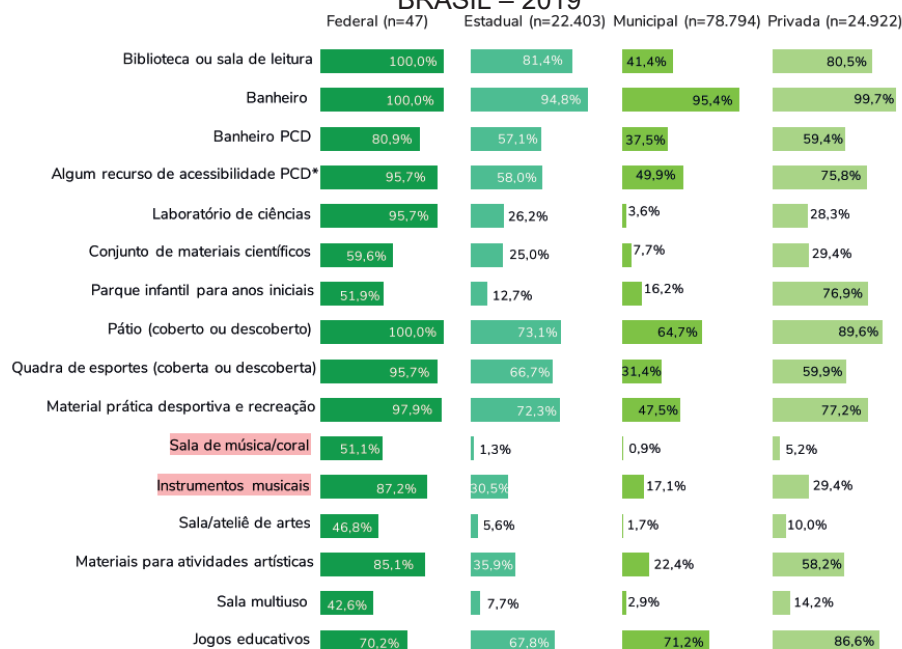
Algumas escolas não possuem sala específica de música, mas possuem salas multiuso utilizadas para música, dança e artes visuais. Nas instruções de preenchimento do CENSO está evidente que esta sala não pode ser utilizada para outras finalidades que não para essas aulas, no entanto há um equívoco na compreensão das aulas de artes por parte do próprio Inep, visto que na Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 (BRASIL, 2016a), as linguagens que constituem o componente curricular Artes são: artes visuais, dança, música e teatro. Isso posto, os espaços para aulas de teatro foram excluídos da pesquisa e a utilização do termo artes é tido como sinônimo de artes visuais, ainda que o correto seria utilizar o termo artes para expressar globalmente as diferentes formas de expressão artística.

Nessa mesma pesquisa (BRASIL, 2019), são investigadas as escolas que possuem instrumentos musicais. Não há especificação quanto a quantidade e qualidade desses instrumentos, somente indica-se se a escola possui ou não. Portanto, uma escola que possua vários instrumentos, tornando possível trabalhos em que crianças e jovens toquem em grupos, e escolas que possuam um único instrumento para auxiliar o professor, entram na mesma estatística. Além do mais, não é levado em consideração a qualidade desses instrumentos e o seu estado de conservação. Instrumentos musicais são delicados e exigem manutenção, que, se não realizada de forma adequada, inviabiliza o uso dos instrumentos.

Mesmo com essa forma simplista de investigação sobre os instrumentos musicais nas escolas, apenas 21,9% das escolas de ensino fundamental e 34,7% das de ensino médio afirmam possuir instrumentos musicais. Essas porcentagens distribuem-se da seguinte forma no ensino fundamental: 87,2% das federais (n=47), 30,5% das estaduais (n=22.403), 17,1% das municipais (n=78.794) e 29,4% das privadas (n=24.922) (ver TABELA1). No âmbito do ensino médio dá-se a distribuição: 50,7% das federais (n=586), 33,7% das

estaduais (n=19.678), 31,4% das municipais (n=188) e 17,4% das privadas (n=8.408) (ver TABELA 2).

TABELA 1 - RECURSOS RELACIONADOS À INFRAESTRUTURA DISPONÍVEL NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BRASIL – 2019



FONTE: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica. (BRASIL 2020a, p.72, grifo nosso).

TABELA 2 - RECURSOS RELACIONADOS À INFRAESTRUTURA DISPONÍVEL NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO- BRASIL - 2019

	Federal (n=586)	Estadual (n=19.678)	Municipal (n=188)	Privada (n=8.408)
Biblioteca ou sala de leitura	98,8%	86,9%	78,2%	90,8%
Banheiro	99,8%	96,8%	100,0%	99,7%
Banheiro PCD	95,2%	62,9%	57,4%	71,8%
Algum recurso de acessibilidade PCD*	96,2%	62,8%	63,8%	76,3%
Laboratório de ciências	87,0%	40,9%	30,9%	62,4%
Conjunto de materiais científicos	70,0%	34,7%	27,1%	51,9%
Pátio (coberto ou descoberto)	93,5%	76,1%	89,4%	90,9%
Quadra de esportes (coberta ou descoberta)	77,5%	73,1%	72,9%	83,7%
Material prática desportiva e recreação	89,8%	73,8%	72,9%	82,3%
Sala de música/coral	19,8%	1,6%	3,7%	9,0%
Instrumentos musicais	50,7%	33,7%	31,4%	35,9%
Sala/ateliê de artes	16,6%	5,7%	8,0%	17,4%
Materiais para atividades artísticas	65,7%	37,2%	37,8%	61,1%
Sala multiuso	23,0%	8,1%	7,4%	18,1%
Jogos educativos	48,1%	60,0%	69,1%	77,5%

FONTE: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica. (BRASIL, 2020a, p.77, grifo nosso).

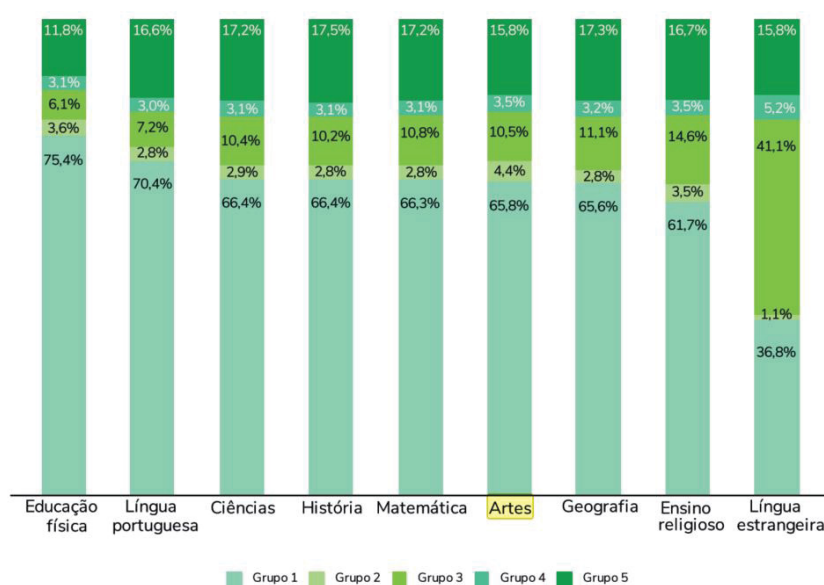
Esses dados apontam como a música vem recebendo pouca importância na vida e organização escolar. Eles não informam sobre o uso desses instrumentos e a qualidade das aulas ministradas nas escolas, mas, ainda assim, denunciam que não se concebe a aula de música e suas especificidades quando é pensado o prédio de uma escola, e a aquisição de instrumentos musicais não é uma prioridade.

No que diz respeito aos professores de música que atuam nas escolas brasileiras, os dados disponíveis são imprecisos, pois o questionário do Censo Escolar aborda artes de forma geral. Nele foram agrupados os professores formados em licenciatura em música, artes visuais, teatro, dança e pedagogos (que atuam no componente Arte até o quinto ano do ensino fundamental).

Dentro de cada especialidade de ensino, as disciplinas ministradas foram classificadas de acordo com a formação dos professores, assim tem-se um panorama de quem leciona cada disciplina (TABELA 3 e 4). Os 5 grupos são: Grupo 1 - indica o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura na mesma área da disciplina que

lecionam<sup>4</sup> (nos anos iniciais os pedagogos são considerados dentro desse grupo); Grupo 2 – indica o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado na mesma área da disciplina que lecionam; Grupo 3 - percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior de licenciatura em área diferente daquela que lecionam; Grupo 4 – percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias; e Grupo 5 - percentual de disciplinas ministradas por professores sem formação superior.

TABELA 3 - INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO DISCIPLINA - BRASIL – 2019



FONTE: Elaborado por Deep/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica. (BRASIL, 2020a, p.51).

No que tange a Arte no ensino fundamental (TABELA 3), em 2019 só 65,8% das disciplinas pertenciam ao Grupo 1. Esse número é muito baixo visto que essa média considera nos cinco primeiros anos do ensino fundamental praticamente todas as disciplinas dentro do Grupo 1, já que são ministradas por pedagogos. Nos quatro últimos anos do ensino fundamental, mesmo

<sup>4</sup> No caso do professor de Arte as formações aceitas são: Artes Visuais – Licenciatura; Dança – Licenciatura; Música – Licenciatura; Teatro – Licenciatura; Bacharelado Interdisciplinar em Artes – Bacharelado com Complementação Pedagógica; Artes Visuais – Bacharelado com Complementação Pedagógica; Dança – Bacharelado com Complementação Pedagógica; Música – Bacharelado com Complementação Pedagógica; e Teatro – Bacharelado com Complementação Pedagógica (BRASIL, 2014, p.9).

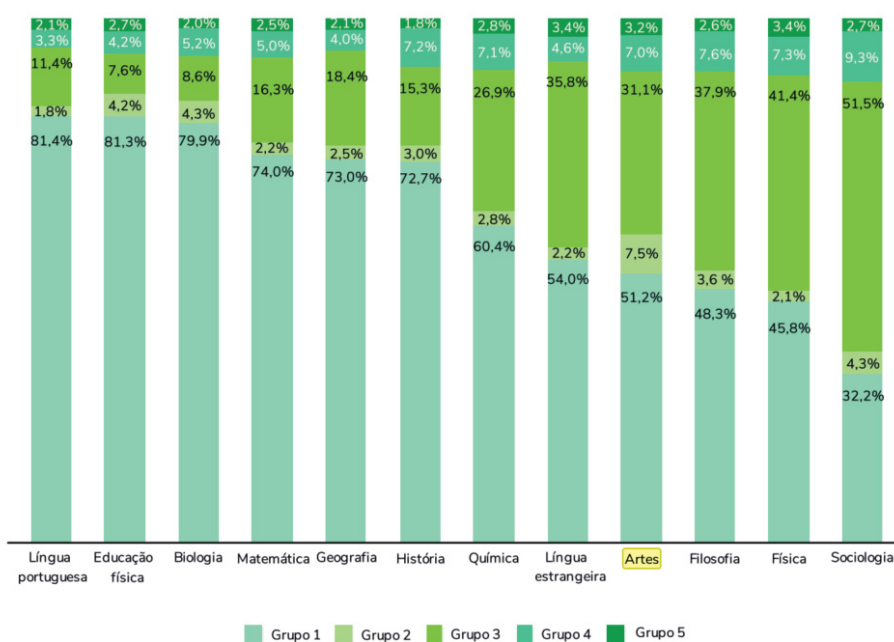


considerando todas as formações artísticas de maneira global, sem distinção de qual arte é a graduação do professor,

o indicador de adequação da formação docente demonstrou que o pior resultado ocorre para a disciplina de artes, em que apenas 37,4% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada (grupo 1 do indicador). (BRASIL, 2020a, p.53).

No ensino médio (TABELA 4) a situação é que tão-somente 51,2% dos professores pertencem ao Grupo 1 e 7,5% ao Grupo 2, assim soma-se 58,7% das disciplinas ministradas por professores formados em artes (licenciados e bacharéis). O restante (41,3%), são ministradas por docentes que não têm graduação em nenhuma das quatro linguagens artísticas obrigatórias no ensino básico.

TABELA 4 - INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO MÉDIO SEGUNDO DISCIPLINA - BRASIL - 2019



FONTE: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2020a, p.57).

Essa exposição evidencia a falta de compreensão que a sociedade brasileira tem em relação a importância da arte tanto na vida das pessoas como no desenvolvimento da sociedade como um todo. Se houvesse real entendimento dos benefícios de uma vida com arte, em que o fazer artístico se faz presente na forma de agir e pensar das pessoas em todos os momentos,

haveria uma valoração desses saberes nas escolas, aprender arte seria tão importante quanto aprender qualquer outra disciplina do componente curricular.

Este trabalho vem auxiliar na construção de conhecimentos que subsidiem a ampliação do papel das artes na formação humana, principalmente a música. São necessários vários estudos, com diferentes focos no assunto para basear novas formas de pensar e compreender a educação. Para mudar uma realidade escolar em que a música não é valorizada, é importante não só averiguar essa desvalorização, mas também investigar exemplos de trabalhos exitosos que mostrem caminhos e benefícios reais da prática artística na vida das pessoas.

A escolha por estudar professoras de música que trabalhem em Escola Waldorf é devido ao olhar diferenciado que essas escolas têm em relação ao papel das artes e da música em toda trajetória escolar. Para entender o porquê desse destaque das artes na Escola Waldorf, é necessário compreender a visão de Rudolf Steiner<sup>5</sup> a respeito da forma como apreende-se as experiências e seu processo de elaboração de conceitos.

(...) Steiner propõe que se parta da experiência pura para o ato de pensar sobre a percepção da realidade dada até o ponto que o pensar não possa continuar o processo de conhecimento da realidade de senão quando a percepção lhe fornecer outros dados a respeito dessa realidade. Compreende-se então porque Steiner propõe arte e ciência como aspectos de uma mesma verdade. A **disposição fundamental** que Steiner acredita residir no ser humano para compreender a essência das coisas e dos seres através da observação que os sentidos proporcionam ao artista que olha a natureza e os objetos permitindo a captação da essência e a posterior formulação do conceito. É esse o princípio que o leva a utilizar a arte como base da metodologia de ensino. (ROMANELLI, 2014, p.83, grifo do autor).

Dessa maneira, faz parte do processo investigativo captar a essência do externo, e esta captação só pode se dar por meio de um olhar artístico sobre o mundo. Compreende-se a arte como necessária para pensar o mundo vivido, percebendo-o de forma mais completa, mais atenta e mais apta à elaboração de conceitos.

Seguindo essa linha de raciocínio, a arte não pode ter papel secundário na escola. “A educação Waldorf tenta encorajar o efeito recíproco entre a arte e o entendimento por meio do currículo, e seu sucesso mostra que ambos podem

---

<sup>5</sup> Criador da Antroposofia e Pedagogia Waldorf.

ser enriquecidos por uma consciência mais profunda sobre seus papéis” (WELBURN, 2005, p.85).

Destaca-se ainda que o fazer artístico não está na pedagogia Waldorf restrita a uma faixa etária, permeia todo percurso escolar, atuando de diferentes formas durante o desenvolvimento das pessoas.

A proposta de Steiner alia o pensar ao querer e ao sentir durante todo o processo educativo. É por esta razão que o lugar ocupado pelas artes no processo de ensino e de aprendizado é completamente diferente do trabalho de outras escolas, sobretudo quando analisada a sua presença no ensino fundamental, médio e superior. Quer-se, sempre, atingir o ser integral, não só o desenvolvimento intelectual. (VEIGA; STOLTZ, 2014, p.6).

Com o desenvolvimento humano as artes vão criando roupagens mais complexas, mas não são abandonadas. Até mesmo as escolas de Ensino Superior que seguem o pensamento da Antroposofia<sup>6</sup> têm esse preceito como linha de conduta. A arte faz parte do ser humano, não é simplesmente lazer ou fonte de prazer, é integrante da conduta diária, do desenvolvimento científico e dos trabalhos em suas mais variadas formas.

Ser professor de música em uma Escola Waldorf inclui compreender essa importância da arte musical no desenvolvimento integral do ser humano, transcendendo as ideias de ensino e aprendizagem que são concebidas até mesmo nas formações tradicionais de professores de música. Isso se dá porque

(...) o entendimento do autor [Steiner] no que tange ao pensar é diferente do que é entendido pelo pensamento moderno geral. Para Steiner, o pensar, a atividade pensante, não está vinculado a uma mera racionalidade e, por isso, também não seria a extrema racionalidade a fonte da liberdade humana. O método cognitivo de Steiner mostra um novo modo de entender o pensar. Um modo que leva a compreender de que forma é possível que o homem seja livre a partir do pensar, querer e sentir. (SCHLEDER; STOLTZ, 2014, p.109-110).

Para chegar à compreensão do seu papel no desenvolvimento do pensar e sentir das crianças e jovens que estudam em Escola Waldorf, o professor de música precisa se apropriar dos preceitos filosóficos de Steiner e estar sempre em constante aprimoramento. É preciso que o professor esteja atento para os

---

<sup>6</sup> “A Antroposofia, do grego "conhecimento do ser humano", introduzida no início do século XX pelo austríaco Rudolf Steiner, pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana” (SETZER, 1999).

próprios processos de desenvolvimento, suas formas de aprender, ensinar e se relacionar com o mundo.

Com isso é importante observar como na prática das escolas Brasileiras essa ligação entre as teorias de Steiner e a vivência escolar vem ocorrendo, perceber até que ponto os professores de música estão conseguindo se apropriar dos conhecimentos da Antroposofia e aplicá-los em seu cotidiano. É preciso, pois, investigar a formação e forma de pensar desses profissionais, não somente observar seu agora.

Nesse quadro, a narrativa mostrou-se uma escolha bastante assertiva, e vêm ao encontro das minhas vivências e experiências de aprendizagem com as histórias de vida que me são apresentadas cotidianamente por diferentes vias. Ouvir o outro e compreender como ele percebe o mundo e as relações que o rodeiam me faz repensar os meus processos, as minhas escolhas e as minhas relações, mas faz repensar, inclusive, minhas práticas de ensino e aprendizagem musical. Pelas narrativas, as teorias me são mais significativas, atravessam o mundo das ideias e chegam ao mundo vivido; as experiências dos outros me fazem sentir que são caminhos possíveis de serem vividos.

Esse tipo de processo investigativo possibilita ir a fundo e de maneira ampla na vida e formação do docente de música. Como afirmam Anezi e Garbosa:

As primeiras experiências formativas, cujo processo se inicia ainda na infância, se perpetuando ao longo da vida, têm reflexos nas aprendizagens e na construção da pessoa e do ser professor. Família, igreja, escola, universidade, professores, colegas, alunos, são assim instâncias e personagens que nos constituem e nos definem enquanto professores. (ANEZI; GARBOSA, 2013, p. 88).

O professor de música começa seu aprendizado musical em casa, nos seus primeiros convívios sociais e vai ampliando esse conhecimento na escola regular, nas escolas especializadas em música, posteriormente na graduação e demais cursos que possa fazer. O papel do professor na vida de seus alunos é grande. Todo professor é formado pelas lições recebidas por muitos outros professores que teve ao longo de sua trajetória formativa, vai aprendendo com cada um a pensar sua prática docente e a recriar formas de ensino e aprendizagem.

Na área de Música, a relação professor-aluno estabelecida especialmente no ensino de instrumento tende a ser intensa e a deixar marcas importantes, incluindo metodologias de trabalho, concepções sobre música e sobre o ser professor. Os modelos vivenciados desde cedo influenciam na maneira de ver a música e a aula de instrumento, nas metodologias adotadas e na escolha do repertório considerado adequado, bem como na relação professor aluno, superando, muitas vezes, ideias e aprendizagens que se tem contato no período da graduação. (ANEZI; GARBOSA, 2013, p. 80).

No Brasil esses processos formativos são bastante diversificados, pois o país é formado de uma grande heterogeneidade de povos com culturas distintas, é possível pois encontrar grande diversidade musical nos lares brasileiros, são crianças que ouvem e interagem com a música de maneiras bastante distintas. As escolas regulares e especializadas em música tampouco são homogêneas em sua formação musical e as universidades ao receber essa diversidade de formações musicais têm dificuldade de trabalhar com esses seres únicos, tentando enquadrá-los em modelos que por vezes não dialogam com sua jornada formativa.

São necessárias muitas pesquisas que ajudem a desvendar melhor essa grande diversidade, pesquisas que ajudem a descobrir caminhos para aprimorar a formação de professores e conseqüentemente a formação de todos os alunos que lhes forem confiados, mas sem deixar de utilizar a favor desse ensino as diversidades de formas musicais presentes em cada uma das pessoas que estudam música. Teve-se assim o seguinte questionamento: Como se evidenciam as concepções e as práticas de ensino e de aprendizagem musical que permearam a trajetória formativa de professoras de música que atuam em uma Escola Waldorf?

Seguindo essa linha de raciocínio, o objetivo geral deste trabalho é compreender concepções e práticas de ensino e aprendizagem musical que permearam a trajetória formativa de professoras de música que atuam em uma Escola Waldorf. E os objetivos específicos são: contextualizar e historicizar a formação de professoras de música no Brasil; traçar uma narrativa da história de vida e formação musical de professoras de música atuantes em Escola Waldorf, contextualizando as épocas e lugares descritos na narrativa; perceber como a formação para atuação em Escola Waldorf, baseada nos preceitos teóricos e filosóficos de Rudolf Steiner, integrou-se na concepção e prática de ensino e aprendizagem musical das participantes; e verificar as formas de atuação das

professoras de música na Escola Waldorf e sua interação com outras pessoas do cotidiano escolar.

Acredito assim que, traçar uma narrativa do caminho percorrido por professoras que atuam em uma Escola Waldorf pode ser bastante enriquecedor para compreender as transformações vividas pelas professoras até chegar a esta escola, quais paradigmas tiveram que romper, quais formas de pensar a educação musical e de que forma suas relações com os alunos e demais membros da comunidade escolar perpassaram esses trajetos.

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, e por meio da narrativa biográfica, busca compreender concepções e práticas de ensino e aprendizagem musical que permearam a trajetória formativa de professoras de música que atuam em uma Escola Waldorf. Para tal, a coleta de dados se deu por meio de entrevistas abertas, busca e catalogação de documentos, materiais e artefatos e observações em campo. Após a coleta, os dados foram analisados, organizados e à luz da fundamentação teórico-metodológica, compõem a narrativa obedecendo a ordem cronológica dos acontecimentos.

### 2.1 PESQUISA QUALITATIVA

A abordagem qualitativa foi escolhida pois busca-se compreender um fenômeno complexo, composto de muitas nuances e variáveis, portanto, necessita de um método que o analise de forma profunda, levando-o em consideração como um todo e dentro de um contexto.

Para compreender a trajetória formativa de professoras de música dando enfoque nas suas concepções e práticas de ensino e aprendizagem musical, é preciso compreender esses indivíduos integralmente, verificando suas relações pessoais com o mundo em que vivem, incluindo as pessoas que lhes cercam e estímulos externos da natureza e criações humanas. Como explica Sampieri, Collado e Lúcio:

O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduo ou grupo pequeno de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.376).

Compreender as pessoas como seres históricos, que viveram experiências e carregam consigo concepções de mundo diversas, pode contribuir muito para aprimorar os processos formativos e organizações de ações educativas a longo, médio e curto prazo.

Por meio da pesquisa qualitativa é possível dar visibilidade para esses mundos vividos, produzindo e organizando representações desse universo de significados do outro, não buscando generalizar seus processos. Dessa forma, Denzin e Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa como uma

atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Dar visibilidade ao mundo vivido pelas professoras e a educação musical presente nas Escolas Waldorf foi, portanto, meta a ser atingida mediante as representações coletadas em campo.

## 2.2 NARRATIVA

A pesquisa narrativa foi escolhida para esse estudo pois é uma ferramenta metodológica capaz de auxiliar em uma investigação aprofundada acerca das relações de ensino e aprendizagem musical que formam professoras de música. Garbosa e Weber (2017), baseadas nas definições de Bolívar (2002), Clandinin e Connely (2000), Bauer (2002) e Larrosa (1998) definem que as

investigações com narrativa como o estudo de várias maneiras do indivíduo ser e estar, viver e experimentar o mundo, com a valorização das experiências dos sujeitos, das histórias vividas e de sua subjetividade, impregnada com as marcas daquele que conta e compartilha suas histórias. É então uma forma de compreender a experiência humana em um determinado tempo e contexto. (GARBOSA; WEBER, 2017, p.39).

Valorizar as experiências das pessoas passa por compreender suas instâncias formativas, pois cada pessoa interage com o mundo material e ideário de maneiras diferentes, a forma como cada indivíduo lida com os estímulos externos é o que o torna único e importante para ser estudado.

Quando nascemos, herdamos um mundo já existente, imerso em paisagens históricas, geográficas, sociais, culturais, políticas, econômicas que “forma[m] e conforma[m] nosso pensamento, nossas formas de expressão e relação, nossas atitudes e valores” (NAJMANOVICH, 2001, p.122). Porém, se somos, por um lado, o que fazem de nós, por outro, nossa formação depende também de como essas paisagens nos atravessam, ou seja, dependem dos sentidos que



criamos e de como agimos no meio em que vivemos. Portanto, a formação tem uma dimensão experiencial que, em constante diálogo com as instâncias formadoras, delineia-a através das relações que estabelecemos, das opções que fazemos, das decisões que tomamos, dos sentidos que produzimos. (MORATO, 2013, p.52).

Ao compreender cada pessoa como ser único, mas que compõe e carrega características do todo, é possível aprofundar-se no conhecimento das relações de formação humana. Avançar na área educativa consiste também em entender as características que igualam os seres humanos e as que os separam e os caracterizam como indivíduos.

Referindo-se à pesquisa narrativa, Creswell (2014) pontua que os procedimentos de implantação desse tipo de pesquisa “consistem em focar no estudo de um ou dois indivíduos, reunir dados por meio da coleta das suas histórias, relatar as suas experiências individuais e ordenar cronologicamente o significado dessa experiência (ou usar estádios do curso da vida).” (p.68).

Para as participantes da pesquisa narrar sua história de vida torna-se algo duplamente enriquecedor pois, ao mesmo tempo em que contribui para o avanço das formas de conceber o processo educativo, também elas terão a oportunidade de revisitar lembranças, recriar suas histórias, fazer conexões que ainda não haviam sido feitas e compartilhar suas crenças e conhecimentos com outras pessoas que se interessam e acreditam na educação musical como veículo de melhora do ser humano e do mundo.

Ao estudar a formação musical das professoras, não é admissível ignorar as músicas que permearam suas trajetórias: é preciso ouvir, tocar essas músicas, experienciar as sensações, memórias e emoções que são emanadas de cada uma delas. As músicas que engendraram a história de vida, fazem parte da construção histórica de cada ser humano e são capazes de contar a biografia de maneira singular.

Contar a história de uma pessoa não pode ser feita sem sua intensa colaboração, por isso é uma pesquisa de característica colaborativa, em que os participantes releem todas as transcrições das entrevistas e organizações narrativas da pesquisa, dando concordância sobre o material produzido e fazendo sugestões e complementações no processo.

A qualidade que define a natureza ética da pesquisa narrativa em educação musical – na perspectiva ontológica e epistemológica do “ser

e conhecer” - é o *trabalho ressonante: trabalho*, porque é uma prática que produz um texto a ser compartilhado; *ressonante* no sentido de ressoar na vida do pesquisador e na vida daqueles que se envolvem com o que é produzido. O *trabalho ressonante* apresenta as qualidades que caracterizam a ética como prática da pesquisa narrativa: *responsável, rigoroso, respeitoso e resiliente*. (MAFFIOLETTI; ABRAHÃO, 2017, p. 71, grifo do autor).

Para o trabalho narrativo com a história de vida de alguém é preciso responsabilidade com a pessoa e sua trajetória de vida. O rigor científico faz-se então estritamente necessário e deve estar presente em toda as etapas do processo. O quadro abaixo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013) sintetiza de maneira inteligível as três dimensões da construção narrativa, ressalta-se que elas não são sequenciais e sim relacionais (FIGURA 1).

FIGURA 1 - ESQUEMA NARRATIVO DE ESTRUTURA TRIDIMENSIONAL



FONTE: Sampieri; Collado; Lucio (2013, p.514).

Sendo assim, a coleta de dados abarca entrevistas, coleta de documentos, materiais e artefatos, observações e registros em caderno de campo e, posteriormente, a análise dos dados. Segue nos itens 2.3 e 2.4 melhor descrição desses procedimentos.

### 2.2.1 Contexto do Estudo

A Pedagogia Waldorf surgiu em 1919 na cidade de Stuttgart na Alemanha, idealizada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925). Seu currículo busca um desenvolvimento global do ser humano incluindo suas dimensões físicas, emocionais e espirituais, e é todo baseado nos preceitos antropológicos<sup>7</sup>/antroposóficos<sup>8</sup> apresentados por Rudolf Steiner.

Essa primeira escola advém da vontade de Emil Molt (proprietário de uma fábrica de cigarros nomeada Waldorf/Astória) e seus funcionários, que estavam acompanhando o Movimento pela Trimemoração Social<sup>9</sup> proposto por Steiner. Havia nessas pessoas o desejo que seus filhos recebessem uma educação escolar condizente com o momento histórico vigente e voltada para o desenvolvimento humano, portanto, uma escola livre que faria autogestão e atenderia crianças advindas de qualquer contexto social e familiar, independente de raça, religião, gênero, entre outras formas de discriminação (FEWB, 2021a). Assim, a proposta da criação de uma escola foi levada a Steiner que passou a coordenar a formação dos docentes e organização dessa primeira escola nomeada Waldorf (mesmo nome da fábrica de cigarros).

Esse movimento foi crescendo no decorrer desse último século e se espalhando pelo mundo. Hoje há Escolas Waldorf em todos os continentes. Segundo a lista elaborada pelo Directory of Waldorf and Rudolf Steiner Schools (2021) há no mundo 1251 Escolas Waldorf distribuídas em 70 países e 1915 jardins de infância Waldorf em mais de 59 países. Essa lista considera os jardins de infância reconhecidos por instituições cadastradas na International Association for Steiner/ Waldorf Early Childhood Education (IASWECE) ou, por

---

<sup>7</sup> “A Pedagogia Waldorf tem o objetivo de ser uma educação maiêutica, cujo modo de atuar pedagogicamente parte de um conhecimento antropológico que inclui o processo evolutivo inter-relacionado das dimensões físicas, psicológicas e mentais (corpo, alma e espírito).” (BACH JUNIOR; VEIGA; STOLTZ, 2012, p.56).

<sup>8</sup> Tem como base a antroposofia.

<sup>9</sup> “Steiner elaborou a trimemoração do organismo social como diretriz de suas ideias para o campo macrossocial. A base epistemológica que fundamenta o conceito de individualidade é também o suporte teórico para esta concepção do social. A sociedade é compreendida numa subdivisão em três esferas: em sua esfera cultural e espiritual, representada pela arte, ciência e religião; em sua esfera que rege as relações humanas, representada pelos setores jurídico, administrativo e político; e em sua esfera econômica, representada pelas atividades de produção, circulação e consumo de bens. Na trimemoração do organismo social, cada esfera da sociedade possui sua meta ideal: a esfera cultural e espiritual é o campo da liberdade, a das relações humanas corresponde à igualdade e a da esfera econômica é o campo da fraternidade.” (BACH JUNIOR; VEIGA; STOLTZ, 2012, p.48).

solicitação direta, nos países não membros da IASWECE, no entanto há instituições não cadastradas nessas instituições.

No Brasil, o órgão responsável por apoiar, orientar e representar as Escolas Waldorf, além de conceder e fiscalizar o direito de uso dos nomes: "Escola Waldorf", "Escola Rudolf Steiner", "Waldorf", "Pedagogia Waldorf" e "Escola Waldorf Rudolf Steiner", é a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB). Essa organização sem fins lucrativos foi fundada em 1998 buscando promover educação e diálogo sobre os interesses da Pedagogia Waldorf no Brasil. É membro da IASWECE desde 2008, portanto as escolas brasileiras cadastradas na lista mundial acima citada são unicamente as que já estão filiadas a FEWB.

Importante destacar que todas as escolas são criadas por interesse das comunidades, envolvendo pais e professores ativamente, funcionando como associação. A manutenção das escolas pode se dar de diferentes formas, a mais comum delas é por meio de custeio das despesas pelos pais, mas também há muitas mantidas por empresas, organizações filantrópicas ou pelo Estado. Apesar de todas utilizarem o nome Waldorf não há uma franquia comercial, apenas uma concessão para este uso conforme o cumprimento dos preceitos estabelecidos pela FEWB de acordo com a filosofia elaborada por Rudolf Steiner.

A primeira escola fundada no Brasil foi na cidade de São Paulo no ano de 1956, nomeada Escola Waldorf Rudolf Steiner. Na época foram trazidos para o Brasil um casal de professores que ministravam aulas na Escola Waldorf de Pforzheim, Alemanha. Karl e Ida Ulrich tornaram-se professores na escola e responsáveis por formar docentes brasileiros aptos a lecionar na Escola Waldorf. A escola iniciou com jardim de infância e primário, mas em poucos anos foi crescendo e adentrando os outros níveis de ensino (FEWB, 2021b).

Essa escola deu origem a muitas outras espalhadas por quase todo território nacional. Em 2021, segundo o site do Instituto Ruth Salles<sup>10</sup>, o Brasil conta com 230 Escolas Waldorf, considerando a somatória das escolas filiadas a FEWB e as novas iniciativas em processo de filiação. Dessas, 138 ofertam ensino até o Jardim de Infância, 59 até o ensino fundamental I, 18 até ensino fundamental II e 15 até o ensino médio. Atendem um total de 17.206 alunos em

---

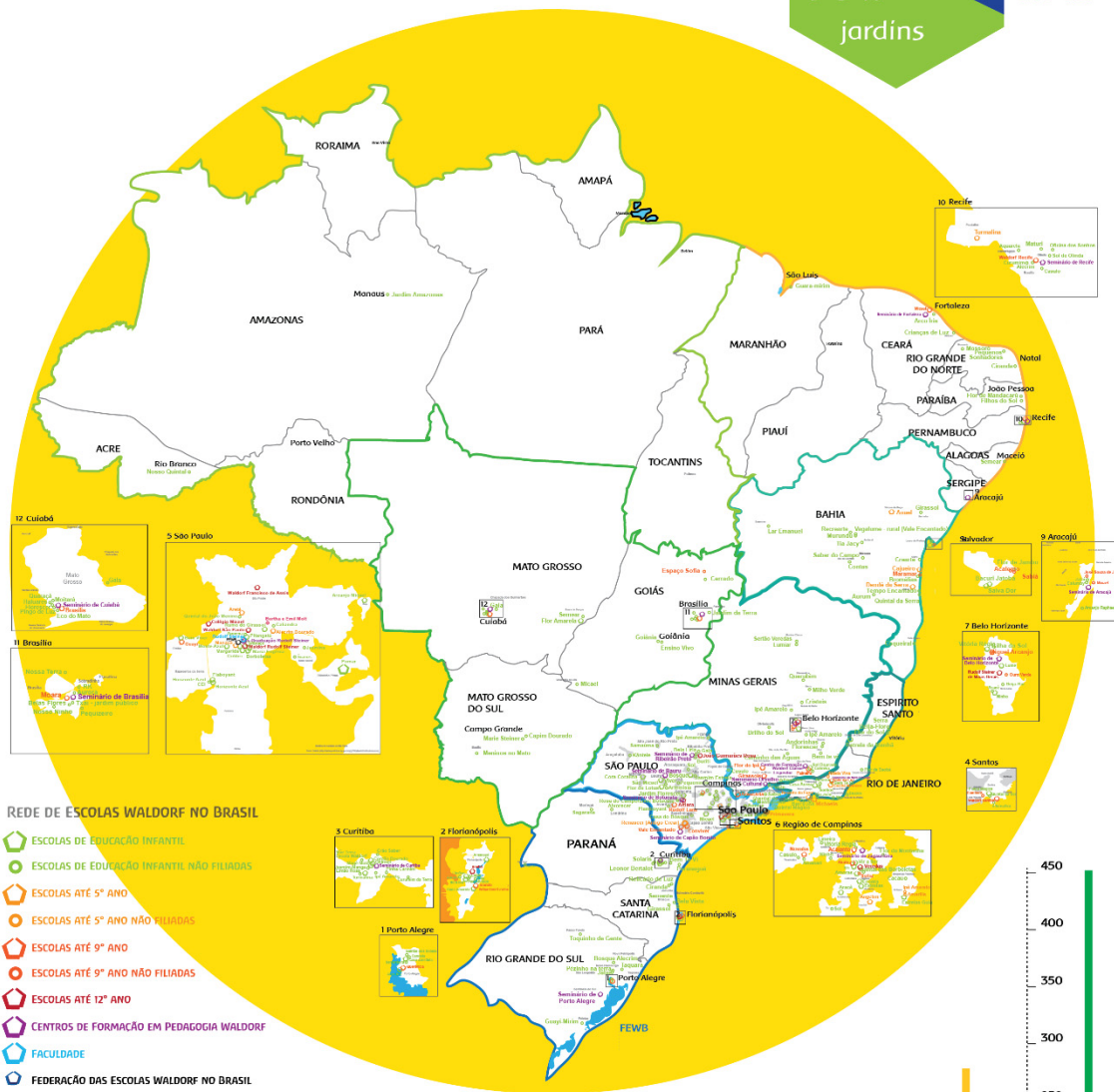
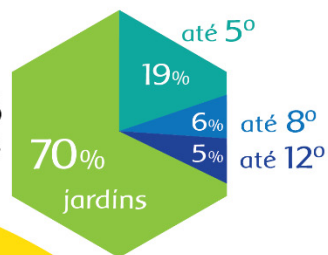
<sup>10</sup> Disponível em: <<https://institutoruthsalles.com.br/100-anos/>>. Acesso em: 04 set. 2021

20 estados Brasileiros, empregando aproximadamente 1.600 professores especializados e 550 auxiliares. Na Figura 2 é possível visualizar a distribuição dessas escolas no território nacional e o crescimento do número de escolas no Brasil desde a fundação da primeira escola em 1956.

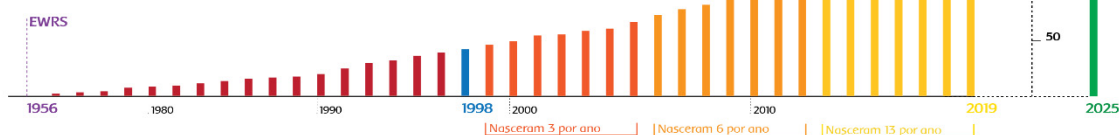
FIGURA 2 - MAPA DO BRASIL COM DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF

## PANORAMA BRASILEIRO

17.206  
ALUNOS



### NÚMERO DE ESCOLAS NO BRASIL



FONTE: Federação das Escolas Waldorf no Brasil. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/dados.html>. Acesso em: 27 ago. 2021.

Esse estudo ocorreu em uma Escola Waldorf localizada na região sul do Brasil, devido à conveniência e acessibilidade de estudo. Importante destacar que nessa região há 18 Escolas Waldorf Jardins de Infância, 4 até o ensino fundamental I, 3 até o ensino fundamental II e uma escola até o ensino médio (TABELA 5).

TABELA 5 - TERRITÓRIOS EDUCACIONAIS DAS ESCOLAS WALDORF

TERRITÓRIOS EDUCACIONAIS					
	Territórios	NOME	CIDADE	UF	CATEGORIA
Regional Sul	Santa Catarina - Florianópolis	Amanayé	Florianópolis	SC	Escola Não Filiada que atende até o Fundamental 1
		Bosque dos Girassóis	Florianópolis	SC	Jardim de Infância Não Filiado
		Casa Amarela	Florianópolis	SC	Jardim de Infância Filiado
		Ibirá Iba	Florianópolis	SC	Jardim de Infância Filiado
		Lazuli	Florianópolis	SC	Jardim de Infância Não Filiado
		Limões	Florianópolis	SC	Jardim de Infância Filiado
		Aurora	Florianópolis	SC	Escola Não Filiada que atende até o Fundamental 1
		Arandu	Florianópolis	SC	Escola Filiada que atende até o Fundamental 2
	Anabá	Florianópolis	SC	Escola Filiada que atende até o Ensino Médio	
	Santa Catarina - Interior do Estado	Bela Vista	Porto Belo	SC	Jardim de Infância Não Filiado
		Ciranda	Joinville	SC	Jardim de Infância Não Filiado
		Vale do Girassol	Brusque	SC	Jardim de Infância Não Filiado
		Sementes	Camboriú	SC	Jardim de Infância Não Filiado
		Flor de Liz	Camboriú	SC	Jardim de Infância Não Filiado
		Garopaba	Garopaba	SC	Jardim de Infância Não Filiado
		Relicário de Luz	Joinville	SC	Escola Não Filiada que atende até o Fundamental 1
	RG do Sul - Porto Alegre	Arco Iris Porto Alegre	Porto Alegre	RS	Jardim de Infância Filiado
		Bosque Alecrim	Porto Alegre	RS	Escola Filiada que atende até o Fundamental 1
		Casa Ametista	Porto Alegre	RS	Jardim de Infância Filiado
		Quintal do Sabiá	Porto Alegre	RS	Jardim de Infância Não Filiado
		Candeia	Porto Alegre	RS	Escola Filiada que atende até o Fundamental 1
	Querência	Porto Alegre	RS	Escola Filiada que atende até o Fundamental 2	
	RG do Sul - Interior do Estado	Girassol Encantado	Santa Maria	RS	Jardim de Infância Não Filiado
		Guayi-Mirim	Pelotas	RS	Jardim de Infância Não Filiado
		Santo Angelo	Santo Angelo	RS	Jardim de Infância Não Filiado
		Quintal dos Girassóis	Bento Gonçalves	RS	Jardim de Infância Não Filiado
		Toquinho de gente	Passo Fundo	RS	Jardim de Infância Não Filiado
	Paraná - Curitiba e Campo Largo	Cordão Dourado	Curitiba	PR	Jardim de Infância Filiado
		Ghimell	Curitiba	PR	Jardim de Infância Filiado
		Limão Rosa	Curitiba	PR	Jardim de Infância Não Filiado
		Magé Molé	Curitiba	PR	Jardim de Infância Filiado
		Terra Cora	Campo Largo	PR	Jardim de Infância Não Filiado
		Ipê Amarelo	Curitiba	PR	Jardim de Infância Não Filiado
		Jasmim-Manga	Curitiba	PR	Jardim de Infância Não Filiado
		Mãe Terra	Curitiba	PR	Jardim de Infância Não Filiado
		Manacá	Curitiba	PR	Jardim de Infância Não Filiado
Grão Saber		Curitiba	PR	Escola Não Filiada que atende até o Fundamental 1	
Leonor Bertalot	Campo Largo	PR	Escola Não Filiada que atende até o Fundamental 1		
Turmalina	Curitiba	PR	Escola Filiada que atende até o Fundamental 2		
Paraná - Interior do Estado	Alvorecer	Londrina	PR	Jardim de Infância Não Filiado	
	Bem-te-vi	Morretes	PR	Jardim de Infância Não Filiado	
	Casa Vivá	Foz de Iguaçu	PR	Jardim de Infância Não Filiado	
	Curumim da Terra	Curitiba	PR	Jardim de Infância Não Filiado	

FONTE: Federação das Escolas Waldorf no Brasil. Disponível em: <<http://www.fewb.org.br/territorios.html>> Acesso em: 30 ago. 2021.

Com isso, pode-se perceber que o estudo se deu em um estabelecimento de ensino que faz parte de um movimento internacional com pouco mais de 100 anos e que vem crescendo rapidamente por todo Brasil e mundo. Ainda são poucas escolas em cada região e algumas regiões do Brasil não contam ainda com nenhuma Escola Waldorf, portanto, é um campo de estudo ainda bastante vasto e, com o passar dos anos, será possível verificar o quanto essa forma de ensino receberá aderência no território nacional.

### 2.2.2 Participantes

Para escolha das participantes do estudo buscou-se por maior facilidade de acesso uma Escola Waldorf da região Sul do Brasil que atendesse ao ensino fundamental I e II, e que houvesse professores(as) de música interessados(as) em participar da pesquisa. Dessa forma foi selecionada uma escola que concordou em participar da pesquisa, em que há duas professoras de música que igualmente concordaram em colaborar.

Ambas as professoras de música são formadas em licenciatura em música, uma delas atua com as crianças do segundo ao quinto ano do ensino fundamental e a outra atua do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Elas ministram duas aulas semanais de 45 minutos para cada uma das turmas.

## 2.3 COLETA DE DADOS

Todo o processo de coleta de dados foi pautado nos aspectos éticos de pesquisa com aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFPR<sup>11</sup>. Portanto, foi mantido o anonimato das participantes; o recrutamento das participantes foi feito por convite, o aceite em participar da pesquisa foi voluntário, estando as participantes livres para sair da pesquisa por qualquer motivo e à qualquer tempo, tendo plena ciência do projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado.

A coleta de dados ocorreu durante o transcorrer do segundo semestre de 2019. Os instrumentos para coleta dos dados, que serão descritos a seguir, foram: entrevistas; documentos, materiais e artefatos; observação e registro em caderno de campo.

### 2.3.1 Entrevistas

As entrevistas foram do tipo não estruturadas ou abertas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), com um roteiro geral de conteúdo. Esse tipo de

---

<sup>11</sup> A aprovação pode ser consultada com o número CAAE: 17452419.5.0000.0102, no site da Plataforma Brasil. Disponível em: <<https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>. Acesso em 22 set. 2022.



abordagem visa maior flexibilidade para trabalhar com as perguntas de acordo com a narrativa das participantes e essas podem expressar com maior fluidez suas experiências sem serem influenciadas pela visão da entrevistadora. Quando se trata de uma narrativa isso se torna essencial pois as lembranças não despontam de forma linear e não há previsibilidade das histórias de vida da pessoa.

As professoras de música da Escola Waldorf foram entrevistadas três vezes. As entrevistas se deram em etapas, com encontros pré-agendados. A cada novo encontro tiravam-se dúvidas que ficaram nas entrevistas anteriores. Para a realização das entrevistas, buscou-se locais confortáveis e momentos que as entrevistadas estivessem com tempo para responder tranquilamente as questões.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, depois devolvidas às participantes para avaliação, mostrando se estavam de acordo com as informações que gostariam de transmitir e se desejariam realizar algum acréscimo ou alteração.

### 2.3.2 Documentos, materiais e artefatos

Na pesquisa narrativa, os documentos, registros, artefatos ou materiais que fazem parte da trajetória de vida das participantes adquirem um imenso valor para a compreensão e rememoração dos momentos vividos, contextualização histórica desse percurso e retomada de sentimentos a ele ligados.

Portanto, ao catalogar e inserir nas narrativas e entrevistas objetos que fizeram parte da história de vida de uma pessoa é importante sempre contextualizar e explicar a razão para trazer tal documento, artefato ou material.

Os documentos pessoais podem ser procedentes de três categorias (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.440): a primeira delas são os documentos pessoais escritos que podem ser preparados por razões oficiais como certidões de nascimento ou casamento, diplomas e histórico escolar; a segunda são os preparados por razões pessoais, tais como cartas, diários, e-mails, manuscritos e anotações em cadernos pessoais; e a terceira são os preparados por razões profissionais, exemplo de trabalhos de conclusão de

curso, artigos, livros, relatórios de estágio ou de disciplinas na universidade, trabalhos diversos, planos de aula ou curso, provas ou partituras.

Já os materiais seriam de origem audiovisuais, englobando: fotografias, desenhos, tatuagens, pinturas, vídeos (privados ou públicos) e outros. Alguns dos materiais podem também ser tratados como artefatos, tais como CDs, DVDs, pois carregam um valor simbólico pelo artefato em si, para além da mídia gravada neles.

Os artefatos são bastante pessoais de cada indivíduo e têm um valor para além do uso, bastante simbólico, rememorando fatos ocorridos, guardando momentos e memórias preciosas.

### 2.3.3 Observação e caderno de campo

A observação na pesquisa narrativa insere-se no esforço de compreender os participantes para além da história narrada, observar como se dão suas interações com o espaço e as pessoas, como lidam com as palavras e gestos, como se vestem, quais suas escolhas de lugares, escolhas musicais e pedagógico-musicais. Essa observação traz luz à narrativa pois pode-se compreender melhor a pessoa e sua forma de interagir com o mundo.

Para isso, deve haver um aprofundamento teórico-metodológico ampliando a capacidade de observar e ir além do trivial, observar os detalhes, os pequenos gestos, as falas curtas, mas que por vezes dizem muito. O olhar de quem pesquisa deve estar mais que atento, deve estar treinado.

Na pesquisa qualitativa precisamos estar treinados para observar e isso é diferente de simplesmente ver (o que fazemos diariamente). É uma questão de grau. E a “observação investigativa” não se limita ao sentido da visão, envolve todos os sentidos. (...) Não é uma mera contemplação (“sentar-se para ver o mundo e tomar nota”). Implica entrarmos profundamente em situações sociais e mantermos um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, estamos atentos aos detalhes, acontecimentos, eventos e interações. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.419).

Mas esse olhar, que percebe com todos os sentidos, não acontece de uma vez só no processo de observação, vai gradativamente se aprofundando, se alterando. Cada ida a campo são novas percepções, a cada leitura efetuada durante a coleta, novos fenômenos se descortinam. Por vezes, ao revisitar os

primeiros escritos ou realizar entrevistas, a visão ou a profundidade que se observa um determinado fenômeno se amplia ou se reduz.

Outro fator a ser levado em consideração é que o olhar do investigador é sempre o olhar de alguém munido de história, cultura e crenças. Portanto, é preciso tomar consciência disso e esforçar-se para, mantendo o foco metodológico, se entregar as participantes, para compreendê-las como realmente são.

Para registro desse processo de observação foram realizadas anotações sistemáticas em caderno de campo com descrição detalhada de todas as percepções angariadas no cotidiano escolar das participantes, dentre elas: o ambiente físico, como a organização espacial da escola e sala de aula; ambiente social e humano, a exemplo de formas de organização em grupos e subgrupos, padrões de interação ou vinculação, características dos grupos, subgrupos e participantes; atividades (ações) individuais e coletivas; objetos como instrumentos musicais que as participantes utilizam e suas funções; e fatos relevantes.

Esses registros foram feitos da seguinte maneira: no momento das observações de forma resumida em caderno, e de forma detalhada gravando áudios e textos digitais no mesmo dia após a saída de campo. Os dados foram organizados e arquivados de forma cronológica. Havendo necessidade criou-se também mapas, esquemas, quadros, diagramas, fotografias, filmagens e registros em áudio. Todos os registros foram feitos somente com prévia autorização de todas as partes envolvidas e não houve divulgação em nenhum meio de comunicação.

## 2.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados é, na pesquisa qualitativa, um processo constante no decorrer do tempo de desenvolvimento da pesquisa, a partir das primeiras inserções a campo.

No processo quantitativo primeiro coletamos os dados para depois analisá-los, mas na pesquisa qualitativa não é assim, porque conforme reiteramos, a coleta e a análise acontecem praticamente ao mesmo tempo. Além disso a análise não é padrão, pois cada estudo exige um

esquema ou “coreografia” própria de análise. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.447).

Dessa forma, as primeiras análises se deram durante as reflexões e impressões advindas das primeiras imersões em campo, ou primeiras conversas e entrevistas. Com as primeiras imersões foi possível revisitar os objetivos da pesquisa e analisar se era necessário repensar algumas formulações. Durante o processo de categorização e análise dos dados foi criado um segundo caderno e nele anotados os procedimentos de análise que foram sendo realizados, assim como ideias que surgiram nesse processo.

Com o conteúdo das entrevistas devidamente transcritos e ordenados, juntamente com os documentos, materiais e artefatos, houve a organização em unidade, categorias e temas. Sampieri; Collado e Lucio (2013, p.470) apontam que após a organização dos temas e relações entre categorias começa-se o momento de interpretação e entendimento do fenômeno estudado. Para isso é importante o uso de ferramentas que facilitem a visualização dessas relações. e o uso de diagramas e mapas auxiliam nessa tarefa. A opção nesta pesquisa se deu pelo uso do mapa mental pois

Os mapas mentais são estruturas radiais, o que significa que as informações neles contidas são dispostas em raios e com conceitos inter-relacionados. A estrutura radial dos mapas mentais estimula a memória, a recuperação de informações e a criatividade do indivíduo, manifestada na habilidade de estabelecer e perceber conexões por meio das palavras, imagens, cores, códigos e dimensões empregadas no mapa mental (BUZAN; BUZAN<sup>12</sup>, 1994, p. 60). Quando desenhado, um mapa mental está organizando e hierarquizando os tópicos ou palavras-chave de um assunto, ao mesmo tempo em que sintetiza o pensamento, fornecendo a visão global, mostra os detalhes e as interligações do assunto e, por fim, com a utilização de figuras e cores, promove a memorização das informações ao estimular o cérebro (SILVA<sup>13</sup>, 2015, apud PIMENTEL; PESSI, 2019, p.71).

Esse tipo de abordagem está sendo cada vez mais utilizada nas pesquisas qualitativas no processo de análise dos dados. Lima e Manini (2016) são exemplo de pesquisadores que utilizam essa forma de organização dos dados e apontam que o mapa mental auxiliou na visualização de todas as categorias e subcategorias, facilitando a reorganização dos dados e novos

---

<sup>12</sup> BUZAN, T.; BUZAN, B. The Mind Map Book: how to use radiant thinking to maximize your brain's potential. New York: Dutton, 1994.

<sup>13</sup> SILVA, E. C. Mapas conceituais: propostas de aprendizagem e avaliação.

**Administração:** ensino e pesquisa. v. 16, n. 4, p.785–815, out-nov-dez, Rio de Janeiro, 2015.

agrupamentos. Esses autores utilizam o *software FreeMind*<sup>14</sup> para criar e trabalhar com os mapas mentais. Essa escolha se deu porque esse é um programa gratuito e de fácil manuseio: “favorece a organização e reorganização dos ramos do mapa mental com facilidade e praticidade, elementos necessários no processo de organização das categorias e indicadores de análise de conteúdo.” (LIMA; MANINI, 2016, p.83-84)

Pelas mesmas motivações, optou-se por utilizar o programa *FreeMind* para criar mapas mentais das narrativas estudadas (APÊNDICES 1 e 2). Com isso, foi possível dar sentido aos dados e sistematizar os processos vividos para a construção da narrativa.

Houve esforço em manter os significados que as participantes atribuíram ao contexto que rememoraram, assim os significados são extraídos a partir dos relatos das participantes. Há muita carga simbólica e emocional nas lembranças de alguém, e como cada um percebe o mundo é algo individual, não podendo-se julgar, desqualificar, nem recriar as lembranças de alguém.

A pessoa compreende o mundo vivido pela forma como ela vive e interpreta as lembranças no presente. As lembranças são sempre reorganizações do agora, mas que podem se modificar no futuro conforme há transformações do ser. Dessa forma, nossas lembranças não são fixas, mas são únicas.

Analisar os dados é também, segundo Creswell (2014, p.71), analisar as histórias das participantes, na qual quem pesquisa assume um papel ativo e “reestoria” as histórias dentro de uma estrutura, criando sentido. Assim:

Reestoriar é o processo de reorganização das histórias dentro de algum tipo de estrutura. Essa estrutura pode consistir na reunião de histórias, na análise de elementos-chave dessas histórias (p. ex., tempo, lugar, enredo e cena) e, por último, na reescrita das histórias para inseri-las em uma sequência cronológica. (OLLERENSHAW e CRESWELL, 2002, apud CRESWELL, 2014 p.71).

Isso se deve pelo fato das pessoas, ao fazerem suas narrativas, não às organizarem de forma cronológica ou em linguagem compreensível, costuma caber ao pesquisador a tarefa de criar uma ordem que faça sentido ao leitor e explicito o foco ao qual a narrativa se propôs.

---

<sup>14</sup> Software Livre para criar mapa mental. Disponível em: <[http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Main\\_Page](http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Main_Page)>. Acesso em 22 set. 2022.

Na análise dos cadernos de campo, advindos das observações, foi utilizado a criação de categorias.

Na codificação qualitativa os códigos surgem dos dados (mais especificamente dos segmentos dos dados): os dados vão se revelando e nós os “capturamos” em “categorias”. Usamos a codificação para começar a mostrar significados potenciais e desenvolver ideias, conceitos e hipóteses; vamos compreendendo o que acontece com os dados (começamos a gerar um sentido de entendimento sobre a formulação do problema). Os códigos são rótulos para identificar categorias, isto é, descrevem um segmento de texto, imagem, artefato ou outro material. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.456).

Esse é um processo dinâmico, visto que conforme os dados foram sendo revisados, novas categorias surgiram e pode-se rever a classificação dos segmentos anteriores. Portanto, as categorias passaram por mudanças até o fim do processo de análise.

No caso desta pesquisa foram levantadas das observações, a princípio, categorias tais como: repertório, relações com os alunos, formato da aula, primeira vez que apresentam música aos alunos, relação com professores regentes, atividades lúdicas, relação das professoras com alunos, ritmo de aula, ensino de técnica instrumental ou vocal, entre outros. Estas categorias, no entanto, foram sendo construídas e reconstruídas ao longo do processo.

Após realizada essa classificação dos dados em categorias estas foram integradas em temas.

Nessa etapa da análise, a meta é integrar as categorias em temas e subtemas mais gerais (...) tendo como base duas propriedades. Descobrir temas implica localizar os padrões que aparecem repetidamente entre as categorias. Cada tema recebe um código (como fazíamos com as categorias). Os temas são a base das conclusões que serão tiradas da análise. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.468).

Surgiram dessa etapa temáticas: características da escola estudada; conteúdos ministrados e o currículo Waldorf; questões didáticas das professoras. Do tema relativo à didática das professoras houve subtemas relacionados a especificidades dessas didáticas, tais como: ensino de instrumentos musicais e canto; leitura de partitura; interpretação musical; atividades lúdicas; suas interações com os alunos. Os temas estão descritos no capítulo 7.

Após os dados serem reorganizados em temas iniciou-se o processo de geração de hipóteses, explicações e teorias. Esse processo tem o

objetivo de identificar relações entre temas, devemos desenvolver suas interpretações, que surgem de maneira consistente dos esquemas iniciais de categorização e das unidades. É um trabalho de encontrar sentido e significado para as relações entre temas e, para tanto, podemos ter como apoio diversas ferramentas para visualizar essas relações. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013 p.470).

Assim como na construção das narrativas, foi utilizado o recurso dos mapas mentais nesse momento de análise dos dados (APÊNDICES 3 e 4). Essa última etapa da análise levou em consideração as observações e as entrevistas com as professoras, orientadora pedagógica e membro da gestão da escola.

Os mapas foram organizados em ramos principais com as temáticas levantadas, sub-ramos com as categorias inclusas em cada uma das temáticas e ainda, a depender do assunto, acrescentado outros sub-ramos que especificavam os pontos abordados. Por vezes algumas citações, pertinentes à temática, eram incluídas no mapa, organizando e classificando as que seriam inseridas no texto. Esses ramos foram organizados de maneira que houvesse uma lógica e fluidez das ideias neles contidas. Nessa organização, o programa auxiliou, visto a facilidade de movimentação dos ramos. A construção textual foi realizada a partir dessa ordem lógica estabelecida nos mapas mentais. Essa escolha também foi utilizada por Lima e Manini (2016):

Optou-se por fazer um texto apresentando os conteúdos seguindo a lógica do Mapa Mental, sendo que as dimensões e categorias se transformaram nos tópicos e sub-tópicos do texto do relatório da pesquisa, respectivamente, e as subcategorias e indicadores nos assuntos ou tópicos frasais que foram sintetizados e compuseram os parágrafos, fazendo ligação com algumas citações de falas dos entrevistados. (p.91).

Esse processo facilitou a organização da escrita, trazendo maior fluidez de ideias, percepções de relações e escolha de citações. O mapa mental permitiu que o processo de escrita se desse de maneira mais fluida, visto que a organização do material já estava feito.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO BRASIL

Compreender a trajetória formativa das professoras de música passa por um entendimento mais profundo da relação justaposta entre macro (legislações e políticas em âmbito nacional) e micro (trajetória de vida).

Isso porque compreende-se que o conceito de formação de professores transpassa a acadêmica:

O entendimento contemporâneo de formação diz respeito a uma ação dinâmica, ativa, processual; não cabe, portanto um entendimento numa perspectiva linear ou passiva, em que formação refere-se exclusivamente a receber conhecimento ou instruções. Compreende-se hoje que o processo formativo é múltiplo e contínuo, extrapolando a escola ou os cursos e se fazendo presente ao longo de toda a vida. Assim, a formação do professor não se encerra nos cursos de graduação, mas continua ao longo de sua trajetória profissional, qualquer que seja seu espaço de atuação. (FIALHO, 2014 p.123-124).

Sendo assim, para compreender a trajetória formativa de professoras de música que atuam em uma Escola Waldorf, além de analisar sua história de vida (CAPÍTULO 6), é importante compreender como a trajetória de aprendizagem musical das professoras dialoga com as políticas de ensino de música no Brasil que, por sua vez, foram construídas por meio de muitas relações históricas. Sem a compreensão do contexto histórico e social dos cursos de formação de professores de música, não é possível entender sua constituição atual, por isso este capítulo aborda esse processo histórico e o quadro atual das universidades que ofertam curso de licenciatura em música. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é contextualizar e historicizar a formação de professores de música no Brasil.

#### 3.1 PROCESSO HISTÓRICO

A construção textual apresentada neste capítulo foi realizada por meio de revisão de literatura relacionada ao processo histórico vivido pela educação musical no Brasil no último século. A revisão foi realizada em bancos de dados online<sup>15</sup>, filtrando artigos, livros e trabalhos acadêmicos que foram publicados

---

<sup>15</sup> Portal de Periódicos CAPES/MEC; Google Scholar (Acadêmico); Banco de teses da CAPES; SCOPUS; SciELO.



nos últimos sete anos. Além disso, incluiu-se alguns artigos que serviram de referência nos trabalhos selecionados. Foram privilegiadas obras que tratavam de um contexto geral mostrando tendências nacionais.

As leis, decretos, pareceres, resoluções e medidas provisórias foram pesquisadas nos sites oficiais do governo federal: Portal da Legislação do Planalto<sup>16</sup>, Portal da Câmara dos Deputados<sup>17</sup>, Imprensa Nacional<sup>18</sup> e Domínio Público<sup>19</sup>.

O recorte histórico escolhido para essa construção é do marco histórico do Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931) aos dias atuais. Nesse período houve, no Brasil, os maiores movimentos em torno da educação musical que influenciaram diretamente a música na escola hoje e o quadro atual de formação de professores de música.

Importante frisar que a construção histórica aqui apresentada tem um determinado enfoque. Assume-se aqui uma intencionalidade do olhar pois há várias possibilidades ao contar a história da educação musical brasileira.

Dentre as várias histórias da educação musical no Brasil podemos localizar: a história das instituições; a história de movimentos pedagógico-musicais, como a história do canto orfeônico no Brasil; a história dos cursos superiores de música no Brasil; a história do ensino de música e sua institucionalização na escola; a história do ensino de música a partir das orquestras e coros; a história da educação musical analisada por meio dos chamados espaços informais; a história do ensino de música a partir das associações de classe, incluindo a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM; ou, ainda, a história da educação musical a partir dos livros didáticos. (SOUZA, 2014, p.114).

Os enfoques históricos escolhidos para serem apresentados aqui referem-se à legislação da música nas escolas de educação básica, legislação para formação de professores de música e cursos de ensino superior de música. Eles foram preferidos diante do objeto de estudo ser a educação musical em uma escola de educação básica em relação com a formação de professores de música.

<sup>16</sup> Portal da Legislação do Planalto. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>> Acesso em: 30 nov. 2020.

<sup>17</sup> Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/)> Acesso em: 30. nov. 2020.

<sup>18</sup> Secretaria-Geral da Presidência da República Imprensa Nacional. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao>> Acesso em 01 dez. 2020.

<sup>19</sup> Portal Domínio Público, Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>> Acesso em: 30 nov. 2020.

A tabela a seguir (TABELA 6) sintetiza e guia o que será apresentado no restante do capítulo.

TABELA 6 - HISTÓRICO DE LEIS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO MUSICAL (1930-2020)

Ano	Governo	Legislação relacionada a música	O que diz a lei
1930-1946	Era Vargas (Governo provisório e Estado Novo)	Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931 (Reforma Francisco Campos)	Canto Orfeônico obrigatório no ensino primário e secundário.
		Decreto nº 24.794 de 14 de julho de 1934	Estende o Ensino de Canto Orfeônico a todos os estabelecimentos de Ensino do Ministério da Educação e Saúde Pública e o faculta ao Ensino Superior, Comercial e outros. Ênfase ao desenvolvimento patriótico pelo Canto Orfeônico. Cria “Curso Normal do Canto Orpheonico”.
		Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica de Ensino Secundário)	Reforça sentido patriótico do canto orfeônico. Torna-o obrigatório para ensino secundário em primeiro e segundo ciclo.
		Decreto-lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942 (Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico)	Torna o Conservatório responsável por: formar professores de ensino primário e secundário de Canto Orfeônico; elaborar diretrizes para esse ensino; realizar pesquisas de obras musicais brasileiras; gravar discos com as músicas cantadas nos estabelecimentos de ensino.
		Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário)	Canto Orfeônico integra a estrutura do ensino primário elementar e complementar.
		Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal)	Canto Orfeônico é disciplina obrigatória nos quatro anos do Curso de Regentes de Ensino Primário.

		Decreto-lei nº 9.494, de 22 de julho de 1946 (Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico)	Unifica os cursos de formação de professores de canto orfeônico em todo o Brasil: devem se chamar "Conservatório de Canto Orfeônico" e seguir o mesmo currículo. Detalha toda organização dessas instituições.
<b>1946-1964</b>	República Populista	Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB)	Música se torna optativa no currículo.
<b>1964-1985</b>	Ditadura Militar	Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.	Reforma Universitária. Ensino superior ministrado em universidades. Conservatórios não podem mais certificar professores de música.
		Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	Obrigatoriedade da Educação Artística. Professor polivalente.
		Parecer n. 1284, de 9 de agosto de 1973	Normatiza os cursos de Licenciatura em Educação Artística
		Resoluções nº 23 de 23 de setembro de 1973	Normatiza os cursos de Licenciatura em Educação Artística
		Parecer CFE nº 540 de 10 de fevereiro de 1977	Dispõe sobre o tratamento a ser dado aos componentes previstos no artigo 7º da Lei 5.692/71
<b>1985-2020</b>	Nova República	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)	"Ensino da Arte" como componente curricular obrigatório.
		Parecer N.º 146/2002-CNE-CES	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design
		Parecer CNE/CES nº 195/2003	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design
		Resolução nº 2, de 8 de março de 2004	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música

	Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008	Música como conteúdo obrigatório.
	Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010	Ensino da arte com ênfase nas expressões regionais. Obrigatória nos diversos níveis da educação básica.
	Aprovação em 04 de dezembro de 2013 da Resolução nº 2 (publicada em 11 de maio de 2016)	Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou por unanimidade, o Parecer e o Projeto de Resolução que Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.
	Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016	As artes visuais, a dança, a música e o teatro como componentes curriculares.
	Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016	Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Se refere a Lei nº 11.769/2008.
	Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.	Ensino da arte obrigatório apenas para educação infantil e ensino fundamental. Exclui a arte do ensino médio.
	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	O ensino da arte torna-se componente curricular obrigatório da educação básica. Não especifica a duração desse ensino.

FONTE: A autora 2020

### 3.1.1 Música na legislação escolar da Educação Básica

Há uma forte relação entre as legislações que orientam a presença da música na escola e a criação e organização dos cursos de formação de professores de música no Brasil. Não houve de fato, na história do país, uma política pública bem planejada e executada para a implementação da música na escola. Observa-se que as leis que regulam a música nas escolas precedem as

leis que regulam a formação de professores, havendo sempre um descompasso entre as necessidades escolares e a qualidade e quantidade de docentes para atuar na escola.

No último século houve diversos movimentos pró e contra a música no currículo escolar do ensino básico. Foram diversas organizações, com ideais políticos e filosóficos variados. Todas essas tendências, como serão apresentadas a seguir, deixaram marcas na formação musical do nosso país, elas marcaram não só um momento, mas todos que lhes sucederam. Deve-se compreender que não há eventos solitários, que surgem fora de contexto, todo acontecimento só é como é devido às circunstâncias que o precedem.

A Lei Francisco Campos, Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), foi um grande marco na história da educação musical brasileira, não por ser a primeira lei que instituiu a música na escola, mas por ser a primeira lei que torna o ensino de música obrigatório, inclusive para a escola secundária, em um momento histórico que havia vontade política de implementação da música na escola por intermédio do Canto Orfeônico<sup>20</sup>.

O ensino de Música e Canto Orfeônico manteve local de destaque na Reforma de Francisco Campos, no ano de 1931. Porém, diferentemente da Reforma de Benjamin Constant, ocorrida em 1890, que também contemplava a inclusão do ensino de Música no grupo ginásial, na reforma de Francisco Campos, a educação musical contou com os esforços de Heitor Villa-Lobos auxiliando na sistematização e normatização do Canto Orfeônico, o que fez com que este ensino se tornasse bem mais efetivo no País. (LEMOS JUNIOR, 2017, p. 48).

Dessa forma, o Canto Orfeônico foi difundido pelo território nacional, permanecendo na prática da rotina escolar até fim da década de 50, sendo extinta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4.024/1961. Ela foi largamente implementada no governo de Getúlio Vargas<sup>21</sup>, governo que acreditava que o ensino de música era um fator importante no despertar do sentimento nacionalista dos brasileiros. Assim, o Canto Orfeônico tinha como uma de suas funções provocar o nacionalismo nos alunos, essa ênfase passou a ser o grande marco desse tipo de ensino musical.

---

<sup>20</sup> Canto de caráter coletivo, praticada por amadores, com repertório fácil tecnicamente, possui cunho cívico e moralizador, com a ideia de introduzir as pessoas à música (principalmente crianças) e a escrita erudita da música ocidental (partituras) (LEMOS JUNIOR, 2020).

<sup>21</sup> Presidente de 3 de novembro de 1930 a 29 de outubro de 1945 e de 31 de janeiro de 1951 a 24 de agosto de 1954.

Essa função fica evidente, por exemplo, na Lei orgânica do ensino secundário Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942 em seu artigo 24 § 4º: “A prática do canto orfeônico da sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo”. (BRASIL,1942). Sob essa roupagem houve um período de grande crescimento e efervescência da música na escola entre a década de 1930 e 1960. Foram criados materiais didáticos, muitos professores formados e organizadas inúmeras apresentações.

Até esse momento, o ensino de música no Brasil ficava a cargo dos conservatórios e a música, de caráter erudito, era feita pela e para a elite. Pereira (2012), referindo-se ao Canto Orfeônico nas escolas, aponta que “O ensino musical elitista, individualizado, de caráter especializado, é forçado a ceder lugar para um ensino de massa, de caráter geral e oralizado.” (p. 59).

Com isso a música fez parte efetiva do currículo por muitos anos, chegando a ser tradição. Apesar disso, essa tradição não foi capaz de suportar as críticas e associações feitas entre esse ensino e os regimes totalitaristas da Alemanha e Itália. Ter para além do ensino musical um sentido patriótico custou caro ao canto orfeônico e ao ensino de música nas escolas brasileiras.

O Canto Orfeônico acabou extinto no Brasil, em parte, devido às críticas feitas durante as décadas de 1940 e 1950 que associavam este ensino com governos totalitaristas, já que a prática orfeônica acabou sendo amplamente adotada na Alemanha nazista de Adolf Hitler e na Itália fascista de Mussolini. (LEMOS JUNIOR, 2020, p. 1076).

Além disso, havia um movimento crescente em prol de um ensino de arte pautado no desenvolvimento criativo. Esse movimento que introduz a ideia de arte-educação, surge no Brasil em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e traz as ideias criadas pelo britânico Herbert Read, da “arte como um processo de educação e a educação como um processo artístico de criação própria.” (PIRES; PILLOTTO; SCHREIBER, 2017, p.6).

No pós Segunda Guerra esse movimento ganhou força, pois as ideias liberais ganharam corpo. Assim, nas décadas de 1950 e 1960, o movimento cresceu e

(...) não exigia dos professores conhecimento específico em música. O movimento da criatividade estava pautado na criação e experimentação. Muitos professores o relacionavam a fazer o que se

quisesse ou a fazer qualquer coisa. No discurso, pregava a busca por um ensino artístico que respeitasse a liberdade de expressão de cada pessoa. Esse movimento acabou por fundir diferentes campos da arte, dando origem ao termo “arte-educação”. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013 p. 18).

Essa forma de pensar influenciou o processo de desestabilização do ensino de música por meio do Canto Orfeônico nas escolas brasileiras. Assim, na Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), houve a exclusão do Canto Orfeônico dos conteúdos obrigatórios, ficando a música apenas como disciplina optativa. Ressalta-se que nesse documento não há nenhuma menção ao que compõe o conteúdo de artes nem mesmo como deveria ser esse ensino. Fica implícito que artes poderiam ser uma das disciplinas optativas.

A LDB 4.024/1961 propôs a liberdade para que cada instituição escolar pudesse escolher até duas disciplinas optativas. O ensino de Música passou a figurar no rol de matérias optativas na escola, o que não pode ser considerado benéfico para a disciplina, já que devido à flexibilização proposta nessas diretrizes, as instituições poderiam ter liberdade de escolher ou não, ofertar Música nas escolas. (LEMO JUNIOR, 2017 p. 114).

Não havia nesse período nenhum interesse por parte do governo em dar destaque ao ensino de artes como um todo, e a música já tendo um histórico relacionado ao cunho nacionalista de Getúlio Vargas não recebia grandes incentivos. Oliveira e Penna (2019) apontam um levantamento feito nas escolas em 1961 pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura em que foram analisados currículos ginásiais de instituições privadas de ensino pós LDB de 1961. Nele, “o canto orfeônico aparecia, dentre as “disciplinas variáveis”, em apenas 246 currículos, num universo de 1409 currículos levantados. Há ainda a referência à educação artística como “prática educativa” em 574 currículos e, em 472, à “educação musical” (CUNHA; ABREU<sup>22</sup>, 1965: 303, apud OLIVEIRA; PENNA, 2019, p.5).

---

<sup>22</sup> CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Currículo ginásial secundário no Brasil, depois da lei de diretrizes e bases. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 295-309, out./dez. 1965. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedagógicos+\(RBEP\)+--+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedagógicos+(RBEP)+--+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1)>. Acesso em: 02/07/18.

Com o golpe militar de 1964 acentua-se o olhar tecnicista para a educação e isso ressoa no ensino de música.

Entre a segunda metade da década de 1960 à década de 1980 o tecnicismo esteve presente por meio da relação educação-trabalho vigente no regime militar. Em 12 de outubro de 1967 foi editada a Portaria nº 16 (Instituto Villa-Lobos, 1967), que previa o ensino dos hinos pátrios, cívicos e militares. Nesse momento, a função da música na escola não apresentava os mesmos ideais do canto orfeônico, mas, sim, buscava inserir um ensino com foco na eficiência do trabalho produtivo. Usar hinos para disseminar a ideia de produtividade e eficiência no contexto social, para que isso pudesse contribuir para impulsionar a economia brasileira. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 18).

E é sob esse cenário tecnicista que rejeita a arte do currículo escolar que foi decretada a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, ela fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (BRASIL, 1971). Nesse documento aparece a nomenclatura Educação Artística como obrigatório nos currículos plenos dos estabelecimentos de primeiro e segundo graus.

A Educação Artística deveria contemplar, com um único docente, os conteúdos de Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho. Com isso, a música gradualmente perde terreno na escola e a Educação Artística, na prática da maior parte das escolas brasileiras, torna-se sinônimo de artes plásticas sob a filosofia do movimento pró-criatividade. Esse predomínio das artes plásticas se deu também na formação de professores e livros didáticos. Segundo Pereira (2020, p.8), a música, com um ensino tecnicista, faz-se presente nas escolas predominantemente por meio das bandas escolares, que não faziam parte do componente curricular.

Apesar do predomínio nas artes plásticas, todas as artes são prejudicadas, em teoria todas estavam no currículo, mas com tempo reduzido e organização tecnicista, as aulas de Educação Artística tornaram-se espaço de recreação e preparação para festividades escolares (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 12).

Não era interesse do governo militar fomentar o ensino de arte para as crianças e jovens, visto que os artistas eram tidos, em grande parte, como inimigos do regime. Ainda assim não poderiam excluir totalmente as artes do currículo, uma vez que já faziam parte da cultura escolar, excluí-las poderia



causar maiores revoltas. Optaram por manter as artes, mas sob controle, descredibilizando suas práticas e dando-lhes pouco espaço no currículo escolar.

Particularmente, o ensino de música se achava

em baixa na escola por diversos aspectos: sua desgastada relação com o Canto Orfeônico, as novas tendências criativas voltadas para o ensino de Artes Visuais, que acabou "inconscientemente" assumindo a frente do ensino de Educação Artística, além do evidente conflito musical de parte de compositores da música brasileira, admirados pela classe universitária, com o regime militar instalado no Brasil desde 1964. (LEMOS JUNIOR, 2017, p. 198).

Essa forma polivalente de ensinar arte na escola se estendeu até 1996 com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996)<sup>23</sup>. Nela não mais aparece o termo Educação Artística, sendo este substituído pelo “ensino da arte”.

Houveram muitas discussões sobre essa mudança de terminologia, os professores de arte, em geral, compreenderam como um marco para a separação das artes em suas áreas específicas de conhecimento. Mas as escolas, em sua maior parte, não compreenderam dessa forma, buscando manter as antigas práticas da Educação Artística. "Na realidade, a troca de terminologia não provocou mudanças no ensino das artes na educação básica, pois a ideia da polivalência continuou a persistir nas escolas e entre os professores." (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p, 20).

Essa ambiguidade vivida na época fez com que houvessem alguns movimentos, sendo que o mais expressivo foi a campanha “Quero Educação Musical na Escola” que

contou com a participação de 94 entidades do setor musical e da educação nacionais e internacionais, cabendo ao Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música – GAP, a tarefa de realizar a articulação política do movimento. O núcleo gestor do GAP, por sua vez, foi o Núcleo Independente de Músicos - NIM, criado com o objetivo de construir um caminho para a luta por mudanças na legislação referente ao setor musical, no âmbito do Legislativo. (PEREIRA, 2010, p.29).

Esse movimento culminou na promulgação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008). Ela altera a LDB de 1996, acrescenta ao artigo 26 o § 6º com o seguinte texto: “**A música** deverá ser **conteúdo obrigatório**,

---

<sup>23</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (grifo nosso). Sendo que o § 2º vigente em 2008 dizia: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Após a promulgação da lei, os sistemas de ensino teriam 3 anos para se adaptar à exigência do conteúdo música como obrigatório nos diversos níveis das escolas de educação básica. Esse processo gerou muito movimento em relação à efetiva inclusão da música nas escolas brasileiras, todavia com as dimensões educacionais do Brasil, esse processo não chegou a se dar em todas as escolas.

Com essa alteração, as outras artes permaneceram de maneira implícita na LDB/96, gerando um movimento por parte delas para que fossem incluídas explicitamente na Lei. Assim, em 2016 houve duas alterações: a primeira se deu pela Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 (BRASIL, 2016a), nela foi incluído no Art. 26, “§ 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” (grifo nosso). Em maio de 2016 o § 2º dizia “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório **nos diversos níveis da educação básica**, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)” (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Com ela, as quatro linguagens artísticas passam a compor o currículo de forma obrigatória para todo o ensino básico. Esse momento foi bastante comemorado pelas artes que finalmente haviam conseguido inteligibilidade na lei para que todas as áreas específicas fossem respeitadas.

Todavia essa conquista para todo ensino básico só durou 4 meses, pois em 22 de setembro de 2016 o § 2º foi alterado para a seguinte redação: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da **educação infantil e do ensino fundamental**, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)” (BRASIL, 2016b, grifo nosso). Desse modo, o ensino de arte sai do ensino médio.

Isso gera grande repercussão nacional, tanto que quando essa medida provisória é convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a redação se dá de forma diferente: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório **da educação básica.**” (BRASIL, 2017, grifo nosso). Arte volta a ser componente curricular obrigatório em suas quatro linguagens para toda Educação Básica, mas não há mais os dizeres “nos diversos níveis” o que abre margem para constituírem conteúdo em qualquer tempo do ensino básico e não por todo o ensino básico. Além do mais, os dizeres “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, que fazia parte da redação desse segundo parágrafo desde 1996, foi retirado na versão vigente.

Em 2016 o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva Câmara De Educação Básica, define com a Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016 (BRASIL, 2016c), as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Essa resolução foi aprovada em 04 de dezembro de 2013, mas como demorou 2 anos e 5 meses para ser publicada, na data de sua publicação já era desatualizada, uma vez que se refere explicitamente à Lei nº11.769, de 18 de agosto de 2008, revogada 8 dias antes pela Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.

Ainda assim, essas Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica não perdem seu valor, a música continua como conteúdo obrigatório no ensino básico. Como coloca Queiroz (2014), essa é uma

conquista histórica para a educação musical brasileira, considerando que, a partir das definições legais e mais precisas estabelecidas pelas Diretrizes, será possível estabelecer caminhos mais consistentes para a inserção do ensino de música em todas as escolas de educação básica do Brasil (p. 1).

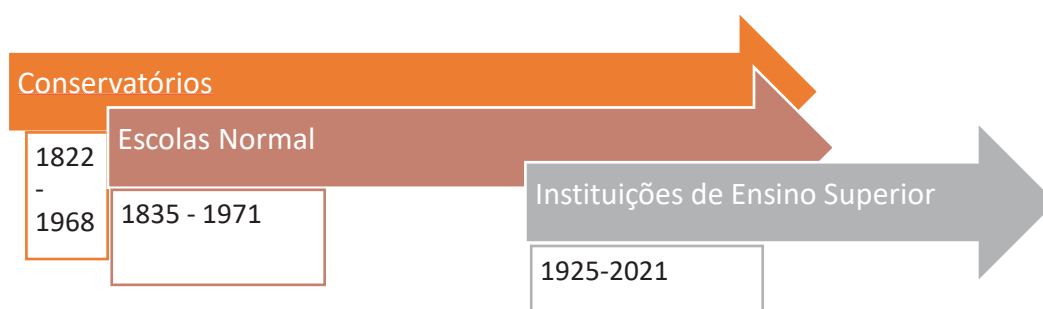
A Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016 é bem objetiva quanto às obrigações que as escolas, Secretarias de Educação, instituições formadoras de Educação Superior e Profissional, Ministério da Educação e Conselhos de Educação, deixando bem evidente que todos têm obrigações a cumprir para que esse ensino seja efetivado nas escolas. Queiroz (2014) salienta o importante papel que a Associação Brasileira de Educação Musical desempenhou nesse

processo e como o Conselho Nacional de Educação considerou as várias demandas apresentadas nas audiências públicas realizadas por todo o Brasil.

### 3.1.2 História dos cursos de formação de professores

Com a contextualização do percurso feito pela legislação escolar em relação ao ensino de música passou no último século é possível compreender melhor o que paralelamente acontecia no tocante à formação de professores para atuação docente nas escolas Brasileiras. A Figura 3 ilustra de maneira sintética as instituições responsáveis por essa formação e seu período de atuação.

FIGURA 3 - INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO BRASIL AO LONGO DO TEMPO



FONTE: A autora 2021

O início da formação de professores de música no Brasil se deu por meio dos conservatórios de música. Essas instituições, baseadas em instituições de mesmo nome na Europa, trabalhavam com músicas e metodologia trazidas de lá.

A própria denominação de “conservatório” evidencia o estabelecimento de uma instituição modelada a partir dos já constituídos e consolidados conservatórios europeus, com destaque para os modelos do Conservatório de Paris – 1784 (Encyclopedia Britannica, 2017) e do Conservatório de Viena – 1817 (Conservatory of Vienna, 2017) (QUEIROZ, 2017, p.138).

Eram estabelecimentos que visavam formar músicos para atender ao lazer da elite. A música, assim como a forma de pensar, vestir, comportar, comer, arquitetar, entre outros, deveria seguir o padrão Europeu para ser legitimada junto a uma sociedade que o tinha como modelo. “O Conservatório, além de atender às necessidades de uma instância formadora de músicos profissionais, imprimiria ao povo brasileiro um verniz de civilidade, através da formação musical diletante das elites.” (PEREIRA, 2012, p.45).

Anteriormente a 1930 essas instituições já existiam em muitas cidades brasileiras, eram criadas por grupo de professores, algumas mantidas de maneira privada e outras por incentivo dos estados e municípios. Eram responsáveis a princípio pela formação do músico e, a partir de 1890, oficialmente foram reconhecidas como instituições responsáveis pela formação de professores.

Foi no ano de 1854 que se instituiu oficialmente o ensino de Música nas escolas públicas brasileiras, e apenas em 1890, por meio do Decreto n.º 981 de 8/11/1890, conhecido como Reforma de Benjamin Constant, é que se passou a exigir legalmente a formação específica para o professor de Música. A legislação previa que músicos preparados em conservatórios pudessem lecionar, uma vez que não haviam cursos específicos para a formação de professores de Música. (LEMOS JUNIOR, 2020, p.1071).

Apesar de já estar oficialmente nas escolas públicas brasileiras, o ensino de música não estava efetivamente presente nas escolas. Isso só se deu com a subida de Getúlio Vargas ao poder em 1930 e a implementação do Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931 - Reforma Francisco Campos, como citado anteriormente.

Nesse momento, os conservatórios passam a seguir duas linhas distintas, a primeira mantendo a tradição para performance, e a segunda na formação de professores para lecionar Canto Orfeônico nas escolas. Segundo essa ideia, o Instituto Nacional de Música, modelo para outras instituições nacionais, se organizava da seguinte maneira:

De acordo o Decreto n. 19.852/1931, o Instituto Nacional de Música oferecia três graus de ensino: Fundamental, Geral e Superior. O artigo 252 informa que o Curso Fundamental era preparatório do Curso Geral. Este, por sua vez, tem como objetivo formar, principalmente, instrumentistas profissionais de orquestra e coristas; e o Curso Superior, instrumentistas e cantores (professores), compositores e regentes (maestros) e virtuosos. (...) É importante ressaltar que o curso

superior guarda uma relação estreita com os cursos fundamental e geral oferecidos pelo próprio instituto. É, pois, um prolongamento dos mesmos. (PEREIRA, 2012, p.62-63).

A ideia era formação de professores como uma continuação da performance, acrescentando matérias voltadas à atividade docente. Segue assim até que em 1942, o Decreto-Lei Nº 4.993 (BRASIL, 1942) institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Ele vinha com um pensamento ainda bastante arraigado à forma de fazer e ensinar da música europeia, mas com ideários voltados para formação de professores de Canto Orfeônico, levando mais em consideração suas especificidades.

O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico serviu de modelo para a criação dos demais conservatórios de Canto Orfeônico distribuídos pelo Brasil. O Decreto-Lei nº 9.494, de 22 de julho de 1946 (BRASIL, 1946), Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico, tratou de unificar os cursos de formação de professores em todo o Brasil, seguindo os moldes do Conservatório Nacional.

Mas antes mesmo que os conservatórios assumissem a tarefa de formar professores específicos de Canto Orfeônico, os professores formados no Ensino Normal<sup>24</sup> recebiam instruções para lecionar a disciplina. Diante disso no início do século XX

todo o esforço em prol da formação do professor de Música ocorria especificamente na escola normal. Sendo assim, quanto mais o ensino de Música conquistava espaço na escola primária, mais espaço necessitava para sua formação dentro da Escola Normal. (LEMOS JUNIOR, 2020, p.1075).

Seguindo essa tendência, o Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal, surge alguns meses antes da Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico, citada acima, e deixa evidente o componente curricular Canto Orfeônico como disciplina obrigatória nos quatro anos do Curso de Regentes de Ensino Primário. Portanto, quem predominantemente ministrava Canto Orfeônico nas escolas primárias eram professoras formadas pelo Curso Normal. Essa prática entra em decadência aos poucos, e em definitivo no ano

---

<sup>24</sup> As Escolas Normais eram instituições de nível médio destinadas à formação de professores para escola primária. Essas escolas foram baseadas em uma proposta que surgiu na França em 1794 e se propagou por diversos lugares do globo. Surgiram no Brasil a partir de 1835 e perduraram até 1971 com a Lei nº. 5.692/71 que a extinguiu e substituiu. (SAVIANI, 2009).

de 1971, pois a Lei nº 5.692/71 extingue a Escola Normal e o Canto Orfeônico nas escolas.

As instituições de Ensino Superior com curso para formação de professores de música no Brasil surgiram cerca de um século depois dos Conservatórios e Escolas Normais, começando pela incorporação de conservatórios de música nas universidades durante a década de 1930.

O passo seguinte à criação dos conservatórios no Brasil foi a inserção da música no ensino superior, fenômeno que é desencadeado a partir da década de 1930. Nesse período, a “Universidade do Rio de Janeiro” passa a conferir, conforme as especificações do Decreto nº 19.852, de 11 de Abril de 1931, [...] “diploma de professor, após a conclusão do curso superior de instrumentos e canto do Instituto Nacional de Música [...] e “[..] diploma de maestro, após a conclusão do curso superior de composição e regência do Instituto Nacional de Música” (BRASIL<sup>25</sup>, 1931, grifos meus, apud QUEIROZ, 2020, p.165).

Era praticada nesse espaço universitário uma concepção de ensino de música ligada à performance musical, compreendendo que o bom professor de música é aquele que domina a técnica musical. Pereira (2012, p.63) ressalta que essa é a figura do músico professor, ligado a formação prática, instrumental / vocal, erudita, que, dominando tecnicamente sua arte poderia ser professor de música. Esse modelo se encaixa no padrão considerado na época como “alta cultura” e que, portanto, poderia ser trabalhado nas universidades. Foram poucas as universidades com curso de licenciatura em música nessa época, como pode ser verificado na Tabela 7.

TABELA 7 - FIM DA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 - 1930) E ERA VARGAS (GOVERNO PROVISÓRIO E ESTADO NOVO) (1930-1946)

<b>Data início de funcionamento</b>	<b>Universidade<sup>26</sup></b>	<b>Categoria administrativa</b>	<b>Modalidade</b>
<b>01/03/1925</b>	Universidade Federal de Minas Gerais	Pública federal	Presencial
<b>11/04/1931</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Pública federal	Presencial
<b>01/03/1941</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Pública federal	Presencial

<sup>25</sup> BRASIL. Decreto nº19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em: 1 mar. 2019.

<sup>26</sup> Optou-se em manter os nomes de todas as universidades de acordo com o que consta no Site do e-MEC, mas ressalta-se que algumas instituições podem ter tido seus nomes alterados no decorrer do tempo.

FONTE: Elaborada pela autora com dados do Cadastro e-MEC<sup>27</sup> (05 de dezembro de 2020).

Apesar de iniciar na década de 30, foi durante o Governo de Gaspar Dutra (1946 e 1951) que houve o chamado Ciclo das Universidades, e nele maior consolidação e federalização de universidades e outras escolas de ensino superior por todo o Brasil (LEMOS JUNIOR, 2017, p. 88). Mas no tocante à criação de cursos superiores de formação de professores de música, houve pouca expressividade nesse período (verificar TABELA 8).

TABELA 8 - REPÚBLICA POPULISTA (1946-1964)

<b>Data início de funcionamento</b>	<b>Universidade</b>	<b>Categoria Administrativa</b>	<b>Modalidade</b>
<b>20/09/1947</b>	Universidade Católica do Salvador	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>02/03/1956</b>	Universidade de Passo Fundo	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>01/02/1958</b>	Universidade Federal de Uberlândia	Pública federal	Presencial
<b>03/03/1958</b>	Universidade Federal da Bahia	Pública federal	Presencial
<b>09/01/1963</b>	Centro Universitário Sagrado Coração	Privada sem fins lucrativos	Presencial

FONTE: Elaborada pela autora com dados do Cadastro e-MEC (05 de dezembro de 2020)

Após a LDB de 61, como já pontuado, não havia mais referência ao Canto Orfeônico e a música passa a ser optativa no currículo. Contraditoriamente a essa desvalorização da música nas escolas, houve, durante a Ditadura Militar, um crescimento dos cursos de licenciatura em música nas universidades por meio de uma prática de incorporação dos conservatórios nas instituições de ensino superior. Isso se deu porque com a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968) (BRASIL, 1968), os conservatórios de música não puderam mais oferecer o título de nível superior, cabendo essa função às universidades.

No ano de 1971, com a obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas e com as normativas de 1973 e 1977 (Parecer n. 1284, de 9 de agosto de 1973; Resolução nº 23 de 23 de setembro de 1973; Parecer CFE nº 540 de

<sup>27</sup> Disponível em: < <https://emec.mec.gov.br/>>.



10 de fevereiro de 1977), os cursos de formação de professores de música nas universidades passam a mudar suas nomenclaturas e currículos buscando se adequar à nova legislação, passam a se chamar Educação Artística com Habilitação em Música. Se dava baseada prioritariamente no

Parecer CFE nº 1.284/73 (BRASIL, 1979: 471-476), que estabelecia os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de licenciatura na área, dividia o currículo em uma “parte comum” – abrangendo o campo da arte como um todo – e a “parte diversificada”, característica do curso de duração plena, destinado “basicamente a formar professores para as disciplinas relacionadas com as grandes divisões artísticas” (BRASIL<sup>28</sup>, 1979: 473 apud. OLIVEIRA; PENNA, 2019, p.10).

Nesse formato de ensino superior para formação de professores havia um núcleo comum para todas as formações artísticas e uma parte específica com conteúdos voltados à música. No núcleo comum eram ministradas disciplinas pedagógicas e conteúdos básicos de Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho. Os cursos criados nesse período podem ser visualizados na tabela a seguir (TABELA 9).

TABELA 9 - DITADURA MILITAR (1964 - 1985)

Data início de funcionamento	Universidade	Categoria administrativa	Modalidade
01/08/1967	Universidade Estadual do Paraná	Pública estadual	Presencial
01/08/1969	Universidade de Brasília	Pública federal	Presencial
01/03/1972	Fiam-Faam - Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	Presencial
06/01/1974	Universidade Federal de Pelotas	Pública federal	Presencial
01/03/1974	Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina	Pública estadual	Presencial
14/08/1974	Faculdade Santa Marcelina	Privada sem fins lucrativos	Presencial
18/03/1975	Faculdade Santa Cecília	Privada sem fins lucrativos	Presencial
10/05/1975	Universidade Estadual do Ceará	Pública estadual	Presencial
01/08/1975	Faculdade Paulista de Artes	Privada sem fins lucrativos	Presencial
01/01/1976	Universidade Federal do Estado Do Rio de Janeiro	Pública federal	Presencial

<sup>28</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Do ensino de 1º Grau**: legislação e pareceres. Brasília: 1979.

<b>22/03/1976</b>	Universidade Federal do Piauí	Pública federal	Presencial
<b>24/03/1977</b>	Universidade Federal da Paraíba	Pública federal	Presencial
<b>05/07/1978</b>	Universidade Federal de Pernambuco	Pública federal	Presencial
<b>13/11/1978</b>	Universidade de São Paulo	Pública estadual	Presencial
<b>01/03/1979</b>	Universidade Estadual de Campinas	Pública estadual	Presencial
<b>02/01/1981</b>	Universidade Federal do Amazonas	Pública federal	Presencial
<b>01/03/1981</b>	Universidade Federal de Alagoas	Pública federal	Presencial
<b>01/03/1983</b>	Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário Brasileiro de Educação	Privada sem fins lucrativos	Presencial

FONTE: Elaborada pela autora com dados do Cadastro e-MEC (05 de dezembro de 2020).

A formação de professores em Educação Artística com habilitação em Música permaneceu até 1996 com a promulgação da atual LDB. Como ela acaba a terminologia Educação Artística e respalda as artes para trabalharem com dedicação exclusiva a cada uma de suas linguagens. A extinção dos cursos de Educação Artística se dá de maneira bastante gradual sendo que ainda hoje existem alguns cursos com essa denominação em atividade.

Com a implementação da Nova República (1985 até os dias atuais) demorou-se muito até o início de um movimento mais acentuado de criação de cursos de licenciatura em música. De 1985 até fim do ano 2000 foram criados somente sete cursos, esse movimento de criação de cursos só se intensifica com início do século XXI, reflexo de muitos debates, organizações dos professores de arte brasileiros e políticas públicas voltadas ao Ensino Superior (TABELA 10).

Para regular os cursos de música no Brasil foram criadas Diretrizes Curriculares Nacionais primeiramente por meio do Parecer N.º 146/2002- CNE-CES (BRASIL, 2002), em seguida Parecer CNE/CES nº 195/2003 (BRASIL, 2003) e hoje vigente o Resolução nº 2, de 8 de março de 2004 (BRASIL, 2004), que trata especificamente dos cursos de música.

Com a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que torna obrigatório o conteúdo de música nas escolas, houve um grande aumento do número de oferta de cursos de licenciatura em música, visto que aumentou a necessidade

de profissionais formados na área. Mesmo hoje, com a substituição dessa Lei pela Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, o número de cursos de graduação no Brasil vem crescendo, o que pode ser verificado no fim da Tabela 10 pelos cursos ainda não iniciados.

Outro fator que contribuiu para o aumento da oferta de cursos de música foi o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Educação à Distância (EAD) no Brasil. A partir desse decreto muitos cursos de música à distância foram criados, ampliando em muito o número de vagas na formação de professores de música (TABELA 10).

Em 2013 foi aprovada por unanimidade na Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer e o Projeto de Resolução que Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. No entanto, o projeto se torna a Resolução nº 2, somente em 10 de maio de 2016. Nessa resolução há atribuições para as instituições formadoras de educação superior, que incluem: ampliar oferta de cursos de licenciatura em música; segunda licenciatura em música; inclusão da música no currículo dos cursos de Pedagogia; formação continuada aos professores de música; estágio supervisionado e práticas de ensino em escolas de Educação Básica; e parcerias nacionais e internacionais nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

TABELA 10 - NOVA REPÚBLICA (1985-2020)

<b>Data início de funcionamento</b>	<b>Universidade</b>	<b>Categoria administrativa</b>	<b>Modalidade</b>
<b>10/03/1986</b>	Universidade do Estado do Pará	Pública estadual	Presencial
<b>01/03/1993</b>	Universidade Estadual de Londrina	Pública estadual	Presencial
<b>31/01/1999</b>	Centro Universitário Adventista de São Paulo	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>22/03/1999</b>	Universidade Federal de Ouro Preto	Pública federal	Presencial
<b>14/08/2000</b>	Universidade Federal do Espírito Santo	Pública federal	Presencial
<b>20/09/2000</b>	Universidade do Estado de Minas Gerais	Pública estadual	Presencial
<b>20/09/2000</b>	Universidade do Estado de Minas Gerais	Pública estadual	Presencial
<b>01/03/2001</b>	Universidade Federal do Paraná	Pública federal	Presencial

<b>15/03/2001</b>	Faculdade de Música Carlos Gomes	Privada com fins lucrativos	Presencial
<b>01/08/2001</b>	Universidade do Estado do Amazonas	Pública estadual	Presencial
<b>01/02/2002</b>	Universidade de São Paulo	Pública estadual	Presencial
<b>04/03/2002</b>	Universidade Vale do Rio Verde	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>08/04/2002</b>	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Pública estadual	Presencial
<b>20/05/2002</b>	Universidade Federal de Santa Maria	Pública federal	Presencial
<b>01/07/2002</b>	Universidade Cândido Mendes	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>01/07/2002</b>	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Pública federal	Presencial
<b>01/03/2003</b>	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Pública estadual	Presencial
<b>08/04/2003</b>	Faculdade Evangélica de Salvador	Privada com fins lucrativos	Presencial
<b>04/02/2004</b>	Faculdade de Ciências da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco	Pública municipal	Presencial
<b>08/03/2004</b>	Universidade Federal de São Carlos	Pública federal	Presencial
<b>13/10/2004</b>	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Pública estadual	Presencial
<b>01/02/2005</b>	Universidade Federal do Pará	Pública federal	Presencial
<b>01/03/2005</b>	Centro Universitário Metodista	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>01/03/2005</b>	Universidade Federal de Mato Grosso	Pública federal	Presencial
<b>28/03/2005</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Pública federal	Presencial
<b>12/04/2005</b>	Faculdade de Musica do Espirito Santo "Mauricio de Oliveira"	Pública estadual	Presencial
<b>30/05/2005</b>	Universidade Federal da Paraíba	Pública federal	Presencial
<b>30/05/2005</b>	Universidade Federal da Paraíba	Pública federal	Presencial
<b>18/07/2005</b>	Universidade Estadual do Maranhão	Pública estadual	Presencial
<b>06/12/2005</b>	Universidade Federal do Acre	Pública federal	Presencial
<b>30/01/2006</b>	Universidade de Ribeirão Preto	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>02/03/2006</b>	Universidade do Vale Do Itajaí	Privada sem fins lucrativos	Presencial

<b>05/03/2006</b>	Universidade Federal do Ceará	Pública federal	Presencial
<b>06/03/2006</b>	Universidade Estadual de Montes Claros	Pública estadual	Presencial
<b>06/03/2006</b>	Faculdade de Cascavel	Privada com fins lucrativos	Presencial
<b>31/07/2006</b>	Universidade Federal de São João Del Rei	Pública federal	Presencial
<b>26/03/2007</b>	Universidade Federal de Sergipe	Pública federal	Presencial
<b>20/04/2007</b>	Universidade Federal do Maranhão	Pública federal	Presencial
<b>01/08/2007</b>	Universidade Anhembi Morumbi	Privada com fins lucrativos	Presencial
<b>06/08/2007</b>	Universidade Vale do Rio Verde	Privada sem fins lucrativos	À distância
<b>27/08/2007</b>	Universidade de Brasília	Pública federal	À distância
<b>11/02/2008</b>	Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>14/02/2008</b>	Universidade Estadual de Maringá	Pública estadual	Presencial
<b>18/02/2008</b>	Universidade Metodista de Piracicaba	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>22/04/2008</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Pública federal	À distância
<b>01/01/2009</b>	Universidade Federal de Goiás	Pública federal	Presencial
<b>03/02/2009</b>	Centro Universitário de Barra Mansa	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>09/02/2009</b>	Centro Universitário Sant'Anna	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>06/03/2009</b>	Universidade Federal de Goiás	Pública federal	Presencial
<b>09/03/2009</b>	Universidade Federal de Campina Grande	Pública federal	Presencial
<b>02/08/2009</b>	Faculdade Batista do Rio de Janeiro	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>03/08/2009</b>	Universidade de Brasília	Pública federal	Presencial
<b>01/01/2010</b>	Faculdade Nazarena do Brasil	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>01/02/2010</b>	Centro Universitário Campo Limpo Paulista	Privada com fins lucrativos	Presencial
<b>08/02/2010</b>	Universidade de Sorocaba	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>18/02/2010</b>	Universidade Federal do Cariri	Pública federal	Presencial
<b>22/02/2010</b>	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Privada sem fins lucrativos	Presencial

<b>01/03/2010</b>	Universidade de Caxias do Sul	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>08/03/2010</b>	Universidade Federal do Piauí	Pública federal	Presencial
<b>01/08/2010</b>	Instituto Superior de Educação Ivoti	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>02/08/2010</b>	Fundação Universidade Federal de Rondônia	Pública federal	Presencial
<b>24/10/2010</b>	Universidade Federal do Maranhão	Pública federal	Presencial
<b>01/02/2011</b>	Universidade do Oeste Paulista	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>01/02/2011</b>	Universidade Católica de Santos	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>02/02/2011</b>	Universidade Metropolitana de Santos	Privada sem fins lucrativos	À distância
<b>08/02/2011</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	Pública federal	Presencial
<b>14/02/2011</b>	Universidade Regional de Blumenau	Pública municipal	Presencial
<b>21/02/2011</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana	Pública estadual	Presencial
<b>09/04/2011</b>	Universidade Estadual de Londrina	Pública estadual	Presencial
<b>25/07/2011</b>	Universidade do Contestado	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>01/08/2011</b>	Faculdades EST	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>11/11/2011</b>	Fundação Universidade Federal do Pampa - Unipampa	Pública federal	Presencial
<b>01/02/2012</b>	Faculdade Serra da Mesa	Privada com fins lucrativos	Presencial
<b>02/02/2012</b>	Faculdade Integral Cantareira	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>06/02/2012</b>	Centro Universitário do Sul de Minas	Privada sem fins lucrativos	À distância
<b>15/03/2012</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	Pública federal	Presencial
<b>20/03/2012</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano	Pública federal	Presencial
<b>24/01/2013</b>	Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio	Privada com fins lucrativos	Presencial
<b>04/02/2013</b>	Universidade Cesumar	Privada com fins lucrativos	Presencial

<b>05/08/2013</b>	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>23/09/2013</b>	Universidade Federal de Roraima	Pública federal	Presencial
<b>01/02/2014</b>	Centro Universitário Claretiano	Privada sem fins lucrativos	À distância
<b>22/04/2014</b>	Fundação Universidade Federal do Tocantins	Pública federal	Presencial
<b>02/03/2015</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora	Pública federal	Presencial
<b>11/03/2015</b>	Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário Brasileiro de Educação	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>11/05/2015</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	Pública federal	Presencial
<b>01/02/2016</b>	Universidade Católica de Petrópolis	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>15/02/2016</b>	Instituto de Ensino Superior do Amapá	Privada com fins lucrativos	Presencial
<b>04/09/2017</b>	Faculdade Stbnb	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>11/11/2017</b>	Universidade de Taubaté	Pública municipal	À distância
<b>04/05/2018</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Pública federal	Presencial
<b>23/07/2018</b>	Centro Universitário Leonardo Da Vinci	Privada com fins lucrativos	À distância
<b>03/09/2018</b>	Faculdade Dynamus de Campinas	Privada com fins lucrativos	Presencial
<b>24/09/2018</b>	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Pública federal	Presencial
<b>22/02/2019</b>	Centro Universitário Internacional	Privada com fins lucrativos	À distância
<b>Não iniciado</b>	Instituto Brasileiro de Educação Superior Continuada	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>Não iniciado</b>	Universidade do Estado do Amapá	Pública estadual	Presencial
<b>Não iniciado</b>	Universidade Estadual do Maranhão	Pública estadual	À distância
<b>Não iniciado</b>	Centro Universitário Ítalo-Brasileiro	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>Não iniciado</b>	Centro Universitário das Américas	Privada com fins lucrativos	Presencial
<b>Não iniciado</b>	Faculdade Cesumar	Privada com fins lucrativos	Presencial

<b>Não iniciado</b>	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Pública federal	À distância
<b>Não iniciado</b>	Universidade do Estado da Bahia	Pública estadual	À distância
<b>Não iniciado</b>	Universidade Metropolitana de Santos	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>Não iniciado</b>	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>Não iniciado</b>	Centro Universitário - Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul	Privada sem fins lucrativos	Presencial
<b>Não iniciado</b>	Centro Universitário Ítalo-Brasileiro	Privada sem fins lucrativos	À distância
<b>Não iniciado</b>	Fundação Universidade Federal do Tocantins	Pública federal	À distância
<b>Não iniciado</b>	Universidade do Oeste Paulista	Privada sem fins lucrativos	À distância

FONTE: Elaborada pela autora com dados do Cadastro e-MEC (05 de dezembro de 2020).

Com o processo histórico apresentado, é possível compreender melhor como se deu e foi constituída a educação musical escolar e de formação de professores no Brasil ao longo do último século e com isso ter subsídios para compreender melhor o quadro atual. Não pretende-se aqui esgotar o assunto, mas dar indicativos dos principais fatores históricos que contribuíram para a nossa constituição atual.

### 3.2 QUADRO DAS UNIVERSIDADES COM LICENCIATURA EM MÚSICA

Na intenção de ampliar a compreensão da abrangência da formação de professores de música no Brasil na época atual, traz-se aqui uma leitura dos dados obtidos por meio de consulta avançada realizada no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC<sup>29</sup>. As buscas foram realizadas no dia 04 de dezembro de 2020 por cursos de graduação, palavra-chave música, licenciaturas, abrangendo presenciais e à distância.

O Cadastro e-MEC apresenta alguns problemas, pois depende da maneira com que a Universidade preenche seus dados. Muitas delas têm vários registros para o mesmo curso, outras não encerraram cursos que na prática já

<sup>29</sup> Disponível em: < <https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2020.



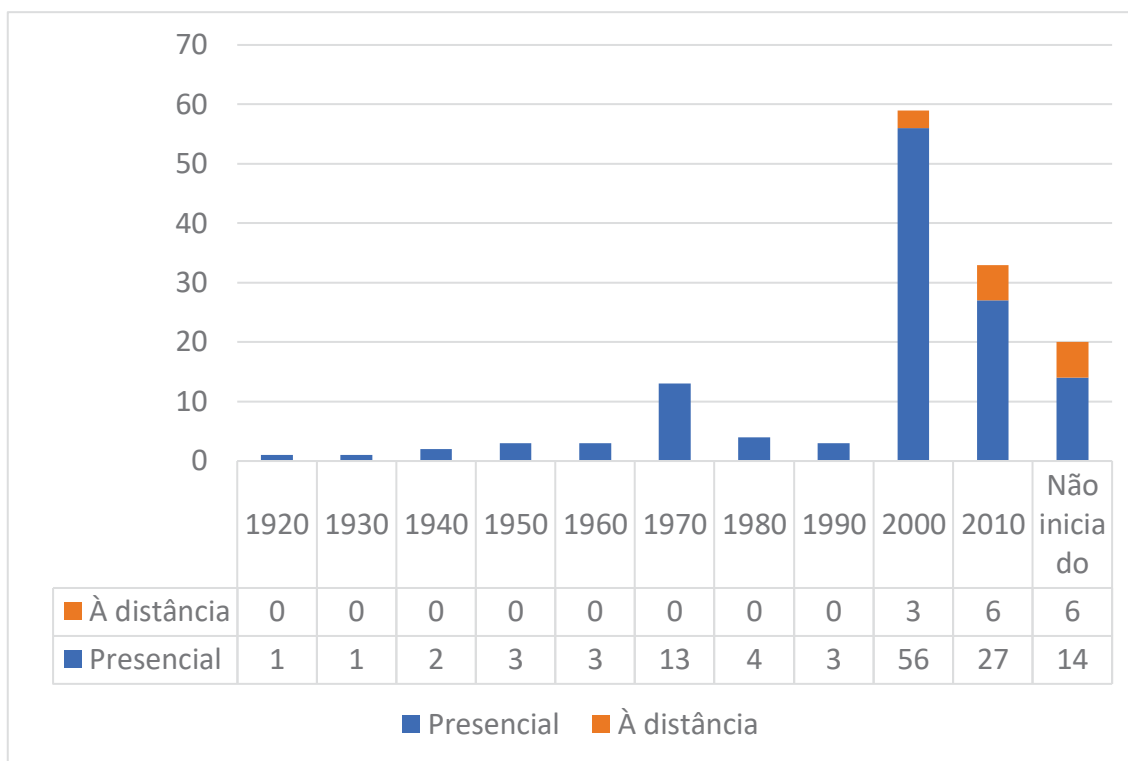
estão extintos e muitos cursos já estão em funcionamento<sup>30</sup> e no cadastro estão como não iniciados. Esses fatores foram minimizados excluindo registros duplos, mas deve-se considerar que pode haver pequenos erros pela falta de compreensibilidade nos documentos. Mesmo com esses problemas, esse cadastro é a fonte mais segura para apontar o quadro dos cursos de graduação no Brasil, pois todo curso reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) deve estar nele cadastrado.

O primeiro gráfico apresentado (GRÁFICO 1) deixa bem evidente alguns movimentos históricos já apresentados anteriormente, como o número reduzido de universidades de música até a década de 1970 (total de 10 cursos), e como nela houve um grande salto com a criação de 13 cursos, fato bastante significativo em relação aos anos anteriores. Mostra também, que nas décadas posteriores (1980 e 1990) houve um desincentivo por parte dos governos na criação de cursos superiores de música, refletindo a política vigente de olhar tecnicista. Nessas duas décadas teve-se a criação de 7 cursos.

---

<sup>30</sup> Verificado por meio de visitas aos sites institucionais.

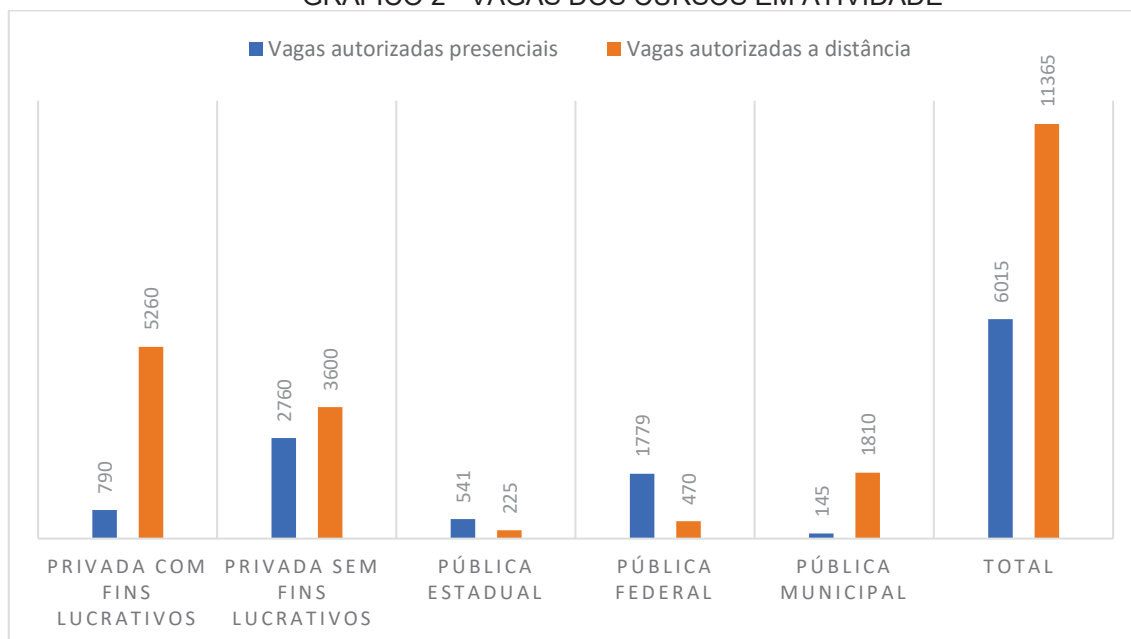
GRÁFICO 1 – DATA DE CRIAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA POR DÉCADA



FONTE: Elaborada pela autora com dados do Cadastro e-MEC (06 de dezembro de 2020).

Nos anos 2000 houve o maior crescimento do número de cursos de graduação em formação de professores de música da história do Brasil, com a criação de 51 cursos, sendo 3 deles à distância. Nas décadas seguintes ainda houve um expressivo número de cursos sendo criados e um aumento significativo do número de cursos à distância. Os cursos à distância, apesar de não muito numerosos, oferecem um número de vagas bastante expressivo (GRÁFICO 2). Esses cursos se fazem presentes por meio de polos em cidades interioranas, não atendidas nos cursos presenciais que, em sua maioria, estão localizados em grandes centros urbanos.

GRÁFICO 2 - VAGAS DOS CURSOS EM ATIVIDADE

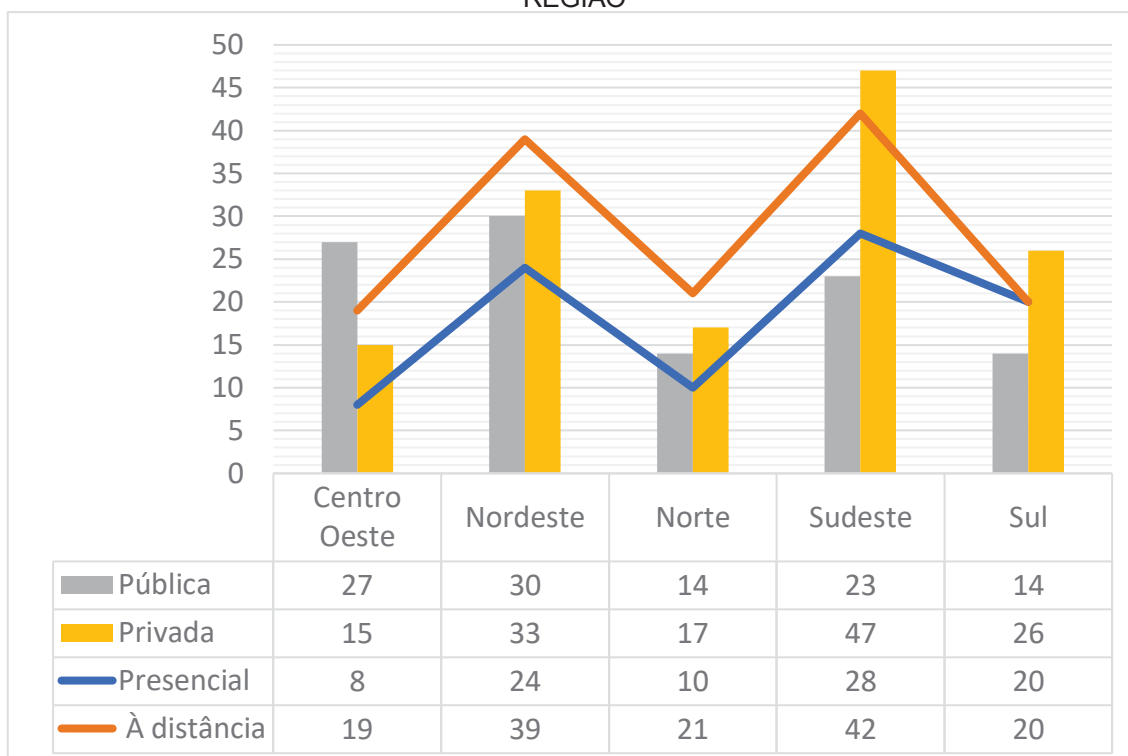


FONTE: Elaborada pela autora com dados do Cadastro e-MEC (06 de dezembro de 2020).

No Gráfico 2 nota-se que, apesar de poucos e recentes, os cursos à distância conseguem autorização para uma oferta de vagas muito superior aos cursos presenciais. Observa-se também como é grande a participação da iniciativa privada com e sem fins lucrativos na oferta de vagas para licenciatura em música, representando hoje 59% do total de oferta presencial e 78% do ensino à distância.

O setor público concentra-se mais nas atividades presenciais com muitas instituições (67) ofertando em média de 30 a 40 vagas. No Gráfico 3 esse movimento relacional entre os cursos presenciais e as universidades públicas e os cursos à distância e as iniciativas privadas fica bastante evidente.

GRÁFICO 3 – CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA POR REGIÃO

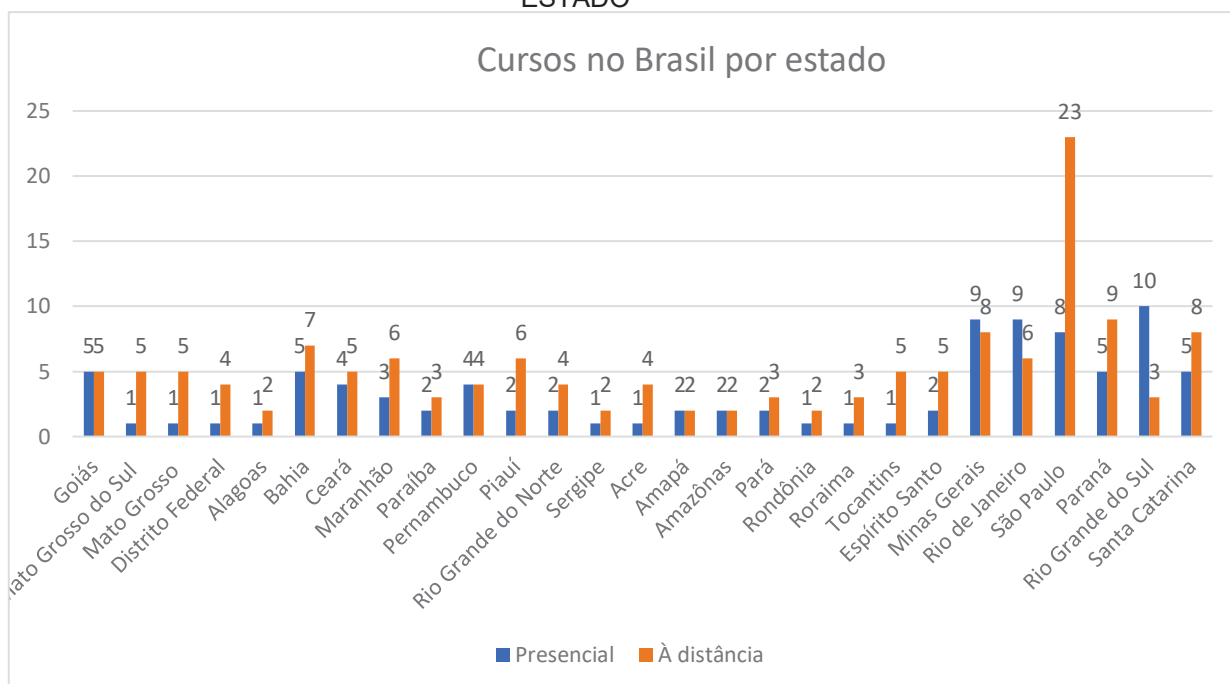


FONTE: Elaborada pela autora com dados do Cadastro e-MEC (06 de dezembro de 2020).

Ainda em relação ao Gráfico 3 é possível notar que a região sudeste é a que possui mais cursos (70 correspondendo a 28,4% do total nacional), seguido da região nordeste (63 – 25,6%), Centro Oeste e Distrito Federal (42 – 17%), Sul (40 – 16,2%) e por fim Norte (31- 12,6%).

No gráfico a seguir (GRÁFICO 4) está o número de cursos presentes em cada estado brasileiro. Várias instituições possuem cursos presentes em muitos estados, sendo assim, são contadas em cada um dos estados. Outras têm mais de um tipo de curso de licenciatura em música e foram contabilizados cada um dos cursos. Assim também se procede para as instituições que possuem cursos à distância e presenciais, conta-se dois cursos. Como a contagem está sendo feita por cursos nos estados, os polos de um mesmo curso são considerados como um curso sendo ofertado no estado.

GRÁFICO 4 - CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA DISTRIBUÍDOS POR ESTADO



FONTE: Elaborada pela autora com dados do Cadastro e-MEC (06 de dezembro de 2020).

No Brasil, todos os estados possuem cursos de formação de professores de música, esse é um ganho muito grande conquistado principalmente nas últimas duas décadas. Antes dessa grande explosão de criação de cursos de música, havia concentração nas principais capitais do Brasil, restringindo em muito o acesso da população ao nível superior em música e, conseqüentemente, a presença da música na escola básica.

Este capítulo buscou apresentar uma análise macro da histórica da música na Educação Básica e Formação de professores de música no Brasil desde 1930, além de apresentar o quadro atual dos cursos de licenciatura em música. Com isso, é possível obter compreensão do que aconteceu e acontece a nível macro e torna possível pensar nas intersecções com a vida micro de cada uma das professoras de música.

O próximo capítulo busca também auxiliar na compreensão nesse panorama macro que atua e se relaciona com o universo micro da formação e atuação das professoras estudadas, nele será dado enfoque na pedagogia Waldorf e suas inter-relações com a música sob diferentes aspectos.

## 4 MÚSICA NA ESCOLA WALDORF

Este capítulo busca ampliar a compreensão da música na Escola Waldorf, abordando o papel da música dentro da educação Waldorf, de que maneira a Antroposofia repercute no currículo escolar, como se dá a formação musical dos professores Waldorf e como atua no dia-a-dia escolar dentro e fora das aulas de música.

### 4.1 OBJETIVO DA MÚSICA NA ESCOLA WALDORF

O maior motivador para escolha da Escola Waldorf como objeto desta pesquisa foi justamente seu diferencial quanto à forma como a música é abordada. Nestas escolas, a música não é somente um momento de lazer e entretenimento, ou ocupa um local pequeno e marginalizado no currículo e cotidiano escolar, pelo contrário, encontra-se nelas a música como componente central do projeto pedagógico.

A Antroposofia preconiza a música como importante aspecto no processo educativo, de forma que não há desatenção dessa área do conhecimento dentro da escola, há uma valorização da música na escola. “Quando se percebe a importância das artes, todas as disciplinas são equilibradas, assim a música não fica negligenciada, ou em segundo plano.” (CONCEIÇÃO, 2019, p.58). Esse tipo de relato é comum nos trabalhos acadêmicos que estudam as Escolas Waldorf.

Pude observar que todo o ambiente Waldorf, juntamente com a formação artística de seus profissionais, colabora para que a música na sala de aula apresente-se de forma constante e significativa, podendo assim contribuir para preencher lacunas existentes no ambiente escolar e na formação de futuros docentes. (CONCEIÇÃO, 2019, p. 76).

A música está presente na Escola Waldorf. Seja como disciplina específica com carga-horária semanal de 2 horas/aula, compreendida como objeto do saber, seja como recurso didático no ensino em outras áreas do conhecimento, auxiliando no processo de aprendizagem de diversas outras disciplinas, dessa forma não são só os professores específicos de música que

fazem música com as crianças, são também os professores de classe<sup>31</sup>, os de línguas estrangeiras, de educação física, entre outros.

Essas práticas criam um ambiente bastante musical, em que a música permeia as diversas atividades escolares. Não busca, no entanto, desenvolver grandes performances, o objetivo está mais ligado ao desenvolvimento integral do ser humano e a capacidade que a música tem de trazer em si uma integralidade de saber em vários aspectos. “Basicamente ela cria um ambiente propício para que a crianças se interesse pela música e mais tarde a desenvolva, caso tenha interesse.” (CONCEIÇÃO, 2019 p. 55).

Essa integralidade da música é fator que tende a sensibilizar as pessoas quanto a fenômenos e causas, trazer valorização nas relações com o outro, cooperação na hora do fazer, enfim, pode-se por meio dela aprender a lidar melhor consigo mesmos e com o mundo. Além disso, tem em si possibilidade de dialogar com as outras áreas do conhecimento, contribuindo para sua compreensão e contextualização. Ao se estudar utilizando a música, os sujeitos podem vivenciar de maneira mais profunda parte das culturas estudadas, trazer ambiência aos momentos históricos e acrescentar compreensão aos conteúdos abstratos.

Em relação à educação musical, a pedagogia Waldorf não busca desenvolver em seus alunos conhecimentos e habilidades musicais específicas nem é utilizada de maneira isolada das demais disciplinas e atividades escolares. Ela está totalmente associada à formação humana, ao desenvolvimento pessoal, ao reconhecimento dos valores pessoais e sociais, ao despertar das sensibilidades e emoções. (FIGUEIREDO, 2017, p.60-61).

Essa maneira de lidar com a música na escola faz parte de uma atitude perante o mundo, perante a vida. A Escola Waldorf compreende que é preciso observar o mundo com olhar mais ampliado, observar com todos os sentidos trabalhando juntos. Com essa forma de introduzir a música na escola pretende-se que as crianças desenvolvam suas capacidades de criar, pensar e co-criar o mundo a sua volta, com uma perspectiva de quem não só vê de longe e relata o que vê munido das teorias que possui, mas sim de alguém que vê, ouve e sente,

---

<sup>31</sup> Esse é “um professor que acompanha as primeiras 6 a 8 séries do Ensino Fundamental como professor de classe” (CIEW, 2009). Em alguns trabalhos aparece como sinônimo do termo “professor de classe” o termo “professor regente”. Aqui optou-se por manter a nomenclatura “professor de classe” visto que trata-se de um trabalho focado em professoras de música e a expressão “professor regente” poderia causar equívocos na interpretação textual.

observa com atenção de vários ângulos, utiliza seus variados sentidos e só tira conclusões a partir de análise concreta dessas percepções.

Para Steiner, a recuperação dessa dimensão anímico-espiritual, perdida ao longo dessa marcha teleológica do mundo ocidental em direção ao conhecimento, é essencial para a compreensão da realidade existencial humana, de modo a preencher de sentido as vivências e experiências do ser humano no curso de sua vida. Nessa perspectiva, por meio de uma atitude criativa, sua vontade compenetrada torna-se capaz ler o mundo e “apreender as coisas por dentro” (NICOLETTI, 2017 p. 35).

Essa abordagem da música na escola é preconizada por Rudolf Steiner em vários de seus livros e palestras transcritas. São muitas as vezes que ele cita a música aplicada à pedagogia e também dentro da cosmovisão antroposófica. Neste trabalho, o foco será na forma como Steiner concebe a música e suas aplicações na Escola Waldorf. Ressalta-se que a forma como Steiner trata a música dentro da escola é fruto de toda uma fundamentação Antroposófica baseada em uma relação ampliada entre a música e o ser humano, ainda que a Escola Waldorf não se proponha a ensinar explicitamente conteúdos da Antroposofia. Essa visão é bastante interessante e complexa, trazendo a necessidade de outros conhecimentos e aprofundamentos para compreender o pensamento de Steiner. No entanto, dado o viés desta pesquisa, optou-se em manter foco nas observações filosóficas ligadas à prática musical dentro da escola.

Rudolf Steiner, antes da inauguração da primeira Escola Waldorf proferiu, durante três semanas, catorze conferências voltadas aos professores que compuseram o corpo docente da escola. Essas palestras foram registradas e transformadas no livro “O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia” - A arte da educação I (STEINER, 2015a) que baseia, ainda hoje, a organização filosófica da escola. Nesse livro, Steiner trata de alguns aspectos musicais, sendo os principais a questão da percepção, do canto e da relação entre as artes.

Ao se relacionar com o mundo e observá-lo, o ser humano primeiramente cria sensações

Se qualquer dos nossos sentidos entra em relação com mundo circundante, passa a ter sensações. As sensações nos transmitem as cores, os sons, o calor e o frio. É dessa forma que as sensações entram



em cena em nosso intercâmbio com o ambiente. (STEINER, 2015a, p.110).

No tocante à percepção musical, Steiner traz uma abordagem que distingue sentimentos e assimilação dos próprios sentimentos. Dessa forma, a percepção não é só atividade sensorial de ouvir os sons, vai muito além, pois é uma capacidade de, após receber este estímulo externo, transformá-lo internamente em sentimentos.

Segundo Steiner (2015a), os sentimentos surgem em todos os circuitos nervosos, no entanto, a percepção dos sentimentos é algo bastante sutil e de difícil discernimento na maior parte do corpo humano, à exceção do ouvido no qual essa relação entre sentimento e percepção está menos reprimida tornando possível aflorar com mais facilidade os sentimentos advindos do estímulo auditivo (atividade sensorial). É muito difícil para as pessoas distinguirem cognição e sentimento ao ouvir música.

No caso da criança, os senhores também devem pesquisar a esfera volitiva e afetiva em seus sentidos. É por isso que enfatizamos tão fortemente o fato de também termos, à medida que educamos a criança intelectualmente, de atuar também continuamente sobre a vontade — pois em tudo que a criança deve contemplar e perceber, nós temos de cultivar também a vontade e o sentimento, do contrário estaremos contradizendo veementemente a sensibilidade infantil (STEINER, 2015a p.113).

Essa sensibilidade infantil que liga fortemente o sentir e a vontade se torna muito evidente quando trata-se da relação entre a dança e a música. Quando se dança, busca-se assimilar os movimentos do mundo e, por meio dos membros, imitá-los. Steiner (2015a) acrescenta a isso uma imagem de que a cabeça quer também participar da dança e que o cantar é uma forma de interiorizar e transformar o movimento dançante (p. 153). Na criança esses movimentos são bastante naturais, é difícil observar uma criança cantar sem mover o corpo de forma dançante. Há assim uma intrínseca relação entre as artes, os sentidos e as sensações.

A música é uma atividade bastante interior de percepção emotiva das vibrações percebidas pelo mundo. Ouvir faz parte desse processo e deve-se educar a audição para se ter atenção aos processos internos de transformação.

Para Rudolf Steiner, a audição é um sentido cognitivo, dependendo não só do organismo físico, como também do envolvimento afetivo ou

emotivo e da atividade do espírito, a que atribui uma escuta ativa, seletiva, a operação sintético-analítica sobre o material sonoro percebido (NICOLETTI, 2017, p. 176-177).

Aprender a envolver-se afetiva e emotivamente com o processo de escuta faz com que a pessoa consiga atuar sobre o material sonoro que lhe é apresentado pelo mundo por meio dos sentidos físicos, principalmente a audição. Isso é uma escuta ativa e seletiva, uma escuta que permite ao ouvinte manipular dentro do seu ser os sons e perceber como eles atuam no seu pensar, sentir e querer.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Steiner, em “Metodologia e didática no ensino Waldorf – A arte da educação II” (Steiner, 1997), reafirma que todo ensino deve ser permeado pelo elemento artístico e que a arte atua na vontade do ser humano de maneira especial. Por meio de um ensino permeado por arte, é possível alcançar seres humanos adultos integrais, que não só pensam, mas também sentem e agem no mundo em que vivem. Com o domínio das linguagens artísticas durante o processo de crescimento é muito mais fácil que o adulto assim educado tenha o impulso de se interessar pelo mundo, não só o observar passivamente, mas o vivenciar, permear-se dele e conseguir assim ir além e descobrir o novo.

Mas não apenas por ser necessário cultivar também o lado artístico: todo o ensino precisa ser buscado no âmbito artístico. Todo e qualquer método deve ser mergulhado no artístico. A educação e o ensino devem tornar-se uma verdadeira arte. Ao saber cabe apenas estar subjacente. (STEINER, 1997, p.6).

Dessa forma, a ideia de arte é ampliada e permeia todas as esferas do fazer humano. No processo educativo cada detalhe deve tornar-se prática artística incluindo as falas e os gestos. A vontade deve ir em direção à arte, ensinando as crianças a se expressarem por meio das diversas artes. Se há em uma criança vontade latente de agir em determinada direção, lá também deve estar a arte, traduzindo aquela vontade, tornando-a expressão, trazendo luz e compreensão para os mais íntimos sentimentos, muitas vezes inexprimíveis em palavras. Assim interage-se o querer, o sentir e o pensar humano em harmonia.

No que diz respeito diretamente à música, Steiner (1997) enfatiza a importância da introdução da música como disciplina desde o primeiro ano escolar (7 anos) com uso de instrumento musical. Para ele, o hábito de manusear

o instrumento aviva a sensibilidade artística da criança, ainda que seja um aprendizado elementar do instrumento, mas já gera movimento diferente do cantar. A combinação entre o cantar e o tocar desde o início da trajetória escolar é muito favorável para esse avivamento artístico.

Outro aspecto destacado é que não se deve julgar as crianças por suas habilidades precoces em aprender música. Todas as crianças devem ter acesso ao conhecimento musical, mesmo aquelas que não apresentam grandes habilidades nessa área pois, ao menos, desenvolverão suas sensibilidades e perceberão que existe nelas alguma disposição musical. Esse processo deve sempre ser feito de forma muito amorosa, pois assim a musicalidade surge nos alunos. As crianças que possuem facilidade para música podem no futuro lapidar suas habilidades e produzir musicalmente conforme suas vontades.

Os educadores musicais devem sempre trabalhar partindo de forma elementar dos fatos musicais. Há busca por um equilíbrio da música interior e exterior:

Nós lhe ensinaremos os primeiros elementos da audição de combinações tonais. E procuraremos manter o equilíbrio entre produzir música através do canto, a partir do íntimo, e ouvir sons vindos do exterior ou produzi-los por meio do instrumento (STEINER, 1997, p.117).

Dessa maneira, alia-se a forma de ensino com o ouvir, trabalhando sempre com sons agradáveis, trazendo às crianças, desde cedo, análises auditivas entre consonâncias e dissonâncias. O objetivo é apresentar essas análises por meio de atividades bastante acessíveis às crianças, sem grandes teorizações. Essa análise feita na música também deve ser feita nas diferentes artes, trabalhando, por exemplo, a relação entre cores, criando assim uma ideia de unidade entre as condutas docentes.

Trabalhando a música dessa forma amorosa, integrada, valorizando e estimulando todos os alunos a participarem e a se envolverem com a prática musical, permeando todos os saberes e estando em consonância com a forma de ensino de outras linguagens artísticas, cria-se na alma infantil a ideia de cocriador da natureza, como explica Steiner:

Não deveríamos deixar de provocar na alma infantil essa nítida sensação de que no musical existe um elemento criador, algo que se estende à Natureza, e de que o próprio homem se torna co-criador

junto à Natureza ao desenvolver a música. Naturalmente isto deverá ser moldado de maneira muito primitiva como sensibilidade, mas será a primeira coisa que deverá irradiar justamente do elemento volitivo da música: o fato de o homem se sentir dentro do âmbito cósmico! (STEINER, 1997, p.33).

Criar na criança sensibilidade pela arte musical é, portanto, o início de um caminho para fazer o ser humano mais integrado ao todo, com maior compreensão de que sua atuação pela vontade no mundo afeta um todo e conseqüentemente o afeta também.

Discutindo o conceito de musicalidade, Zuckerkandl (1976) traz a ideia de que essa não é uma característica de seres distintos dotados da capacidade de fazer música para ser apreciada pelos outros, este conceito está relacionado à cultura ocidental da atualidade. Ele ressalta que o ser humano como ser humano é musical e que ambos estão entrelaçados desde os primórdios da humanidade, não existindo seres humanos sem música e música sem seres humanos.

Steiner (1997) expõe que há na arte duas formas de atuação em polaridade, a poético-musical e a plástico-pictórico. Nessa ideia Steiner explica que “no plástico-pictórico contemplamos a beleza, vivenciamo-la; no musical nos tornamos, nós mesmos, beleza” (STEINER, 1997, p.31). Essa ideia vem ao encontro com o que foi apresentado até aqui, pois fica evidente a relação que a música tem com uma atividade interna humana de transformação e sintonia com a arte musical realizada. Dentro dessa polaridade tem-se o processo plástico-pictórico como individuação, nele os homens se individualizam e contemplam a beleza; já no processo poético-musical há uma interação entre as pessoas, vida social, no qual entram em comunhão e se tornam a própria beleza.

Pela natureza percebe-se, por meio da observação, processos de regularidade e irregularidade. Essas percepções recebidas do mundo exterior são assimiladas no organismo da criança, os sons vêm de fora. Já aos quatorze anos, o elemento linguístico-musical inicia seu desenvolvimento interno no ser, na puberdade há uma “luta de forças linguístico-musicais interiores contra forças linguístico-musicais exteriores” (STEINER, 2016).

Por meio de uma educação musical que foca no desenvolvimento integral do ser, a Escola Waldorf busca formar não só profissionais competentes cognitivamente em suas áreas de atuação no mundo, mas pessoas completas

que, além de ter competências e habilidades cognitivas, observam o mundo em sua complexidade, sabem se relacionar com as pessoas que lhe cercam e lidam bem com o campo sensível.

Pais e professores de uma Escola Waldorf são encorajados a se conectar com a música e criar uma relação íntima com essa arte. Percebendo pela racionalidade a importância da música, podem, por meio da vontade, ter experiências musicais e perceber como essa arte atua neles mesmos. Esse processo cria compreensão da importância da educação musical no desenvolvimento das crianças. Os professores de classe não necessitam ter profundo conhecimento musical, mas certo grau de conhecimento na arte, isso traz valorização do conteúdo musical e dos profissionais da música.

## 4.2 A MÚSICA NO CURRÍCULO WALDORF

Ao abordar a música no currículo Waldorf não trata-se unicamente de uma disciplina com carga-horária e conteúdo determinado, é uma forma de pensar a música, sua importância na concepção pedagógica da escola, na compreensão de vida e formação de pessoas.

(...) o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (SILVA<sup>32</sup>, 2013, apud PEREIRA, 2016, p. 21 ).

Não é por acaso então que a música na Escola Waldorf permeia e tem função em boa parte do currículo escolar, essa escolha tem fundamento nos preceitos filosóficos apresentados anteriormente. Todos os dias as crianças têm, no início das atividades, práticas musicais feitas pelos professores de classe, além de outras atividades que realizam envolvendo música, esses professores têm também função de educar musicalmente, eles se juntam ao professor específico de música nessa tarefa. Os demais professores também costumam

---

<sup>32</sup> SILVA, Tomaz Antônio Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 7-13.

trabalhar com música de diversas formas, assim a música está no currículo Waldorf nas aulas de música e nas demais.

#### 4.2.1 A organização curricular Waldorf

Não se pode falar em currículo ou estrutura curricular Waldorf sem antes abordar o tema do ritmo. Na Escola Waldorf a ideia de ritmo é muito respeitada e faz parte do dia-a-dia escolar. Aqui não se trata do elemento “ritmo” dentro de um contexto musical restrito, e sim trata-se de compreender o ritmo como um fenômeno regular, cíclico, que se repete de tempo em tempo.

O ritmo está relacionado à saúde, visto que há ritmos em toda natureza: ciclos de respiração, batimentos cardíacos, dia e noite, estações do ano, plantio e colheita, ciclos lunares, enfim, o ser humano está imerso em ritmos variados que, querendo ou não, o influenciam fortemente. Dessa forma, na escola “ritmos são organizados com um sentido muito próprio que é, fundamentalmente, o de respeitar a natureza da criança e do adolescente” (HENRIQUES, 2017, p.183).

Na educação infantil isso é pensado com uma rotina diária, mensalmente com as histórias e semanalmente pela alimentação e atividades que se repetem semanalmente.

O educador se preocupa, entre outras coisas, em criar uma estruturação rítmica do dia, da semana, das estações do ano, para, dessa forma, fundamentar o desenvolvimento sadio da corporalidade física e psíquica da criança e, com isso, são criadas as bases para a resiliência (CIEW, 2009, p.3).

Já no ensino fundamental e médio, a partir dos sete anos, o ritmo diário faz-se por uma predominância de atividades mais abstratas pela manhã, trabalhando com os alunos exercícios teóricos, e pela tarde com atividades mais práticas com movimento, manuais, artísticas ou laboratoriais. Steiner (1997) sugere que na organização do horário, as aulas de música fossem colocadas preferencialmente pela tarde visto que é preciso sempre considerar a estrutura física da escola para que ela não perturbe aulas que necessitam de silêncio.

Durante o ano letivo há períodos pedagógicos, chamados “ensino em épocas”, neles são desenvolvidos projetos com determinada duração. Assim,

Se o que interessa é desenvolver, numa determinada altura do ano letivo uma aprendizagem em Matemática, com determinados exercícios práticos e teóricos, pode acontecer que durante três ou quatro semanas se insista sobretudo, e durante a manhã, nessas tarefas da Matemática, reservando-se a tarde para atividades motoras, artísticas ou laboratoriais (HENRIQUES, 2017, p. 182).

Após um período de matemática, por exemplo, pode-se seguir um de história ou português, depois de um tempo o conteúdo de matemática será retomado, lembrado e avançado. Nessa forma de ensino há uma maior imersão dos alunos nas temáticas e conseqüentemente uma maior compreensão e profundidade nos conhecimentos.

Algo bastante importante de ser observado é que ritmo não quer dizer inflexibilidade no horário: o conceito de ritmo vai além e está mais ligado à ciclo do que à métrica. No dia letivo respeita-se os horários, mas não se interrompe uma atividade porque os alunos ainda precisam de dez minutos para acabá-la e o docente tem autonomia para, por exemplo, adiar ou adiantar o horário do intervalo de acordo com necessidades pedagógicas. O mesmo acontece com os períodos pedagógicos, suas durações podem ser expandidas ou reduzidas em alguns dias de acordo com a resposta dos alunos ao conteúdo.

O ritmo é um elemento também artístico, portanto, para saber lidar com essa maleabilidade do tempo, sentindo a sutileza de variar entre ação e pausa, aceleração e desaceleração, perceber como o grupo está respondendo, exige do professor ser um artista na condução da turma.

O educador é assim, e também, um modelador e um organizador de ritmos, de preferência de uma forma harmoniosa, despertando os sentidos para a magia dos sons, para as cores, para a importância das formas, das linhas, desenvolvendo um trabalho que deve ser também pensado artisticamente, para que aqueles a quem a sua atividade se dirige consigam adquirir “uma consciência estética do mundo”. (HENRIQUES, 2017, p.184).

Assim como o bom músico sabe a hora de acelerar e desacelerar o andamento da música de acordo com o grupo que o acompanha, o bom professor também o deve saber. O professor é um artista que, sendo assim em toda sua forma de agir no mundo, cria em seus alunos igualmente um pensar, querer e agir artístico.

Há um ritmo na própria constituição curricular e os professores precisam ter a vivência de ritmo musical para compreender seu papel nesse quadro. Em

teoria essa organização é muito interessante, mas na prática é algo difícil e um grande ideal a ser alcançado. Exige da pessoa grande disciplina, atenção aos seus processos vividos, tarefas que executa, relação com o meio ambiental, social e cultural em que habita.

Considerando essa forma de pensar, as Escolas Waldorf brasileiras criam seu currículo respeitando as leis que regimentam a organização curricular nacional e, ao mesmo tempo, os preceitos filosóficos de Steiner. Todas as disciplinas e conteúdos são ofertados nas séries/idades indicadas pela legislação o que há de diferente está mais na forma como são apresentados, nos arranjos curriculares, (que está de acordo com a lei, uma vez que estas escolhas são a critério das escolas). Dada a diversidade de atividades previstas no currículo da Escola Waldorf, com disciplinas além do currículo nacional, a carga-horária mínima prevista em lei não comporta, o que gera um excedente em relação a legislação. Essa forma de pensar o currículo ciclicamente é inclusivo, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio.

Além de seguir a legislação nacional, as Escolas Waldorf também baseiam-se, para compor seus currículos e organização escolar, em características apresentadas nos “Marcos Essenciais da Pedagogia Waldorf”, acordados na Conferência Internacional das Escolas Waldorf/Rudolf Steiner realizada em Dornach, nos dias 19 a 22 de novembro de 2009. “Essas características estão sendo apresentadas de forma geral, podendo ser complementadas pelas características específicas, próprias de cada país. (...) Essas características têm a função de estímulo e orientação para o uso do nome “Waldorf” (CIEW, 2009).

As Escolas Waldorf não são franquias, são um movimento internacional, de forma que, seguindo os marcos essenciais, qualquer escola pode se tornar Waldorf, mas para isso há critérios de análise e comissões responsáveis, no Brasil e no mundo, para garantir a essência da pedagogia Waldorf.

É apropriado que juridicamente as escolas sejam uma Associação Livre, de forma que todos os envolvidos no processo educativo possam participar. Essas instituições escolares devem ser administradas e dirigidas pedagogicamente por seus colegiados. Já jurídico e economicamente, devem ser administradas e dirigidas por pais e professores em conjunto. Em cada país,



levando em conta o conjunto de leis vigentes, há uma adaptação da forma e denominação legal.

Nos “Marcos Essenciais da Pedagogia Waldorf” (CIEW, 2009) deixa-se explícito que o grande balizador dessa pedagogia deve ser o livro “A Arte da Educação I – Estudo Geral do Homem”, escrito em 1919, por Rudolf Steiner (STEINER, 2015a). Também que os “educadores e professores necessitam de uma formação pedagógica Waldorf e sentem-se comprometidos com a autoeducação e com a formação profissional continuada” (CIEW, 2009, p.2). Essa educação é para além da formação acadêmica exigida nas legislações de cada país.

Os marcos específicos da Escola Waldorf são:

- Educação na primeira infância sem exigências acadêmicas;
- Via de regra, um professor que acompanha as primeiras 6 a 8 séries do Ensino Fundamental como professor de classe;
- Ensino de Eurytmia<sup>33</sup>;
- Ensino em épocas, aulas avulsas de determinadas matérias, e outras formas de ensino;
- Ensino de línguas estrangeiras desde o 1º ano escolar;
- Horário escolar estruturado levando em conta, preferencialmente, os aspectos psicológicos e higiênicos;
- A comunidade da classe é preservada, independentemente do rendimento individual dos alunos;
- Não haverá nenhuma avaliação exclusivamente quantitativa dos alunos, assim como nenhuma aplicação de testes somente pelo teste em si.
- Boletins, que além da avaliação de rendimento do aluno, também descrevem, valorizam e apreciam seu desenvolvimento, dando sugestões para o seu trabalho futuro;
- Trato pedagógico com questões disciplinares;
- Atividades que configuram e promovem o ambiente social, como festas mensais, festas anuais, excursões, estágios, apresentações teatrais, etc;
- O Ensino Religioso Confessional pode ser instaurado a pedido dos pais. Em geral, as escolas podem oferecer ensino religioso, autônomo, não confessional. (CIEW, 2009, p.3-4).

Além desses marcos tem-se as “Características Essenciais da Pedagogia Waldorf/Rudolf Steiner”, acordados no Fórum Internacional para a Educação Waldorf/Rudolf Steiner (FI) (FEWB, 2018). Elas foram elaboradas respeitando os marcos acima citados, e têm a função de complementá-los.

---

<sup>33</sup> “A eurytmia é uma nova forma de dança que vem sendo desenvolvida desde 1912. Ela baseia-se no conhecimento do ser humano e do mundo como apresentado na Ciência Espiritual de Rudolf Steiner, a Antroposofia. Seus movimentos são coreografias, solísticas ou em grupo, sobre a linguagem poética, em verso ou em prosa, e sobre a música instrumental tocada ao vivo.” (SAB, 2016).

Mesmo mais detalhadas, também são internacionais, e devem ser complementadas em cada país, levando em conta suas características culturais. O documento ressalta que toda escola é única, possuindo identidade marcada por seu local, fundadores e condução dos trabalhos pelos docentes.

Dentro das “Características Essenciais da Pedagogia Waldorf/Rudolf Steiner”, fica evidente como a escola não está pensada de forma particionada, ao contrário, há uma continuidade e uma intencionalidade curricular para que todo conteúdo apresentado às crianças e jovens tenham sentido e significado, tornando-se conhecimentos de fato.

O currículo não é um pressuposto arbitrário, mas sim, elemento constituinte da pedagogia Waldorf/Rudolf Steiner. Ele pontua as diretrizes essenciais, cuja prática, de acordo com a faixa etária, tem por objetivo fortalecer o desenvolvimento das crianças e dos jovens. Os componentes curriculares são conectados em arcos ao longo dos vários anos de escolaridade e está em constante desenvolvimento, levando em conta a localização geográfico-cultural, assim como o desenvolvimento político, geral e global da época. (FEWB, 2018, p.3).

Apesar da visão pedagógica nas Escolas Waldorf ter bases sólidas e que fundamentam seu ensino em todo o mundo, é ainda destacado no documento como as leis de vários países influenciam no currículo, contrapondo-se por vezes à compreensão de desenvolvimento infanto-juvenil proposta por Rudolf Steiner. As escolas mobilizam-se nesse sentido, procurando encontrar caminhos para não entrar em desacordo com a lei vigente em cada local e preservar a filosofia educativa da escola.

A estruturação básica da escola e seu ensino se dão da seguinte maneira:

Para as crianças: 1) Grupos estáveis de alunos com diferentes níveis de desempenho. Classes organizadas por idade, não por habilidades; 2) O professor de classe no Ensino Fundamental acompanha seus alunos até os 14 anos de idade; 3) Aulas de época acontecem no início da manhã, com duração de duas horas, seguidas das demais aulas; 4) Educação Infantil sem alfabetização; 5) A escola compreende um todo integrado, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio 6) O acompanhamento individual dos alunos dentro da comunidade da classe; 7) A coeducação na relação com seus pares.

Para os professores: 1) A autoeducação; 2) Cada professor é completamente responsável pela escola como um todo; 3) Manutenção das relações internas e externas, fomentando o aprendizado mútuo; 4) A escola é dirigida pelos professores e pais e não por meios alheios; 5) Pais e professores constituem uma comunidade responsável pela escola; 6) Os professores buscam e encontram formas para o desenvolvimento da qualidade do ensino; 7) Cada professor é responsável por seu ensino baseado no conhecimento antropológico do ser humano, por manter normas profissionais, pela relação com os

alunos, por sua competência social, profissional e específica, assim como pelas metas da pedagogia Waldorf/Rudolf Steiner; 8) Cultivar a relação com os estudos antroposóficos. (FEWB, 2018).

Os professores são nessa escola os grandes responsáveis pela organização, gestão e manutenção dos preceitos educativos que a regem. Não é possível funcionar uma Escola Waldorf com professores que não estejam realmente comprometidos a dedicarem suas vidas a esse trabalho, eles precisam se autoeducar e ter consciência que seu processo de desenvolvimento intelectual e moral como indivíduo influenciará o todo que o cerca. Assim sendo, os grandes mantenedores do currículo e cultura escolar Waldorf são os professores.

Na busca por organizar o currículo e a escola de maneira associativa, os debates e embates são uma constante. Torna-se um imperativo que as pessoas estejam abertas a discutir com o outro e juntos cheguem a consentimentos acerca das melhores escolhas para o grupo. Esse processo é complexo e gera diversas discussões. Neste sentido, o diálogo é fundamental e abrir mão de estar sempre certo é um exercício constante para a comunidade de pais e professores que conduzem uma Escola Waldorf.

No contexto desses embates entre as pessoas, há embates de ideias ao considerar, na organização da estrutura curricular, os preceitos da Antroposofia, enquadrando-os nas legislações nacionais, estaduais e municipais que regem a escola. Alguns pontos serão contraditos ao fazer essa sobreposição e, para encontrar um ponto possível, é preciso abrir mão de fazer o ideal.

Pensar de forma egoísta inviabiliza toda a organização da escola, daí a importância da formação continuada e da autoeducação dos professores. É preciso que estejam alinhados filosoficamente para atuarem em conjunto e de forma harmoniosa.

A organização curricular de uma Escola Waldorf é muito mais complexa e tem muitas minúcias que aqui não foram apresentadas devido ao foco deste trabalho ser o âmbito musical dentro desse contexto. No próximo subitem procura-se apresentar com maior detalhamento o aspecto musical dentro do currículo.

#### 4.2.2 O currículo de música nas Escolas Waldorf

O currículo das aulas de música nas Escolas Waldorf é estruturado segundo direcionamentos gerais expostos por Rudolf Steiner principalmente em sua obra *A Arte da Educação III* (STEINER, 2015b). Nele um dos principais pontos abordados é o canto e seus benefícios para a educação, conferindo à criança e seus órgãos de fala elasticidade e maleabilidade, além de aumentar a sensibilidade delas para variações sonoras de intensidade, timbre, entre outros. Esse processo deve se dar de maneira natural para a criança, o canto deve ser algo que ela realize com leveza e alegria, sem que haja intencionalidade por parte da criança em desenvolver essas capacidades.

Essa concepção de não intencionalidade também se aplica ao ensino dos outros instrumentos:

Isso não precisa ser intencional, no ensino da música, quando a criança é conduzida à compreensão auditiva do que o instrumento produz no âmbito musical primeiro de maneira simples e 'com audição global' (seja-me permitido cunhar esta expressão, já que neste caso não se pode dizer 'com visão global'); entenda-se o que quero dizer: 'globalmente audível' é aquilo que é realmente vivenciado como uno dentro da multiplicidade, para que as coisas não se precipitem durante a assimilação interior. (STEINER, 2015b, p. 122).

Compreender a produção musical por meio da escuta produz nas crianças uma iniciação que parte do todo para as partes, ou seja, que parte de uma escuta global, ouvindo e sentindo a música como uma grande expressão e depois com o decorrer do tempo uma especialização desse ouvido, um ouvido capaz de distinguir as partes dentro do todo sem perder a capacidade de se integrar a ele. Assim, ao tocar e cantar dentro de um grupo, o aluno se percebe único e importante pois sabe a importância de cada parte, mas concomitantemente percebe que sozinho não se alcança o resultado que a coletividade consegue.

Esse senso entre assimilação da música global e individual, e suas relações será importante no desenvolvimento do ser humano não só para as artes musicais, mas também para vários aspectos da própria vida. Compreender esse processo pode ser de grande valia na vida das pessoas.

Para que esse processo se concretize é sugerido por Steiner (2015b) que a educação musical do primeiro ao sexto ano tenha como meta a criança, e do sétimo ano em diante a música. Dessa maneira, o início do processo de

aprendizagem musical no primeiro e segundo ano deve derivar de músicas simples e elementares cujo objetivo é a formação vocal e audição, no terceiro ano já pode-se inserir elementos mais complicados. Os instrumentos musicais são recomendados desde o início, Steiner trata-os como algo objetivo e separado do ser humano, sendo o instrumento solo recomendado a partir da segunda metade do segundo ano.

Do quarto ao sexto ano ensinam-se símbolos e notas musicais e exercícios na escala de forma mais abrangente. No quinto e sexto ano escalas tonais e, mais para o fim desse período, variando de acordo com a turma, tons menores.

Do sétimo ano em diante o foco é no fazer musical, a criança deve adaptar-se à música, e não mais o contrário. Com isso busca-se fazer música com maior qualidade, envolvendo mais elementos interpretativos, complexidades técnicas que alunos de 13 e 14 anos já são capazes de realizar. Mesmo com maior exigência técnico musical, esse processo deve dar-se de maneira prazerosa, visto que os alunos já devem ter grande familiaridade com a linguagem musical.

E nos dois últimos anos — na sétima e na oitava séries — peço atentarem para que a criança não tenha mais a sensação de estar sendo 'adestrada' para qualquer coisa, e sim já sinta que pratica música por satisfação, por querer usufruir dela, como meta própria, para sua alegria. (STEINER, 2015b, p.141).

Se a música é fluida e traz alegria ao ser praticada, a pessoa pode usá-la por toda sua vida como fonte de prazer, não é algo que surge da obrigação, de exigências externas, mas de uma liberdade interna de se expressar, apreciar e vibrar junto com a música produzida.

Antes do sétimo ano, o julgamento musical não é algo adequado, visto que a meta é a criança e ela não possui elementos suficientes para analisar a música de maneira mais objetiva. A partir do sétimo ano, já adolescentes, conseguem analisar o caráter das diferentes manifestações musicais traçando, com seus conhecimentos mais elaborados sobre música, seus próprios julgamentos.

Seguindo esses preceitos e levando em consideração o que os alunos trabalham em cada uma das séries escolares, foram elaborados os conteúdos

curriculares das aulas de música nas Escolas Waldorf. São diretrizes gerais que podem variar em conteúdo e forma de acordo com os professores e realidade escolar.

No site da *Bund der Freien Waldorfschulen*<sup>34</sup> encontra-se um currículo interativo com recomendações dos principais tópicos a serem abordados nas Escolas Waldorf. Nele sugere-se que do 1º ao 12º ano escolar haja coro, música instrumental e orquestra. Os conteúdos seriam do 1º ao 4º ano: cânone, notação musical e intervalos; do 5º ao 8º ano: tom maior e menor, intervalos, harmonias e canto polifônico; no 9º e 10º ano, teoria geral da música, teoria da forma e teoria da harmonia; e no 11º e 12º ano: história da música, forma sonata, harmônicos estendidos e música contemporânea.

Silva e Petraglia (2013) descrevem de maneira sucinta como essa organização se dá a cada ano escolar. Segundo eles, no primeiro e segundo ano, além do canto, são trabalhados flauta doce e pequenos instrumentos de percussão. Já no terceiro ano, com maior ampliação da consciência das crianças, iniciam-se músicas modais e tonais, explorando modos maiores e menores, além do início do cânone e violino. No quarto ano o repertório se foca em explorar a cultura local com grupos musicais locais e regionais. O quinto ano sai do regionalismo e amplia para variadas regiões do Brasil, além de abranger músicas de civilizações antigas como Pérsia, Egito e Grécia. A flauta contralto é inserida no sexto ano, além do domínio da subdivisão rítmica ternária, o repertório nesse ano abrange músicas provenientes da América Latina e, como estudam a Roma antiga, traz-se ritmos de marcha e sonoridades de canto em latim. No sétimo e oitavo ano inicia-se trabalho com a música erudita explorando os períodos renascentista e clássico, também trabalha-se biografias de compositores, o repertório passa a explorar outros locais do globo como África, América do Norte, Europa, Ásia e Oceania, ainda no oitavo há um trabalho musical voltado ao teatro no qual os alunos compõem coletivamente. No ensino médio<sup>35</sup> são mais trabalhadas leitura e escrita musical, teoria e harmonia, além

---

<sup>34</sup> Associação de Escolas Waldorf Independentes (tradução livre). Disponível em: <<https://www.waldorfschule.de/paedagogik/lehrplan>>. Acesso em 30 ago. 2021.

<sup>35</sup> No currículo Waldorf o nono ano do ensino fundamental é considerado como um primeiro ano do ensino médio, sendo assim o ensino médio é considerado com quatro anos.

de uma abordagem mais estrutural formal da música, abordando pontos de vista estéticos e filosóficos. O repertório vai do romantismo aos dias atuais.

A tabela a seguir (TABELA 11) procura sintetizar os conteúdos curriculares de música das Escolas Waldorf, baseado nos trabalhos de Silva e Petraglia (2013), Friedenreich (1990), Stockmeyer (2015) e Steiner (2015b). Importante observar que essa é uma base que pode sofrer alterações de acordo com a realidade e a cultura do local em que a escola está inserida. Há países, a exemplo dos Estados Unidos (Oppenheimer, 1999), que no quarto ano pedem para os alunos escolherem um instrumento orquestral e na escola há várias aulas de música diferentes. Nesse país há nas escolas ao menos um coro, uma orquestra e um grupo de jazz; nele os alunos aprendem a improvisar e algumas vezes a fazer seus instrumentos.

TABELA 11 - CONTEÚDO CURRICULAR POR ANO ESCOLAR - ESCOLAS WALDORF

Ano escolar	Conteúdo	Repertório
1º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canto a uma voz, flauta doce e pequenos instrumentos de percussão.</li> <li>• Atmosfera de quintas<sup>36</sup>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música deve derivar de coisas simples e elementares.</li> </ul>
2º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canto a uma voz, flauta doce e pequenos instrumentos de percussão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música deve derivar de coisas simples e elementares.</li> </ul>
3º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canto a uma voz</li> <li>• Modos maiores e menores.</li> <li>• Músicas modais e tonais.</li> <li>• Cânone.</li> <li>• Violino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
4º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início de explicação de símbolos e notas.</li> <li>• Início de exercícios mais abrangentes na escala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da cultura local.</li> <li>• Grupos musicais locais e regionais.</li> </ul>

<sup>36</sup> A chamada “atmosfera de quintas” ou também “ambiente de quintas” é o uso da escala pentatônica, Petraglia (2010) demonstra como a escala pentatônica surge do empilhamento de intervalos de quintas que advém da razão numérica 3:2 de vibração sonora. Assim explica que: “Ao musicalizarmos na escala pentatônica ordenada por esse intervalo podemos vivenciar o estar imersos numa qualidade aconchegante, segura e serena. O fato de nesta escala estarem ausentes os semitons, que trazem consigo o conflito e a polarização tonal, dá a esta configuração de tons fluência e inocência pueris”. (p.91).

5º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas tonais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regiões do Brasil.</li> <li>• Músicas da Pérsia, Egito, Grécia.</li> </ul>
6º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tons menores</li> <li>• Flauta contralto</li> <li>• Subdivisão rítmica ternária</li> <li>• Canto a mais vozes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Músicas da América Latina.</li> <li>• Músicas de Roma.</li> </ul>
7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduzir ao julgamento crítico das obras musicais.</li> <li>• Biografias de compositores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Músicas da África, América do Norte, Europa, Ásia, Oceania.</li> <li>• Músicas renascentistas e clássicas.</li> <li>• Música erudita.</li> </ul>
8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biografias de compositores</li> <li>• música erudita</li> <li>• Compor coletivamente para teatro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Músicas da África, América do Norte, Europa, Ásia, Oceania.</li> <li>• Músicas renascentistas e clássicas.</li> </ul>
9º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música instrumental</li> <li>• Leitura e escrita, teoria e harmonia</li> <li>• Música do ponto de vista estrutural formal, estético e filosófico</li> <li>• Canto solo</li> <li>• Orquestra escola</li> <li>• Coro misto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Músicas do Romantismo aos dias atuais</li> </ul>
10º (1º ano do ensino médio)		
11º (2º ano do ensino médio)		
12º (3º ano do ensino médio)		

FONTE: Elaborado pela autora baseado em Silva e Petraglia (2013), Friedenreich (1990), Stockmeyer (2015) e Steiner (2015b).

De maneira mais abrangente, Friedenreich (1990) apresenta alguns conceitos que devem ser levados em consideração ao construir o currículo na Escola Waldorf. O primeiro deles é o intervalo de quinta e sua importância até o nono ano de vida da criança. Com isso, nos primeiros 3 anos escolares a criança ainda deve estar inserida em atmosfera de quinta, sendo usados outros intervalos mas predominando tons ré, mi, sol, lá, si (sem fá e dó) (FRIEDENREICH, 1990, p.54). As terças vão sendo inseridas e a criança passa da atmosfera de quintas para a de terça. Acrescenta-se na sequência os tons de fá e dó.



Este autor ainda apresenta a importância da melodia e do canto nos primeiros anos do ensino fundamental. Nesse período elas estão passando de uma íntima ligação com o elemento rítmico, para ligar-se ao elemento melódico. É importante que as músicas sejam trabalhadas a partir do elemento melódico musical e não do conteúdo do poema a ser cantado, pois quando a música é elaborada a partir do poema são despertadas mais as forças cerebrais intelectuais do que o sentimento e forças internas. Com isso as músicas desenvolvem a audição, inclusive quando se trata de poemas, pode-se ouvir musicalmente um poema. Entre o nono e o décimo ano de vida a criança passa do elemento rítmico para o melódico e da vivência da atmosfera de quintas para a terça simultaneamente.

As atividades instrumentais devem também ser cultivadas a partir da troca dos dentes, aproximadamente sete anos, quando as crianças estão no primeiro ano. Assim, com o canto a criança vivencia a música corrente de dentro para fora e com o instrumento de fora para dentro. A partir dos quatorze anos a vivência predominante deixa de ser a melódica para um desenvolvimento da sensibilidade da harmonia musical.

O que foi aqui apresentado é o que foi encontrado na literatura tratando do currículo de música nas Escolas Waldorf. Essa exposição ainda é bastante incompleta e incipiente, visto que nas observações em campo foi possível perceber que há muito mais a ser dito sobre o currículo de música Waldorf. Posteriormente, quando apresentados os dados da pesquisa empírica, essas observações serão expostas, buscando complementar as informações aqui desenvolvidas.

Todos os autores que discorrem sobre o currículo de música na pedagogia Waldorf o fazem de acordo com os preceitos apresentados a priori por Rudolf Steiner. Esses preceitos são, em sua maior parte, bastante abrangentes e permitem muitas formas de aplicação dentro do currículo escolar. Baseada nisso é a afirmação de que é possível adequar o currículo Waldorf às legislações vigentes hoje no Brasil, sendo que a principal delas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Currículos Estaduais.

A Federação das Escolas Waldorf do Brasil disponibilizou em seu site um documento ainda em construção, que procura examinar a BNCC, fazendo sugestões aos professores.

Esse trabalho propõe-se como uma diretriz às práticas Waldorf em relação à BNCC. Portanto, ele não possui a intenção de compor um currículo Waldorf, mas de estabelecer uma ponte de diálogos entre a Pedagogia Waldorf e a BNCC para que o professor possa refletir sobre a própria prática pedagógica e levar a discussão para o interior da sua instituição. O intuito é contribuir com a etapa inicial de discussão em torno da BNCC, sem retirar dos professores e das escolas sua autonomia e identidade ao realizarem o processo de reelaboração curricular. (FEWB, 2022, p.11).

Essa produção foi elaborada a muitas mãos por um corpo de professores experientes na pedagogia Waldorf e nas diferentes áreas do saber, que discutiram entre si e abriram diálogo com a comunidade. Deixa-se evidente, nesse documento, que a pedagogia Waldorf não fica inviabilizada perante a BNCC, pelo contrário, há uma possibilidade de diálogo bastante interessante.

A BNCC não se apresenta como interferência direta a nenhuma pedagogia específica, tampouco à Pedagogia Waldorf. Sem dúvida existem pontos de encontros e desencontros, uma vez que a BNCC não dialoga diretamente com nenhuma corrente educacional. No entanto, a Base tem muito a contribuir com os currículos escolares, não para normalizá-los, mas para estabelecer diálogos entre ambos. (FEWB, 2022, p.27).

O ensino de música na Escola Waldorf se adequa com facilidade ao exposto na legislação, visto que ela constitui-se de orientação aos objetivos de aprendizagem em cada etapa formativa escolar de maneira ampla. Muito do que é abordado no ensino de música Waldorf, acima exposto, não aparece na Base, mas isso não causa prejuízo para a aplicação nas escolas visto que:

a grade de disciplina específica é sempre bem-vinda em relação à BNCC, tal como as variadas práticas artísticas, musicais, a Eurytmia, o teatro, entre outras. As que não aparecem abordadas neste documento é devido a não estarem presentes na BNCC, por isso não se pode estabelecer diálogo. De qualquer forma, não há prejuízo para o desenvolvimento destas disciplinas. (FEWB, 2022, p.38).

Sendo assim, a Escola Waldorf vai além da BNCC no que tange ao ensino de música. No ensino fundamental são destinadas habilidades específicas para o ensino de música. Tratam da música cinco habilidades de 1º ao 5º ano e oito habilidades do 6º ao 9º. Levando em conta o documento de proposições da FEWB e suas sugestões de como trabalhar no currículo, cada uma das habilidades referentes ao ensino de música e a BNCC, elaborou-se uma tabela (TABELA 12) condensando o que é apresentado por ambas.

Ressalto que para elaboração curricular, as escolas ainda devem considerar os currículos estaduais elaborados pelas secretarias estaduais de educação e o contexto de cada escola. Essas propostas são mais amplas e precisam ser esmiuçadas pelas escolas e professores.

TABELA 12 - MÚSICA NA BNCC E ESCOLAS WALDORF

1º ao 5º ano			
<b>Unidades temáticas</b>	<b>Objetos de conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Sugestões FEWB</b>
<b>Música</b>	Contexto e práticas	<b>(EF15AR13)</b> Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.	Na elaboração do currículo, é possível fazer referência à educação em música, destacando habilidades relativas à percepção do som em diversos ambientes internos e externos e na própria natureza. É possível, ainda, desmembrar esta habilidade em outras progressivamente mais complexas, ano a ano, complementando com a especificação de gêneros musicais e indicando transformações que a música sofreu ao longo do século XX, desde a inclusão do silêncio, dos ruídos e os recursos da tecnologia como componentes possíveis de serem transformados em música. Há aqui, também, uma oportunidade de se contextualizar a habilidade prevendo o trabalho com formas e gêneros musicais locais. A educação sonora pode ser ampliada com habilidades como identificar os problemas para o sistema auditivo acima de 50 decibéis (DB) em práticas de escuta de músicas. Esta habilidade pode ser trabalhada em conjunto com a (EF15AR14) e embasa o desenvolvimento de habilidade nos anos finais do Ensino Fundamental (EF69AR16). Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF35LP23) e (EF35LP27),

	Elementos da linguagem	<p><b>(EF15AR14)</b> Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.</p>	<p>da Língua Portuguesa, no que se refere a apreciação, leitura e interpretação de letras de música.</p> <p>Ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o aluno começa a identificar e explorar os elementos do som por meio do exercício da escuta. É com múltiplas apreciações sonoras que o aluno identifica sua preferência musical, muitas vezes diferenciada das apreciadas pela família e/ou comunidade. Na elaboração do currículo, é interessante propor, repetidamente e de forma cada vez mais complexa, habilidades relativas a perceber e explorar os elementos constitutivos da música, podendo associar esta habilidade a habilidade (EF15AR15), incluindo fontes sonoras diversas na exploração de elementos da música e do som no cotidiano. Por exemplo, os elementos do som na cozinha, como timbre, intensidade, altura e duração de colheres batendo em diferentes panelas e copos; ou os elementos da música em um jogo de basquete, como o ritmo da bola quicando no chão. Esta habilidade pode ser trabalhada em conjunto com a (EF15AR13) e embasa o desenvolvimento de habilidade dos anos finais do Ensino Fundamental (E69A20). Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF35LP23) e (EF35LP27), da Língua Portuguesa, no que se refere à apreciação, leitura e interpretação de letras de música. Há, também, oportunidade para o trabalho com as habilidades (EF12LP07), da Língua Portuguesa; e</p>
--	------------------------	--	---

	<p><b>Materialidades</b></p>	<p><b>(EF15AR15)</b> Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.</p>	<p>(EF03CI01), associadas à experimentação com diferentes fontes sonoras e à identificação de elementos constitutivos do som e da música.</p> <p>Na elaboração do currículo, é possível desmembrar a habilidade em outras progressivamente mais complexas, repetidamente, ao longo dos anos. Nos primeiros anos, o aluno está mais próximo da percepção do som por ações de percussão (batida e raspagem); assim, perceber sons do corpo, não constringedores, incentiva-o a explorar uma fonte sonora própria que possui múltiplas variações e combinações de ritmos. Ao longo dos anos, a habilidade pode ir sendo aprofundada com a pesquisa de objetos sonoros em outras culturas. Já nos últimos anos dos anos iniciais, é possível perceber possibilidades, por exemplo, de unir elementos das linguagens das artes visuais e musicais na criação de objetos sonoros com materiais alternativos, como um móbile, por exemplo. Trabalhar com elementos alternativos amplia as vivências e aguça a curiosidade e a pesquisa do aluno para investigações sonoras mais complexas e autônomas, realizadas a partir do repertório que vai sendo ampliado ao longo dos anos. Esta habilidade dialoga com a habilidade (EF15AR14) e embasa a (E69AR21). Há, aqui, oportunidade para o trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF12LP07), da Língua Portuguesa; e (EF03CI01), associadas à experimentação com</p>
--	------------------------------	--	--

	<p>Notação e registro musical</p>	<p><b>(EF15AR16)</b> 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.</p>	<p>diferentes fontes sonoras e identificação de elementos constitutivos do som e da música.</p> <p>Na elaboração do currículo, é possível desmembrar a habilidade em outras progressivamente mais complexas, repetidamente, ao longo dos anos. É importante considerar que, para os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o desenhar o som, com elementos básicos das artes visuais, transformando-os em signos gráficos, amplia a compreensão do som, silêncio e ruído por meio do pensamento visual. Propiciar ao aluno o registro de diferentes timbres, alturas, intensidades e o questionamento sobre a presença múltipla dos elementos do som em uma mesma música permite a ampliação dos exercícios nos processos de criação. Os registros não convencionais possibilitam ao aluno exercitar uma relação entre duas linguagens da arte: artes visuais e música. A notação musical em sua pauta com cinco linhas e quatro espaços onde são anotadas as notas musicais permitem o registro convencional. As gravações em áudio e vídeo permitem o registro audiovisuais. Esta habilidade dialoga com a (EF15AR02) — elementos da linguagem na unidade temática Artes Visuais — e embasa o desenvolvimento de habilidade nos anos finais do Ensino Fundamental (EF69AR22).</p>
--	-----------------------------------	---	---

	Processos de criação	<p><b>(EF15AR17)</b> 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.</p>	<p>Na elaboração do currículo, é possível desmembrar a habilidade em outras progressivamente mais complexas, repetidamente, ao longo dos anos. Deve-se considerar que os processos criativos estão inter-relacionados ao fazer múltiplo. Assim, é necessário que, na elaboração do currículo local, sejam privilegiadas habilidades que a maneira mais adequada de expressão do aluno – e não apenas a preocupação com o resultado. Na vivência e no desenvolvimento de todo o percurso é que se encontram os aprendizados sonoros. Aqui, não existe certo e errado, bonito ou feio, ter ou não ter talento ou dom. A orientação deve buscar como norte diversos tipos de práticas com os elementos do som e da música, a percussão corporal, os instrumentos tradicionais e /ou alternativos, gerando vivências musicais e ambientação para criação de improvisações e composições. Esta habilidade dialoga com a (EF15AR15) e embasa o desenvolvimento de habilidade nos anos finais do Ensino Fundamental (EF69AR23). Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com a habilidade (EF01LP19), da Língua Portuguesa, no que se refere a recitar textos ritmados.</p>
6º ao 9º ano			
<b>Música</b>	Contextos e práticas	<p><b>(EF69AR16)</b> Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e</p>	<p>Na elaboração do currículo, é possível explicitar habilidades ligadas à apreciação de manifestações musicais específicas e a pesquisa sobre o contexto em que ocorreram sua criação e produção, ampliando a</p>



		<p>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.</p>	<p>possibilidade dos alunos de estabelecer conexões entre os porquês de cada manifestação, principalmente as que trabalham questões sociais e culturais. O professor provocador pode relacionar as apreciações a experiências, propondo fazeres musicais com os instrumentos formais ou alternativos, existentes na escola ou improvisados. Nesta habilidade, amplia-se o experimentar ao basear a compreensão de expressar um contexto social. Há oportunidade, também, de estabelecer relação com o artigo 26-A da Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que propõe conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos. Esta habilidade dialoga com as habilidades (EF9AR17), (EF69AR18) e (EF69AR19).</p>
	<p><b>(EF69AR17)</b> Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.</p>		<p>Na elaboração do currículo, é possível explicitar, no texto das habilidades ou em orientações metodológicas, de forma ampla e contextualizada, as inúmeras possibilidades de espaços de criação, ensaios e apresentação para uma maior compreensão e percepção dos alunos sobre as potencialidades dos três níveis. O universo da música, amplamente explorado pela mídia, traz, às vezes, informações equivocadas em relação à função e ao potencial de cada lugar do sistema da linguagem. É possível propor o acesso a registros musicais que possibilitem a percepção das diferenças no uso de um mesmo espaço em diferentes contextos: no desenvolvimento musical, com ou sem a interação do</p>

	<p>público, no registro ou na transmissão em mídias. Esta habilidade dialoga com as habilidades (EF9AR16), (EF69AR18) e (EF69AR19).</p>
<p><b>(EF69AR18)</b> Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.</p>	<p>Na elaboração do currículo, é possível propor conhecer, por vídeos de apresentações e documentários de diversos momentos significativos no desenvolvimento musical, a importância do trabalho de um artista ou de uma banda. Esta habilidade pode ser trabalhada paralelamente à habilidade (EF69AR17), permitindo a compreensão e separação entre desenvolvimento musical e construção midiática de um gênero musical. Esta habilidade dialoga também com as habilidades (EF69AR16) e (EF69AR19).</p>
<p><b>(EF69AR19)</b> Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.</p>	<p>Na elaboração do currículo, é possível propor múltiplas vivências musicais e momentos de apreciação musical de diversos estilos, explicitando habilidades e/ou orientações didático-metodológicas de comparação entre gêneros musicais de contextos e culturas diferenciados ou de momentos históricos passados. Também é possível explicitar habilidades voltadas à investigação das transformações que a música sofreu ao longo do século XX, desde a inclusão do silêncio, dos ruídos e os recursos da tecnologia como componentes possíveis de serem transformados em música. O aluno necessita desses múltiplos acessos para formar uma bagagem musical e compreender suas opções</p>

			<p>a partir de um conhecimento, e não apenas um hábito familiar. Esta habilidade dialoga com as habilidades (EF69AR16), (EF69AR17) e (EF69AR18).</p> <p>Na elaboração do currículo, é possível propor a percepção dos elementos do som em continuidade aos exercícios da escuta desenvolvidos na habilidade (EF15AR14), nos Anos Iniciais. A aprendizagem dos elementos da música ganha significado no fazer musical e na apreciação. A exploração desses elementos em diversos recursos por meio de jogos e canções amplia a vivência e inspira as práticas de composição e criação musical. Esta habilidade pode apoiar a compreensão das habilidades (EF69AR16), (EF69AR17), (EF69AR18) e (EF69AR19) propostas em Contextos e Práticas, no momento em que possibilita a compreensão individual de cada elemento do som e da música nos diversos gêneros musicais. Esta habilidade embasa a habilidade (EF69AR21).</p>
	<p><b>Materialidades</b></p>	<p><b>(EF69AR21)</b> Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e</p>	<p>Na elaboração do currículo, é possível explicitar, no texto das habilidades, grupos de instrumentos a serem explorados e analisados, sobretudo em relação ao timbre de cada instrumento. Exemplos desses grupos são: Membranofones: instrumentos que produzem som pela vibração de uma membrana, como os tambores, cuicas, surdos,</p>

		<p>características de instrumentos musicais diversos.</p>	<p>pandeiros, tímpanos, caixa, tamborim etc. Idiofones: instrumentos que produzem som pela própria vibração, como triângulos, agogôs, pratos, reco-recos, ganzás, chocalhos, caxixis etc. Aerofones: instrumentos que produzem som por meio da vibração do ar, ou seja, sopro: flautas, clarinetas, pifanos, saxofones etc. Cordofones: instrumentos que produzem som por meio da vibração de suas cordas, como violão, cavaquinho, violino, rabeca, harpa, berimbau etc. Existem também os instrumentos elétricos e eletrônicos. Além disso, momentos simultâneos de exploração e análise de fontes e materiais sonoros permitem ao aluno desenvolver a escuta e o reconhecimento dos inúmeros timbres e sua diferenciação conforme sua origem. A relação entre o experimentar e o apreciar, mediados pelo professor, leva o aluno a ampliar suas experiências. Esta habilidade dialoga com a habilidade (EF69AR23).</p>
<p>Notação e registro musical</p>	<p><b>(EF69AR22)</b> Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.</p>	<p>Na elaboração do currículo, considere que os diversos tipos de registros (convencionais, não-convencionais, auditivos e audiovisuais) possibilitam ao aluno a compreensão do som, silêncio e ruído por meio do pensamento visual. Os aprendizados com os registros em áudio e audiovisual (o celular pode ser a ferramenta, por exemplo) permite a escuta repetidamente, potencializando a apreciação musical. Desenhar o som, com elementos básicos das artes visuais, transformando-os em signos gráficos, amplia e consolida o registro de duração, timbres, altura,</p>	

			<p>intensidade e o questionamento sobre a presença múltipla dos elementos do som em uma mesma música. Os registros não-convencionais ampliam os exercícios nos processos de criação. A notação musical em sua pauta com cinco linhas e quatro espaços em que são anotadas as notas musicais permitem o registro convencional. As gravações em áudio e vídeo permitem o registro de audiovisuais. Esta habilidade dialoga com a habilidade (EF15AR16).</p>
	<p>Processos de criação</p>	<p><b>(EF69AR23)</b> Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i>, 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.</p>	<p>Na elaboração do currículo, é possível estimular experiências múltiplas, de modo que o aluno possa vivenciar todos os recursos relacionados à materialidade dos sons e da música. Instrumentos e recursos sonoros em suas improvisações possibilitam a identificação de um processo criativo singular. Os processos de criação devem ser compreendidos como experimentação musical ampla e com liberdade, sem a preocupação com o resultado final, o que permitirá ao aluno identificar a sua melhor maneira de se expressar. Para ampliar os processos criativos do aluno, é possível relacionar as experiências propostas com a apreciação de diferentes músicos ou músicas, locais e universais. Esta habilidade dialoga com as habilidades (EF69AR16), (EF69AR17), (EF69AR18) e (EF69AR19) de contextos e práticas. EF69AR24</p>

FONTE: Elaborado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2018b) e Parecer da FEWB<sup>37</sup> (2022a).

---

<sup>37</sup> Há uma nota no documento com os dizeres: “Este documento está em construção.”

Já no ensino médio, houve uma alteração da estrutura do currículo retirando o conceito de disciplinas com conhecimentos específicos de cada área. Passam a valer eixos formativos em que Arte é inserida no eixo de Linguagens e suas Tecnologias, junto com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física. Dessa forma, há a necessidade de uma adequação cuidadosa, com estudos sistematizados nas instituições Waldorf.

A BNCC só cita música para esta etapa de ensino de forma global na Habilidade EM13LGG603<sup>38</sup>:

Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas (BRASIL, 2018b, p.496).

Apesar de só colocar a música nessa habilidade, a BNCC deixa evidente que as escolas, ao elaborar seus currículos e propostas pedagógicas, devem garantir o que está previsto na Resolução nº 3/2018 (BRASIL, 2018a): “arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro” (p.6).

As escolas de todo o Brasil devem implementar a BNCC até 2022. Dessa maneira, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) estão nesse momento sendo refeitos e os currículos de música nas escolas também sendo adequados. Pelo exposto na literatura, as escolas devem adequar-se mais no formato, ao pensar o currículo por habilidades e como elas são contempladas, do que no conteúdo musical. Esse conteúdo hoje é extenso na pedagogia Waldorf e aborda conhecimentos que vão além do que é exigido pela BNCC.

---

<sup>38</sup> Na BNCC cada habilidade é identificada por um código alfanumérico. Nesse caso EM13LGG603 significa que ela pode ser desenvolvida em qualquer série do ensino médio e é a terceira habilidade das Linguagens e suas Tecnologias, fazendo relação com a competência específica 6 (“Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.”). (BRASIL, 2018b,p.490).

### 4.3 Formação musical dos professores waldorf

Os professores Waldorf têm como princípio fundamental a autoeducação, acreditam que se o professor não estiver sempre em processo de lapidar-se e ser o que busca que os alunos sejam, o que ensina fica vazio e não cria significado para os educandos. Isso não quer dizer que são pessoas perfeitas, longe disso, mas no processo de busca por melhorar-se, ensinam a seus alunos que eles também o podem, errar faz parte do processo de aprendizagem, mas também os faz admitir os erros e procurar corrigi-los.

No ensino musical esse processo também acontece. O lapidar-se como professor passa desde os conhecimentos técnicos musicais, que sempre devem ser aprimorados, às questões de conduta pessoal dos professores. Para Steiner (2015c, p.119), existe uma qualidade musical na relação de professores e alunos que deve sempre estar presente. Elementos musicais como ritmo e melodia são tidos como princípios básicos do ensino. Sendo assim, os professores devem carregar essa qualidade musical dentro de si e em suas vidas como um todo. Trabalham, por exemplo, para possuir um ritmo tão profundamente em si, que ele prevalecerá em sala de aula.

Silva e Petraglia (2013) relatam bem como todos os professores, sendo eles de qualquer área do conhecimento, devem perseguir, nas diferentes fases do desenvolvimento, os seguintes objetivos: na educação infantil ser uma autoridade a ser imitada, trazendo aconchego, calor e proteção; no ensino fundamental ser uma autoridade amada, apresentando o conhecimento de forma artística e, dessa forma, mostrando como o mundo é belo; no ensino médio o professor é aquele que traz a verdade, demonstrando sinceridade, franqueza e justiça. Em todo os níveis de ensino é preciso que os professores tenham formação técnica, artística, acadêmica, autoeducação e autoconhecimento.

Este trabalho tem como foco central a formação dos professores de música, no entanto não há como negligenciar a influência que os professores de classe têm na educação musical dos alunos, trabalhando, por muitas vezes, em conjunto com os professores específicos de música. Esses professores trabalham muito com música todos os dias e o conhecimento musical é importante em seu conhecimento para atuação nas Escolas Waldorf. Destarte, o próximo subitem trata da formação musical dos professores de classe e na sequência dos professores específicos de música.



#### 4.3.1 A música na formação do professor de classe Waldorf

Os professores de classe Waldorf no Brasil, além da formação acadêmica tradicional exigida pela legislação vigente (Curso de Pedagogia), têm que passar por uma formação específica de aproximadamente mais quatro anos. Algumas dessas especializações funcionam como pós-graduação, mas a maior parte como Seminário de Fundamentação.

Apesar das diferenças, a maior parte dos cursos apresenta estrutura e conteúdo semelhantes, sendo compostos por temas relativos à epistemologia antropológica, visão antropológica do desenvolvimento humano e especificidades didático-metodológicas referentes à proposta pedagógica Waldorf; temas que são abordados, principalmente de maneira vivencial, inter-relacionada e permeada pelo elemento artístico em suas diversas linguagens, que para além de ser tratado como acessório que modifica a forma do conteúdo a ser desenvolvido junto aos alunos, tem o intuito primordial de estimular o autodesenvolvimento docente nas esferas cognitiva, afetiva e prática. (VIEIRA, 2015 p.87).

Os Seminários são dados, em sua maior parte, em alguns encontros anuais com duração de aproximadamente uma semana em que os professores podem mergulhar nos conteúdos. Além das aulas dos seminários, pode fazer parte da formação desses professores a atuação como auxiliares de professores já formados que atuam em Escolas Waldorf.

Nessa formação há aulas de música e das diversas outras artes de maneira bastante intensa. Os professores devem necessariamente passar pela experiência artística e tê-la como vivência, não somente como teoria. Nesse processo não é possível se formar professor Waldorf sem dominar um pouco as diferentes linguagens artísticas, incluindo a música.

Um documento elaborado pelo Departamento pedagógico no Goethanum, Dornach, Suíça (INTERNATIONAL TEACHER EDUCATION PROJECT, 2021) busca contribuir para o trabalho de formação de professores Waldorf no mundo. Nesse documento a arte ganha destaque:

A exploração artística permite-nos compreender o mundo de diferentes formas, bem como abordar situações com maior espontaneidade e flexibilidade. Somente quando o conhecimento e a arte se encontram e se enriquecem mutuamente, uma compreensão holística do processo de aprendizagem se torna possível e um senso de ação pedagogicamente significativo pode ser fortalecido. (INTERNATIONAL TEACHER EDUCATION PROJECT, 2021, p.16).

No documento fica evidente que para a pedagogia Waldorf, o conhecimento das artes é fundamental na formação dos professores, principalmente a escultura, música e linguagem. Destaca-se que, para Rudolf Steiner, essas artes têm grande eficácia no desenvolvimento da sensibilidade pedagógica estética. O professor deve praticar uma percepção ampliada do desenvolvimento do ser humano, sendo capaz de ter empatia e acompanhá-lo em seu processo evolutivo.

A percepção das forças vitais como formativas do desenvolvimento corporal pode ser treinada por meio da experiência de esculpir; da riqueza do sentimento espiritual e da experiência que pode se tornar presente no fazer música; e no cultivo da arte da linguagem. Nosso sentido para o despertar espiritual e individual do ser humano em crescimento é fortalecido por essas artes. (INTERNATIONAL TEACHER EDUCATION PROJECT, 2021, p.17).

Esse documento enfatiza a importância também das outras artes na formação dos professores. É chamada a atenção para a relevância que os programas de formação de professores têm no processo formativo dos adultos artistas que compartilham o fazer artístico com as crianças.

Ademais, na vida escolar, uma constante formação continuada se dá principalmente na troca entre professores. Há troca constante de materiais e reuniões semanais de professores. Nessas reuniões gera-se um conhecimento coletivo do trabalho que cada professor realiza em suas classes, gerando discussões e contribuições para prática docente de todos.

Nesse contexto formativo, tanto nos seminários como no cotidiano escolar, a arte exerce papel primordial na formação dos professores de classe, vai além do uso da arte como área do conhecimento ou conteúdo, a arte entra na vida dos professores, eles procuram viver a arte em sua expressão de vida. Esse modo de pensar a arte decorre da filosofia antroposófica adotada pelas escolas.

São muitas as consequências da cosmovisão antroposófica sobre a Pedagogia, a começar pela importância dada à estética e à criação, seja pelo próprio modo de ser da educação, que em si é arte, seja pelo aspecto do aprendizado de modalidades específicas de expressão, especialmente a Música, as Artes Plásticas (Pintura e Escultura) e o Teatro. (NICOLETTI, 2017, p.38).

Professores de classe devem aprender, ao menos o mínimo de música. Cantar bem e tocar o básico de um instrumento faz parte do ser professor de classe Waldorf. Essa aprendizagem não se dá exclusivamente nos seminários, os professores devem procurar esse aprendizado em formações paralelas no decorrer

de sua formação como docente. Seria inviável aprender todo conteúdo musical em encontros intensivos e espaçados em que há também vários outros conteúdos a serem aprendidos.

Importante enfatizar que os professores de classe não substituem os professores de música, o trabalho é conjunto e complementar, os professores de classe, em sua maioria, trabalham a música de maneira mais elementar, utilizando-a cotidianamente no diálogo com outros conteúdos. O professor de música possui um arcabouço técnico muito mais aprofundado e foca de maneira direta na música como conteúdo. Assim se nutrem mutuamente, causando crescente e constante exposição das crianças à estímulos musicais. Nesse ponto Cavalcanti (2014) afirma:

A sua atuação e desempenho musical na sala de aula são diferentes da professora especialista, que tem a atribuição de trazer o programa curricular específico de música para a classe. (...) A professora de classe utiliza a música como recurso pedagógico para os ritmos das tabuadas e o canto como um momento para “respirar”, como afirma em entrevista. Assim ela deseja que as músicas escolhidas despertem também os alunos para a vida da natureza através das estações do ano, carregado de elemento lúdico e relaxante. (CAVALCANTI, 2014, p.133-134).

Formar bem os professores de classe para que tenham domínio mínimo da arte musical auxilia na formação integral dos alunos, que, tendo contato com música cotidianamente, desenvolvem suas habilidades musicais e criam uma relação com a arte do som de maneira muito mais profunda.

#### 4.3.2 A formação do professor de música que atua na Escola Waldorf

Nas Escolas Waldorf, os professores de música devem ser formados em licenciatura em música, como está na legislação vigente, e idealmente ter curso com base antroposófica voltado à música. Hoje, no Brasil, há poucos cursos de formação musical com abordagem na Antroposofia, gerando uma dificuldade às escolas de encontrar profissionais habilitados nas duas especialidades. Uma saída torna-se contratar professores Licenciados e ofertar-lhes formação em Antroposofia enquanto trabalham na escola.

Em buscas na internet foi possível localizar alguns cursos com essa abordagem, mas em sua maior parte são cursos livres de curta duração. Pode-se citar, dentre eles, os cursos oferecidos pela escola Cântaro - Centro de desenvolvimento

musical<sup>39</sup>, localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais; cursos conferidos em diversos locais do Brasil pela professora Francisca Cavalcanti<sup>40</sup>; e ofertados pela Associação Sagres de Florianópolis, Santa Catarina, como o “Curso Livre Educação Musical Steineriana”<sup>41</sup>. De 2006 a 2018 existiu o projeto Antropomúsica que possuía 2 anos de duração com aproximadamente 400 horas de aula, que formou, nesse intervalo, cinco turmas com aproximados 30 participantes cada. Este projeto foi acolhido pela Faculdade Rudolf Steiner, localizada em São Paulo capital.

A Faculdade Rudolf Steiner oferta um curso de pós-graduação em “Educação Musical Waldorf: Antropomúsica”<sup>42</sup> com titulação de “Especialista em Educação Musical Waldorf”. Este curso é mais aprofundado e exige como pré-requisito que os participantes tenham concluído o curso de extensão Fundamentos Antropomúsica, ter graduação em qualquer área do conhecimento, idade mínima de 21 anos, conhecimentos básicos de teoria musical e de expressão musical, ter voz saudável, cantar afinado e domínio razoável de um ou mais instrumentos musicais. Ele é voltado principalmente para educadores musicais, estudantes, profissionais da área musical e pessoas com experiência musical que queiram atuar com a música em prol do desenvolvimento humano em diversos contextos.

Assim como o professor de classe, o professor de música está sempre aprendendo e renovando suas práticas, realizando cursos e aprendendo no cotidiano escolar com professores e alunos. A questão da formação específica em Antroposofia voltada a educação musical faz muita diferença na atuação docente, principalmente para melhor compreensão dos fundamentos que regem toda a escola e inserção adequada desses professores na prática escolar. Quanto melhor a qualificação do corpo docente maior deve ser a troca entre os pares e mais harmônico o trabalho desenvolvido, portanto, seria desejável que houvesse número crescente de cursos para dar acesso a mais professores de música ampliarem seus conhecimentos na atuação Waldorf.

---

<sup>39</sup> Disponível em: <<https://www.cantaro.com.br/index.html>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

<sup>40</sup> Disponível em: <<http://franciscacavalcanti.com/project-type/cursos-e-formacoes/>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

<sup>41</sup> Disponível em: <<https://www.asssagres.org.br/educacao-musical-steineriana>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

<sup>42</sup> Disponível em: <<https://frs.edu.br/cursos/educacao-musical-waldorf-antropomusica/>>. Acesso em 12 ago. 2021.

Os profissionais, ao trabalharem música em uma Escola Waldorf, devem ir além do conhecimento técnico musical e contemplar o ensino de música em dimensões mais amplas de atuação na formação humana.

A dimensão existencial da Música e da educação, neste contexto, revelou estar associada a uma concepção complexa do ser humano, como unidade inextricável de corpo, alma e espírito, superando o dualismo mecanicista e positivista corpo x alma. (NICOLETTI, 2017, p.11).

A ideia é usar dos conhecimentos da Antroposofia para fazer do ensino de música algo realmente importante e significativo para a existência da pessoa em toda sua vida, não apenas no momento atual. A música deve dialogar com o ser humano em crescimento, deve atuar nele e fazer diferença em seu processo de desenvolvimento. Daí a importância da formação em Antroposofia associada aos conhecimentos técnico-musicais.

## 5 A ESCOLA WALDORF ESTUDADA

Neste capítulo tem-se a intenção de contextualizar a Escola Waldorf estudada. Nele pretende-se trazer uma melhor compreensão do ambiente de trabalho das professoras, envolvendo a estrutura física e organizacional. Esses esclarecimentos se tornam fundamentais para a compreensão de alguns pontos das narrativas, visto que explicita pontos nela descritos.

Ele foi construído baseado no PPP da escola, entrevistas com a gestão e coordenação pedagógica e observações realizadas no segundo semestre de 2019.

### 5.1 ORGANIZAÇÃO FÍSICA, DE GESTÃO E CURRICULAR DA ESCOLA

A Escola Waldorf, *lócus* desta investigação, foi fundada nos anos 1990<sup>43</sup>, portanto está completando quase trinta anos de existência. Fazendo uma aproximação das datas, ocorreu que ela ofertou, em sua primeira década, o jardim de infância, na segunda década implementou o ensino fundamental I e na terceira década o ensino fundamental II. Dessa forma, no momento da coleta de dados, 2019, a educação infantil e o ensino fundamental estavam bastante consolidado.

A estrutura física da escola foi sendo construída conforme necessidade de implementação das novas séries escolares ao longo dos anos. São construções que não apresentam caráter definitivo, visto que a escola aluga o prédio que ocupa e está em movimento para construir sede própria. Possui salas da pré-escola, uma sala para cada ano escolar do ensino fundamental, sala de música, marcenaria, trabalhos manuais, pátios, parquinho e quadra poliesportiva. Há falta de espaço adequado para realizar melhor as aulas de artes visuais e eurytmia, além disso não há acessibilidade no prédio para atender pessoas com deficiência física ou dificuldade de locomoção.

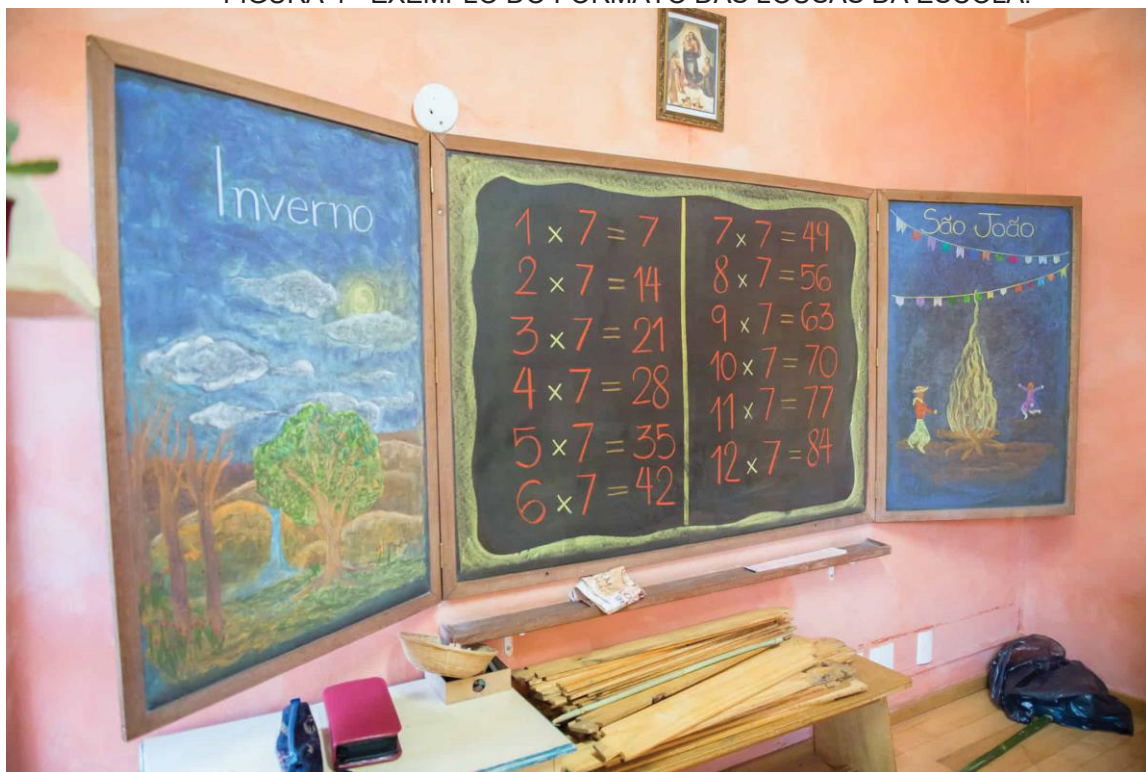
Com exceção das salas de alguns anos escolares, a estrutura física das salas de aula é feita em madeira. Seus tamanhos são variados, acomodando bem a média de 20 alunos por turma. Destacam-se por ser maior em tamanho a classe do oitavo ano, esse tamanho é justificado pelo preparo do teatro presente no currículo escolar para esse ano. Todas as salas possuem uma lousa que têm uma segunda lousa

---

<sup>43</sup> As informações históricas, organizacionais e curriculares da escola foram obtidas no PPP escolar de 2012, vigente em 2019, época da coleta de dados. Este documento não será citado e referenciado para preservar o anonimato da escola e das professoras estudadas.

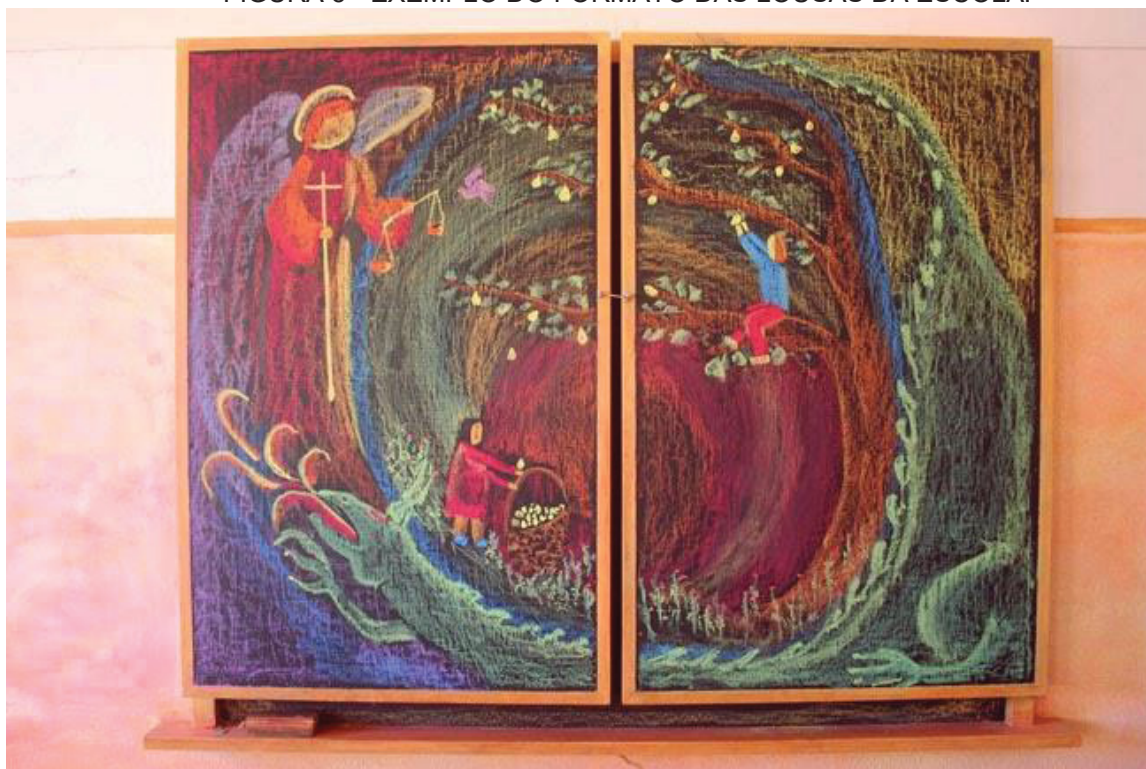
bipartida sobreposta (semelhante a FIGURA 5). Dessa forma, quando fechadas podem apresentar uma imagem desenhada e que se assemelha a um quadro (semelhante a FIGURA 6).

FIGURA 4 - EXEMPLO DO FORMATO DAS LOUSAS DA ESCOLA.



FONTE: Aldeia Akatu Pedagogia Waldorf. <<https://www.aldeiaakatu.org.br/o-que-e-a-pedagogia-waldorf/>>. Acesso em: 03 set. 2021.

FIGURA 5 - EXEMPLO DO FORMATO DAS LOUSAS DA ESCOLA.



FONTE: Escola Waldorf A Oliveira <<https://www.escolawaldorfaoliveira.org/blog/posts/sao-miguel-arcujo/>>. Acesso em: 03 set. 2021.

Além disso, as salas de aula são equipadas com carteiras com cadeiras separadas, mesa de professor, cortinas (cada sala em uma cor), flores e outras plantas ornamentais, armários para materiais, armários para secar aquarelas, pia, ventiladores, locais para exposição de desenhos, e algumas possuem ganchos para mochilas. No oitavo ano, durante alguns meses, havia também um grande cenário e figurinos para o teatro da escola.

As salas são pintadas em salmão claro ou branco e a disposição das carteiras na sala variava de acordo com a proposta pedagógica do professor, variando em fileiras, carteiras agrupadas em 2 ou 3 alunos, círculo, dentre outros.

A sala de música é uma pequena sala que abriga instrumentos como piano, teclado, diversas percussões, violinos (utilizados pelos terceiros anos em suas aulas de vivência do instrumento) e cadeiras de plástico sem braço. Tida pela coordenação pedagógica como um ganho, conquistada ao longo do tempo, é voltada aos alunos mais velhos do ensino fundamental II. Seu tamanho dificulta o trabalho com muitos alunos e esse fator é algo que objetivam reparar na construção da sede própria da escola. Além disso, a escola tem dificuldades financeiras e de logística para compra e manutenção dos instrumentos musicais.



É uma escola associativa e se organiza em três instâncias: administrativa, pedagógica e comunidade dos pais. Administrativamente há uma associação sem fins lucrativos que mantém a escola, é composta por pais, professores e membros da comunidade interessados em fomentar a pedagogia. Com a finalidade de gerir a escola são eleitos sociocraticamente,<sup>44</sup> por dois anos, uma pessoa para cargo de coordenação, uma de vice coordenação, uma para tesouraria e uma para secretaria. Essa Coordenação Administrativa é responsável pelos assuntos administrativos legais, contábeis, fiscais e financeiros.

Na instância pedagógica está o Colegiado dos Professores, no qual todos os professores da escola estão incluídos. Esse Colegiado se reúne semanalmente para tratar de assuntos pedagógicos da escola. Há nessas reuniões estudos, trocas de materiais e conteúdos, além de orientações pedagógicas internas, feitas por professores mais experientes que trabalham na escola, supervisionando a prática pedagógica e o planejamento das aulas. Ainda nesse sentido, a escola recebe visitas de tutores externos, vinculados a FEWB. Esses tutores são professores de outras Escolas Waldorf do Brasil, que fazem visitas sistemáticas à escola. Nelas assistem aulas dos professores e orientam detalhadamente sua condução.

Além disso, há uma Coordenação Pedagógica composta por cinco professores eleitos em colegiado com cargo de 2 anos. A Coordenação Pedagógica se reúne semanalmente e é responsável por questões pedagógicas, decisões sobre a seleção de professores, a vida escolar, o relacionamento do Colegiado de professores e o corpo discente, o relacionamento com os pais no que se refere aos interesses dos alunos, aos encaminhamentos das tutorias para a garantia do processo educativo Waldorf, entre outras tarefas.

Já a Comunidade de Pais é composta por todos os pais que possuem seus filhos matriculados na escola, independente de serem associados ou não à mantenedora da escola. A escola se mantém financeiramente por meio das mensalidades pagas por esses pais. No início de cada ano letivo, há reuniões de pais em todas as turmas e nelas são eleitos um representante e um suplente para cada ano escolar. Esses representantes de classes eleitos formam o Conselho de Pais, que

---

<sup>44</sup> “A eleição ocorre de maneira participativa, em que os candidatos expõem seus argumentos e, após muito debate, chega-se a um consentimento em relação aos nomes escolhidos.” (LOPES, 2022).

representa a comunidade de pais. O Conselho de Pais é responsável por organizar os diversos núcleos de trabalho existentes na escola.

No Conselho de Pais há uma coordenação composta por um coordenador, um vice coordenador e dois secretários, eleitos sociocraticamente por um ano em reunião do Conselho de Pais. A coordenação do Conselho de Pais tem função de convocar as reuniões do Conselho, representar o conselho nas reuniões das três instâncias, propor temas para reflexão e leitura, tratamento e elaboração das respostas às sugestões e queixas sobre as ações do Conselho de Pais.

Os professores da escola, em sua maioria, são formados ou estão cursando o seminário Waldorf. Todos os professores de classe possuem essa formação, mas nem todos os professores de área à possuem a ou estão cursando. Há também professores auxiliares que acompanham os alunos com necessidades especiais.

A escola já cumpre os requisitos (FIGURA 8) e é filiada à Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB). Hoje a FEWB criou um processo de reconhecimento das Escolas Waldorf, nele as escolas vão cumprindo etapas até chegar ao “Selo Waldorf”, que garante excelência pedagógica dentro da pedagogia.

A “Etapa 0 – Primeiro contato” são os primeiros passos para fundar uma Escola Waldorf. Trata-se de formar uma base social e comunitária. Estabelece-se assim um grupo de estudos, visitam outras Escolas Waldorf, criam um Comitê de Apoio Local, entram em contato com a FEWB. Na sequência tem-se a “Etapa 1 – Parceria”, nela já se tem um corpo pedagógico mínimo com professores formados em Pedagogia Waldorf e em Pedagogia, que devem ser orientados por um Tutor<sup>45</sup> experiente. “Nesta etapa é importante que os processos de organização interna com a formação de grupos de trabalho, o estabelecimento de rotinas e responsabilidade e papéis definidos estejam estruturados.” (FEWB, 2022b).

Na “Etapa 2 – Início do Processo de Filiação” a escola já está funcionando. Podendo colocar o termo “Escolas Waldorf em Formação” em suas divulgações. Recebem apoio: administrativo, políticas públicas, cursos e congressos, compras coletivas, desconto na loja virtual da FEWB, fundo de bolsas de estudo e divulgações nas redes sociais da FEWB. Segue a “Etapa 3 – Instituição Filiada” nela a escola pode usar o nome Waldorf. “Além disso, passam a ter o direito à participação nos processos decisórios da FEWB, tais como assembleias, cargos de diretoria e conselhos,

---

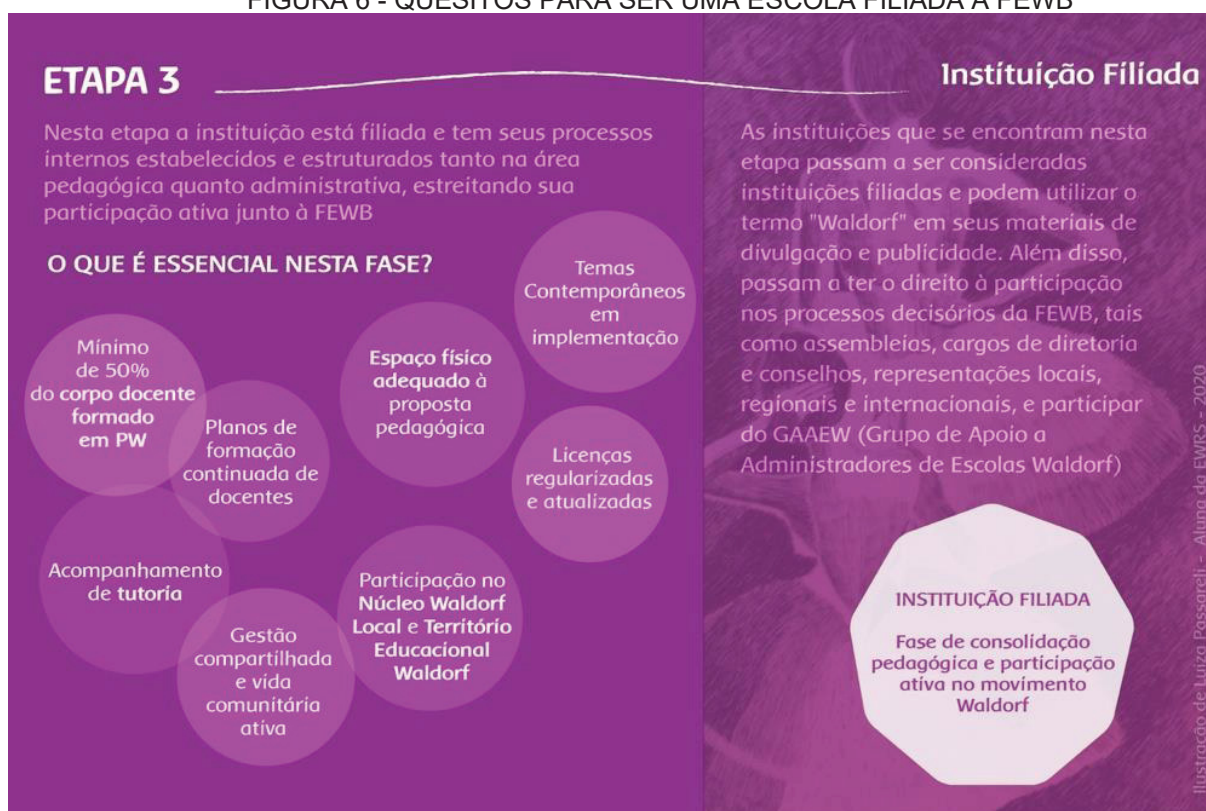
<sup>45</sup> Ver nota 56.

representações locais, regionais e internacionais, bem como participar do GAAEW (Grupo de Apoio a Administradores de Escolas Waldorf).” (FEWB, 2022b).

A próxima é a “Etapa 4 – Início do processo de Reconhecimento” depois de 3 anos já filiada (Etapa 3) a instituição pode solicitar o reconhecimento. “O reconhecimento da FEWB, adicional à filiação, é a consolidação de que a instituição vive e zela pelos pilares/fundamentos da Antroposofia.” (FEWB, 2022b). Para finalmente chegar a “Etapa 5 – Instituição Reconhecida” a escola tem um Plano de Desenvolvimento Institucional Waldorf (PDIW) aprovado pelo Conselho Curador composto por professores tutores e integrantes da FEWB.

Essas instituições reconhecidas possuem o “Selo Waldorf” e são caracterizadas por ser uma: “Instituição que busca se tornar um Organismo Social saudável, com excelência pedagógica e corresponsabilidade com os princípios que regem a Pedagogia Waldorf, servindo de inspiração para outras iniciativas.” (FEWB, 2022b).

FIGURA 6 - QUESITOS PARA SER UMA ESCOLA FILIADA A FEWB



FONTE: Site da FEWB. Disponível em: <[https://www.fewb.org.br/filiacao\\_etapa3.html](https://www.fewb.org.br/filiacao_etapa3.html)> Acesso em 12 ago. 2022.

A escola organiza seu currículo da seguinte maneira: matérias ministradas pelos professores de classe e ofertadas em épocas e matérias ministradas pelos professores de área, durante o ano todo. Diariamente das 7h30 às 9h30 os professores de classe ministram por 3 a 4 semanas conteúdos pertencentes a uma disciplina dentre Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências Naturais e Biologia, Física e Química, são as chamadas épocas. Nesse período, os alunos se aprofundam em uma matéria. Essa organização se dá de maneira que, ao longo do ano, todos os conteúdos obrigatórios para o ano escolar são abordados.

Após essas aulas, há um intervalo e, na sequência, aulas ministradas por professores específicos de cada área, essas não obedecem à lógica das épocas, são constantes durante todo ano escolar. São elas: as línguas estrangeiras, educação física, trabalhos manuais, música, pintura e desenho. Conforme se faça necessário, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, algumas disciplinas são ofertadas no período vespertino. Cada aula tem duração de 45 minutos.

Essa organização estabelece um ritmo diário.

A gente não chama de rotina porque rotina tem uma característica igual, todo dia você faz tudo exatamente igual, o ritmo, assim também como na música, o ritmo está ali, se mantém, mas ele não é sempre igual. Então tem algo que... Ah! Aparece uma novidade e aí de repente..., mas o ritmo está compondo aquilo ali. Então a música acontece de diversas formas dentro de um mesmo ritmo. Mas ele precisa existir. (MEMBRO DA GESTÃO DA ESCOLA, 2019).

Uma vez por semana há uma assembleia dos alunos, no início da manhã, para breve apresentações de poemas, músicas, dramatizações, ou outra manifestação dos conteúdos que estão trabalhando nas épocas. A ideia é compartilhar com as outras salas o que se está aprendendo e produzindo.

Além do ritmo diário, semanal e mensal (épocas) há um ritmo que se repete anualmente por meio das comemorações de festas cristãs, são elas: Páscoa<sup>46</sup>, de São João<sup>47</sup>, da Menina da Lanterna, da época da primavera, do Arcanjo Micael<sup>48</sup> e do Natal. Os conteúdos curriculares estudados nas épocas de cada ano escolar procuram estar em diálogo com essas festas, de maneira que se trabalham textos, poemas, músicas, brincadeiras, pinturas e outros conteúdos ligados a elas. Além disso, nas festas também apresentam conteúdos relacionados à época que estudam,

---

<sup>46</sup> Varia a cada ano 22 de março 25 de abril.

<sup>47</sup> 24 de junho.

<sup>48</sup> 29 de setembro

por exemplo na festa de São João, o quinto ano apresenta uma peça ligada à cultura popular brasileira e o sétimo ano um tema relacionado à geografia da África.

A escola não estabelece o uso de uniformes escolares, mas têm regras explícitas quanto a vestimenta. Segundo a orientadora pedagógica da escola, deve-se evitar roupas que chamem muito atenção e atrapalhem a concentração dos alunos nas aulas, tais como: heróis, ídolos, símbolos, cores muito vibrantes, tênis com luzes. Além disso, para os dias de aula de jogos deve-se vestir roupas e sapatos confortáveis que permitam movimento.

Alguns quesitos que seriam importantes para uma Escola Waldorf ainda não foram implementados na escola, dentre eles, a escola ainda não possui um médico antroposófico dedicado a escola e não oferta aulas de euritmia. Há uma dificuldade grande em conseguir profissionais formados nessas especialidades e o espaço físico também não proporciona boas condições para que aconteçam.

O processo avaliativo da escola se dá por meio de um processo contínuo do professor de classe e demais professores nas atividades diárias. Ao longo do ano esses professores podem indicar aulas de reforço escolar para os alunos que apresentem dificuldades. No fim do ano é apresentado aos pais um relatório completo do desempenho de cada aluno. A progressão é continuada, pois seguem o princípio de que o conteúdo e a forma de trabalhá-los é pensada de acordo com a idade das crianças, assim, é importante que estejam no ano de vida e ano escolar corretos.

A inclusão de pessoas com deficiência é algo presente na escola, no entanto não há nenhum aluno com dificuldade de locomoção, visto que não poderiam atendê-lo no prédio utilizado pela escola. Em todas as séries observadas há, ao menos um aluno com deficiência acompanhado de professor que o acompanha exclusivamente. A esse respeito, Cavalcanti (2014) afirma que nas Escolas Waldorf:

As diferenças são incluídas dentro do ambiente de sala de aula, assim como os diferentes temperamentos, talentos, diferenças culturais e dificuldades de aprendizagem, dislexias, dificuldades psicomotoras, entre tantas síndromes. Estas são preferencialmente trabalhadas em classe, “salvo impossibilidades graves que são direcionadas para classes especiais.” (MARASCA<sup>49</sup>, 1999, p. 74 *apud* CAVALCANTI, 2014, p.78).

Pode-se perceber que há uma grande vontade por parte das pessoas que estão à frente dessa escola em aprimorar o ambiente e organização escolar a fim de cumprir

---

<sup>49</sup> MARASCA, Elaine. **Saúde se aprende, educação é que cura: da pedagogia Waldorf à salutogênese**. São Paulo: Antroposófica, 2009.

com todos os preceitos idealizados para uma Escola Waldorf. No entanto, há muitas dificuldades financeiras e humanas para o cumprimento desses objetivos.

## 5.2 MÚSICA NA ESCOLA

Na Escola Waldorf estudada muitos dos princípios expostos no capítulo 4 estão presentes nas falas dos professores que regem a escola. Isso evidencia que estão, ao menos em teoria, de acordo com o que é apresentado na literatura.

A Escola Waldorf é uma escola que tem por princípio uma imagem (...) da arte da educação. O educar precisa existir como uma visão artística, então toda arte, tudo que é artístico, pode estar presente dentro do âmbito da escola, como currículo mesmo. Que não é só assim você ensina música, ou você ensina a pintar ou você ensina a tocar um instrumento. Não é esse o objetivo, quer dizer, também é este um objetivo, mas o objetivo principal da arte, e a música entra como, é que o ensino é artístico, a forma de ensinar deve ser artística. Então, além do que a criança aprende, como o tocar, o cantar e o que tem no âmbito da música, tudo que ela aprende, não só a música em si, mas o português, a matemática, tudo precisa ter esse âmbito artístico. (MEMBRO DA GESTÃO DA ESCOLA, 2019).

Essa fala se torna muito significativa ao iniciar a compreensão da música no âmbito dessa escola, visto que é uma representante da gestão quem traz essa compreensão. Se a gestão escolar trabalha compreendendo o ensino da maneira como foi apresentada em sua fala, as artes, incluindo a música, têm uma amplitude dentro da escola.

Esse fato diferencia a escola estudada visto que as pesquisas (Hummes, 2004; Damasceno et al., 2020), têm apontado para uma falta de compreensão da parte das gestões escolares, da importância da música na escola. Para muitos ela é tida como elemento secundário ou atividade complementar. Apontam também que há por parte de gestores, a ignorância quanto às leis que regulamentam a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas. Não se tem, dessa maneira, a música como imprescindível no currículo para muitas escolas.

A música na Escola Waldorf está presente no currículo desde o ensino infantil até o nono ano do ensino fundamental sem interrupções e com professoras específicas de música. Considerando a realidade da maior parte das escolas brasileiras, em que a música não é tida como área do saber que merece lugar importante e a falta de profissionais específicos (Sena, 2014), ter essa estrutura

curricular e professores específicos é um diferencial, e demonstra a valorização da área por parte da escola.

No PPP (2012) da escola, encontra-se o conteúdo programático de música a ser ensinado em cada um dos anos escolares. Precedendo o conteúdo, informa o PPP que no primeiro ano os alunos devem continuar ainda com a vivência musical do jardim de infância acrescido de flauta doce. Cantam em uníssono até os nove anos, após o terceiro ano iniciam cânones e músicas simples a duas vozes. Nessa idade são estimulados a estudar um instrumento musical extraclasse.

A partir do conteúdo programático apresentado no PPP (2012) da escola foi elaborada uma tabela (TABELA 13).

TABELA 13 - CONTEÚDOS DE MÚSICA PRESENTES NO PPP DA ESCOLA

Ano do ensino fundamental	Conteúdo no PPP da escola	Repertório no PPP da escola
1º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canções simples na escala pentatônica.</li> <li>• Exercícios rítmicos.</li> <li>• Introdução da flauta doce através da imitação.</li> <li>• Rodas rítmicas.</li> <li>• Percepção musical.</li> <li>• Kántele.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Músicas conforme as quatro estações, as quatro festas cristãs e as épocas do professor de classe.</li> </ul>
2º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canções dentro da oitava juntam-se às pentatônicas.</li> <li>• Melodia através do diálogo (eco).</li> <li>• Flauta doce através da imitação e de memória.</li> <li>• Rodas rítmicas.</li> <li>• Canto em uníssono.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Músicas conforme as quatro estações, as quatro festas cristãs e as épocas do professor de classe – Horta, pomar e jardim; lendas de santos, fábulas etc.</li> </ul>
3º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música diatônica.</li> <li>• Introdução ao canto em cânone.</li> <li>• Introdução à leitura musical.</li> <li>• Rodas rítmicas.</li> <li>• Vivência com o violino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Músicas conforme as quatro estações, as quatro festas cristãs e as épocas do professor de classe (Antigo Testamento, A Casa, As Profissões, etc.).</li> </ul>
4º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música diatônica e acidentais musicais (algumas notas em sustenido e bemol).</li> <li>• Introdução ao canto em duas vozes.</li> <li>• Intensificação do canto em cânone.</li> <li>• Intensificação da leitura musical.</li> <li>• Exercícios de teoria musical.</li> <li>• Instrumentos de percussão, principalmente os indígenas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Músicas conforme as quatro estações, as quatro festas cristãs e as épocas do professor de classe (Mitologia Nórdica, Geografia da cidade e estado).</li> </ul>
5º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música diatônica e acidentais musicais (notas em sustenido e bemol).</li> <li>• Introdução à flauta contralto e uso na segunda voz.</li> <li>• Intensificação do canto a três vozes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Músicas conforme as quatro estações do ano, as quatro festas cristãs e as épocas do professor de classe (Antigas civilizações, Regiões do Brasil, etc.).</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios de teoria musical e percepção musical;</li> <li>Instrumentos de percussão mais usados na música brasileira;</li> <li>Iniciação à História da Música – Antigas civilizações e Brasil.</li> </ul>	
6º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Música diatônica e acidentados musicais (notas em sustenido e bemol).</li> <li>Intensificação do canto em cânone, em duas e três vozes.</li> <li>Exercícios de teoria musical e percepção musical.</li> <li>História da Música – Roma e Idade Média.</li> <li>Instrumentos de percussão – Américas.</li> <li>Introdução à flauta tenor.</li> <li>Compasso composto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Músicas conforme as quatro estações do ano, as quatro festas cristãs e as épocas do professor de classe (Roma, Américas, início da Idade Média, etc.).</li> </ul>
7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>História da música: Idade Média e Renascença;</li> <li>Teoria musical: escalas maiores e menores, intervalos, ditados rítmicos e melódicos.</li> <li>Partituras 2 e 3 vozes.</li> <li>Ritmos africanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Músicas relacionadas ao conteúdo de geografia.</li> <li>Músicas relacionadas às épocas.</li> </ul>
8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>História da Música: Período Barroco e Clássico.</li> <li>Teoria musical: ditados rítmicos e melódicos.</li> <li>Partituras com 2 a 4 vozes.</li> </ul>	
9º	<ul style="list-style-type: none"> <li>História da Música - Revisão aprofundada dos períodos mais importantes e biografia de grandes compositores.</li> <li>Coral - aperfeiçoamento da respiração e a boa emissão da voz.</li> <li>Uso partituras de músicas em diversos idiomas.</li> <li>Ritmos corporais</li> </ul>	

Está também no PPP (2012), que após o quinto ano iniciariam uma prática de orquestra dentro da escola. Segundo a orientadora pedagógica essa orquestra foi extinta no ano de 2015. Essa orquestra era organizada da seguinte maneira: havia professores de música que iam até a escola para dar aulas de instrumentos no contraturno, nessa parceria, o preço cobrado pelas aulas de instrumento era mais acessível e uma pequena porcentagem ficava para a escola. Uma vez por semana havia um ensaio da orquestra sob regência da professora de música da época. Esse projeto durou alguns anos, mas com uma crise financeira, os pais ficaram impossibilitados de continuar arcando com a atividade e a orquestra foi desfeita.

Tanto a professora de apoio e membro da gestão, quanto a orientadora pedagógica afirmaram com veemência, em suas entrevistas, a grande vontade e importância de voltar com o funcionamento da orquestra. Estão construindo um movimento no sentido de viabilizar o retorno das atividades orquestrais.

É algo muito importante, porque é como se a gente trabalhasse tanta música e não tivesse muito pra onde colocar isso. E a orquestra, a grande orquestra mesmo, a real orquestra ali né, que têm alunos que fazem aula, várias aulas e podem agora se concentrar ali. (MEMBRO DA GESTÃO DA ESCOLA, 2019).

A gestão percebe a orquestra com muitas finalidades, uma delas é a acima narrada de dar vazão a toda musicalidade trabalhada pelos alunos, mas também há uma compreensão do aprendizado que há na organização de uma orquestra e sua forma de realizar música, visto que é necessário uma organização e sintonia entre os membros, respeitando o que cada um deve fazer em cada momento.

Mas a gente quer muito ter a orquestra de novo, é bem importante, porque também a partir do sexto ano, eles precisam ter esse... não é só no sexto, mas ali é que eles começam ter aulas de outros instrumentos. Mas também esse saber ouvir, saber o momento do outro, todo esse respeito que numa orquestra pode se trabalhar. O regente, ter uma referência maior de quem está comandando, então é um exercício muito importante para as crianças. (MEMBRO DA GESTÃO DA ESCOLA, 2019).

Muitas Escolas Waldorf no Brasil possuem orquestras e criaram um evento nomeado: "Encontro de Orquestras Waldorf". O último desses encontros foi realizado em 2019 na Escola Waldorf Rudolf Steiner em São Paulo e contou com a participação de 9 grupos (ACONTECENDOEWRS, 2019).

No entanto, é um grande desafio para a escola sua implementação. O custo de manutenção dessa prática musical é bastante elevado, visto que todas as crianças

devem fazer aulas dos seus instrumentos específicos, o professor que assumir a regência da orquestra terá que despender muitas horas semanais para a atividade e é necessário instrumentos musicais para cada criança, uma estrutura física capaz de abrigar a orquestra, cadeiras e estantes de partitura adequadas.

Há intencionalidade no uso da figura do regente nesse momento escolar. É alguém que orienta o grupo e é dessa maneira que aprendem a respeitar comandos na hora certa, ter prontidão, mas não porque é algo imposto, e sim porque percebem a importância de alguém que coordene em prol de um resultado satisfatório. A ideia é que as crianças e jovens repliquem a imagem da organização orquestral para outros espaços, incluindo a sala de aula.

No começo eles têm naturalmente mais fácil essa admiração pelo professor, essa veneração no primeiro, segundo terceiro ano. Quando começa do terceiro para quarto ano, e isso é assim, pela fase eles começam se ver mais separados, então começa um outro movimento. Mas ainda mais porque começou esse movimento, eles precisam de uma referência que diga, agora você, agora você. Além dessa referência dentro da sala, deter essa qualidade que é bem própria da orquestra, (...) é bem importante. Por isso também existe a orquestra. Não é à toa. Tudo aqui tem um motivo. (MEMBRO DA GESTÃO DA ESCOLA, 2019)

E é devido a essa relação entre a sala de aula e a organização de uma orquestra que os professores de classe, responsáveis pela condução das turmas ao longo de oito anos nas matérias ofertadas em épocas, são também chamados de professores regentes.

Regente a gente chama porque realmente ele tem esse "poder", entre aspas, de reger uma turma. Porque reger, o que que é, se você for pensar numa orquestra tem os diferentes instrumentos e na turma tem diferentes características de seres humanos. Então ele precisa saber reger aquele grupo, tem talvez um movimento grande ou aquele que nunca fala nada, ou aquele que tem mais dificuldade, ou que tem mais facilidade, então tem muitos aspectos diferentes dentro da... mas aquilo precisa soar bem né. Precisa ter uma harmonia dentro do grupo. E essa ideia do regente é um pouco isso né, ele saber em cada ambiente, situação ou em cada aluno. Isso de que um professor leva um aluno de primeiro a oitavo ano ele cada vez conhece mais esse aluno, então ele conhece como um regente de uma orquestra precisa conhecer bem esse instrumento que vai tocar né, cada instrumento, ele precisa conhecer bem essas características desses alunos. E, com isso, reger. (MEMBRO DA GESTÃO DA ESCOLA, 2019).

Para além de “regerem” seus alunos em suas aptidões, os professores de classe também trabalham música em seus processos educativos, visto que devem ter um ensinar por meio da arte e a música é uma das linguagens artísticas mais

utilizadas. Há, portanto, muito estímulo à música nessa escola, mas ainda aquém do praticado em outras Escolas Waldorf.

Algumas escolas, a partir do terceiro ano se fomenta, então inicia um instrumento musical dessa criança estar fazendo a musicalização em casa. Então se você for em Escolas Waldorf você vai ver cada uma indo com o seu instrumento, tocando em casa, porque é muito importante o desenvolvimento de diferentes linguagens artísticas. E aqui hoje na nova BNCC está se falando isso, mas Steiner já falava isso em 1919. E isso é vivo, muito vivo dentro da pedagogia Waldorf. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA, 2019).

Pode-se notar que na escola estudada a música ocupa um lugar importante no PPP e na organização escolar. Nota-se também que o PPP está, de maneira geral, compatível com o que a literatura sobre o ensino de música em Escolas Waldorf apresenta. Há uma busca por aprimorar os processos e vivências musicais dentro da escola com a recriação de uma orquestra escolar e aulas de instrumento no contraturno, além da construção de uma sala de música que possa abrigar mais alunos.

Mas também é notado que o conteúdo musical é pensado seguindo em grande parte o “*habitus conservatorial*” (PEREIRA, 2014, PEREIRA, 2020, CUERVO, 2022). Nele é dado ênfase à notação musical em partitura convencional pentagramática, exercícios de teoria e percepção musical e história da música voltados à música erudita ocidental. Há exceções como no quarto ano, com o uso de instrumentos de percussão, principalmente os indígenas, no quinto ano instrumentos de percussão mais usados na música brasileira e, no sétimo ano, ritmos africanos.

Utilizar-se da tradição da música europeia para compor o currículo não é em si um problema, visto que faz parte de nossa cultura. Pereira( 2018) ressalta que a tradição não deve ser vista como negativa, mas que é importante colocar esse conjunto de saberes em perspectiva, saindo da ideia de algo natural. É preciso desnaturalizar a tradição e reconhecê-la como uma invenção humana, a partir daí pode-se considerar outras possibilidades do fazer musical, do ensino e aprendizagem musical, sem descartar a tradição.

O repertório trabalhado na escola é bastante variado, visto que acompanha a história da humanidade do primeiro ao oitavo ano, com isso não se percebe, nesse quesito, uma rigidez de forma “conservatorial” como é notada nos conteúdos musicais.

### 5.3 AS PROFESSORAS DE MÚSICA

Hoje as professoras de música são contratadas como horistas, assim como outros professores de matérias específicas. Dessa forma, precisam trabalhar em outras instituições para complementar suas rendas. A orientadora pedagógica pontuou que nem sempre foi assim. No passado, antes da crise financeira de 2016 e 2017, havia professor de música em regime de Dedicção Exclusiva, o que fortalecia muito o trabalho de música na escola.

As artes sendo musical ou plástica elas sofreram muito com essa mudança, que foi uma mudança de uma gestão administrativa, que não teve esse olhar. Queria fragmentar de certa forma um pouco né, a presença dos profissionais aqui. Então, tem um ensaio pra fazer de teatro. A professora as vezes está dando aula em outra escola, (...) então o regente tem que puxar sozinho e às vezes ele não tem essa habilidade. Por mais que ele seja formado dentro da formação. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA, 2019).

Com vistas a esse quadro, a organização escolar busca meios para alterar esse tipo de contratação de professores horistas, mas tem muita dificuldade devido ao alto custo que essa alteração acarreta. No processo de dividir a atenção do professor com outra escola, a Waldorf perde o tempo que esse professor poderia dedicar-se a outras atividades extra aula de música como teatros, grupos de música e atividades inseridas em outras disciplinas, e perde também na qualidade da vivência e dedicação do fazer musical baseado na Antroposofia.

Eu vejo que a gente ainda está caminhando para aquilo que a gente poderia ter como uma Escola Waldorf, que é um professor que só está vinculado a nossa instituição. Ambas as professoras ainda precisam estar em outras escolas e isso, no dia a dia, na hora de um ensaio geral, ou na hora de chegar e dar suporte para um professor de manhã. (...) E isso retrai um pouco a área da música. E isso, segundo a tutora não deveria ser assim, a gente têm que fazer todos os esforços pra mudar os professores de matéria pra serem professores só da nossa escola. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA, 2019).

O processo seletivo para contratação das professoras de música que hoje trabalham na escola decorreu, segunda a orientadora pedagógica da escola, da seguinte maneira. Foi aberto um edital no fim de 2016 em que se desejava um profissional que tivesse licenciatura em música, tocasse flauta doce, com formação em Pedagogia Waldorf e possíveis cursos extras. Ser licenciado em música é um quesito obrigatório por lei, tocar flauta doce foi requisitado, visto que no currículo da escola a flauta é o instrumento principal, sobretudo no ensino fundamental I. A

formação em Pedagogia Waldorf seria um requisito pelas peculiaridades da pedagogia. Ela se daria preferencialmente em cursos que aliassem o ensino de música à antroposofia, mas poderia ser também outros cursos Waldorf.

No entanto, quando abriram inscrições, apareceram candidatos, em sua maior parte, bastante limitados em suas formações, não preenchiam nem mesmo os requisitos de ser licenciados e tocar flauta doce. Os avaliadores, professores da própria escola que possuem maior conhecimento musical, perceberam que as duas professoras, Sol e Lá, apesar de não ter a formação em Antroposofia, e nenhuma experiência em pedagogia Waldorf, dominavam bem os conhecimentos musicais e estavam abertas para conhecer e se adequarem à pedagogia. Ambas as professoras estavam prestes a se formar quando fizeram o processo seletivo, mas foi considerado que na data do início do ano letivo de 2017 já estariam formadas.

A orientadora pedagógica ressalta a grande dificuldade que a escola encontra para contratar professores com formação adequada em todas as áreas que requerem professor específico. É difícil o profissional licenciado que tenha curso em Pedagogia Waldorf, ou Antroposofia voltada a área de atuação. Sendo assim, muitas vezes contratam professores licenciados que, ao ingressar na escola, realizam suas formações Waldorf. Ela espera que, no futuro, essa dificuldade seja minimizada, visto que os cursos de formação de professores para trabalhar na pedagogia Waldorf estão sendo ampliados.

Ademais, foi realizado um teste emocional com as professoras<sup>50</sup>. Ele tem o intuito de averiguar alguns pontos como suas posturas éticas, crenças religiosas, dentre outros. “Os jovens precisam verificar se alguém é digno de imitar desde pequeno. Que tenha uma clareza, que tem postura, que não seja adicto à nenhuma substância.” (ORIENTADORA PEDAGÓGICA, 2019).

E, para finalizar a seleção, as professoras ministraram aulas a algumas turmas sob observação dos professores que estavam fazendo a seleção. Nesse momento verificaram que a professora Lá lidava melhor com os jovens e a professora Sol com os menores.

A professora Sol se destacou no processo seletivo principalmente por dominar a flauta doce e ter experiência com canto coral, requisitos fundamentais no trabalho dos primeiros anos escolares.

---

<sup>50</sup> Não foi possível verificar que tipo de teste emocional foi realizado no processo seletivo das professoras de música.

*Sol* domina a flauta doce e o violão e isso é MUITO importante. A gente já teve professores que dominavam muito bem o violão, e mais ainda a percussão e nada de flauta. Então nós tivemos várias classes que só entravam, por exemplo no sexto, sétimo, no maracatu pros tambores, pra percussão, e bastante. E aquele currículo da música, das vozes, da entrada de um compondo com o outro, de a duas vozes, depois entrando a flauta, deixando o Kântele. (...) Pra dar essa base de composição, de partilha de conjunto. Não tinha! (ORIENTADORA PEDAGÓGICA, 2019).

Ao avançar nas séries, os alunos vão, em geral, aprendendo outros instrumentos e perdendo interesse pela flauta. Daí a professora Lá se destacou por ter uma linguagem que acessa melhor os jovens. A orientadora pedagógica destaca que nessa fase os jovens precisam de um certo humor e pequenas conversas com pessoas que lhes transmitam uma confiança e seriedade.

Após aprovação nos processos seletivos, foram contratadas para lecionar no ensino fundamental I a professora Sol e no ensino fundamental II a professora Lá. Com 3 anos de trabalho puderam perceber que as percepções iniciais sobre as professoras foram confirmadas. A professora Lá lida bem com os jovens, fazendo acordos que favorecem o desenvolvimento das aulas.

Você vê muito isso (...) aquele tumulto numa aula lá na sala de música, e aí vai persistindo, flexível, amorosa e firme no seu programa, seu plano de aula, e eles vão agregando pra dentro da borda, pra dentro da aula. Hoje é muito assim. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA, 2019).

E a professora Sol também lida bem com os pequenos, encantando-os com sua alegria e jovialidade.

Pra uma sala de 8, 9 anos a *Sol* tem essa doçura na voz, essa pegada lúdica, e ao mesmo tempo firme. Um dia eu presenciei uma situação, uma menina saiu bem na hora que a fila<sup>51</sup> ia pegar a flauta doce, e, bem rapidinho, foi no banheiro e demorou porque ela não estava a fim de tocar flauta, quando ela voltou, a outra fila já estava tocando, a azul, a verde<sup>52</sup>. A professora *Sol* falou: “Sim, agora é sua vez, você vai tocar com a fila vermelha porque você saiu e eu estava lhe aguardando”. Então, essa amorosidade, mas com essa firmeza que é importante hoje. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA, 2019).

Com essas características, as professoras foram dia a dia construindo suas formas de trabalhar na escola. A professora de apoio e membro da gestão da escola, percebe que, ambas têm uma qualidade musical muito bonita, são dedicadas ao trabalho, se esforçam pelas atividades da escola e estão disponíveis dentro de suas

<sup>51</sup> Refere-se a fileira de carteiras dentro da sala de aula.

<sup>52</sup> Cada uma das fileiras tem uma cor correspondente.

possibilidades para auxiliar outros professores e festas escolares. Também se relacionam bem com outros professores.

Elas são novas em suas carreiras como docentes em música e principalmente como docentes em Escola Waldorf. "Leva um tempo para a pessoa se tornar professor de música Waldorf. (...) Vejo que ainda tem coisas pra melhorar nas duas." (ORIENTADORA PEDAGÓGICA, 2019). E essa melhora está principalmente relacionada a falta de formação Waldorf de ambas.

No meu olhar, é imprescindível pra você estar numa Escola Waldorf o conhecimento da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf. Porque se a gente olha e fala que a criança tem um desenvolvimento, cada fase tem um desenvolvimento e todo o currículo está relacionado com o desenvolvimento da criança, então, qual o currículo da música? Precisa saber exatamente qual o currículo da música do primeiro ano, segundo... e porque esse currículo está pra essa fase da criança. Esse conhecimento é muito importante ter pra você não fazer algo simplesmente porque disseram que é pra fazer assim. Porque também existe algo que é o conhecimento e aquilo que o professor está fazendo com o aluno. Esse encontro entre o professor e o aluno, entre dois seres humanos. Eles estão ainda acima do que é o método. Porque quando você fizer esse encontro ele vai fazer isso com sentido. (MEMBRO DA GESTÃO DA ESCOLA, 2019).

Não se trata somente da formação para aquisição de conteúdos relacionados às aulas de música, mas sim conteúdos que abordam a composição do ser como um todo em seus aspectos físicos, sociais e espirituais. Pensar a música dentro desse desenvolvimento humano. Além disso, essa formação é imprescindível na compreensão da escola como um todo. Como é uma escola gerida pelos professores e todos têm voz e vez, a capacitação leva a uma maior participação nas decisões e organizações escolares.

Elas têm uma relação boa com os colegas, fluem bem com os regentes. Mas, (...) ainda falta essa base antroposófica pra ter uma interação ainda maior. Nas reuniões de professores no colegiado eu vejo que elas participam, mas ainda muito como observadoras, se colocando pouco. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA, 2019).

Para suprir essa necessidade de formação, a escola está procurando fazer acordo com as professoras para que façam os cursos Waldorf. Conseguem um incentivo de 30% de desconto junto aos cursos vinculados a FEWB, mas, ainda assim, há uma logística bastante complicada para as professoras realizarem os cursos.

As professoras relataram que não sentem, por parte da escola, uma cobrança de obrigatoriedade em fazer o curso, mas sim sugestões que para que o façam. Ao que tudo indica, os outros professores incentivam para que façam o curso, mas



esperam a iniciativa delas. Essa iniciativa estava mais latente no momento da entrevista do que nos anos anteriores e ambas mostravam interesse em fazer a formação em Antropomúsica.

Por fim, observa-se que a Escola Waldorf estudada ainda não está com suas aulas de música ministradas de maneira ideal para uma Escola Waldorf, principalmente no quesito de formação e contratação de profissionais. A forma de contrato é inadequada para a escola, que precisaria de professores de música com dedicação exclusiva, atendendo as aulas de música, às aulas dos outros professores e atividades extraclasse. As professoras não possuem cursos em Antroposofia e isso dificulta a compreensão dos fundamentos que norteiam suas práticas docentes. Por outro lado, a qualidade musical das professoras é boa e elas buscam, na medida do possível, atender às demandas da escola, inclusive em atividades extras. Com isso, vêm realizando um trabalho que contempla as necessidades emergentes da escola e buscando cumprir com o currículo proposto no PPP.

## 6 TRAJETÓRIAS DE VIDAS: PROFESSORA LÁ E PROFESSORA SOL

As narrativas que seguem foram estruturadas em ordem cronológica buscando narrar as trajetórias das vidas das professoras de música que atuam na Escola Waldorf pesquisada. Aqui elas serão denominadas professora Lá e professora Sol. Os nomes e informações que permitiriam revelar suas identidades foram omitidos. Foram criados subitens para melhor demarcar as fases de suas trajetórias de vida, portanto, essa divisão se deu a partir da organização dos dados.

O texto foi escrito em terceira pessoa e foram acrescentados trechos em primeira pessoa das transcrições das entrevistas. Essas inserções foram feitas para melhor descrever algumas passagens, colocar opiniões pessoais das professoras e trazer maior pessoalidade à narrativa.

Além disso, procurou-se inserir pesquisas que tratassem das temáticas abordadas durante a narrativa com objetivo de contextualizar os eventos e trazer melhor compreensão do fenômeno vivido.

### 6.1 PROFESSORA LÁ, A MÚSICA COMO ALICERCE NA REMODELAGEM DA VIDA.

#### 6.1.1 Nascer em meio à cultura alemã e música erudita evangélica

Em 1974, na cidade de São Paulo (FIGURA 1), nasceu a professora Lá. Nesse ano o mundo estava vivendo um período de Guerra fria e muitas tensões nas relações internacionais. No Brasil, o governo era uma ditadura militar e em 1974 foi eleito por eleições indiretas o presidente General Ernesto Geisel, que assumiu no mesmo ano. Foi inaugurada na Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro, a Ponte Rio-Niterói, na época segunda maior ponte do mundo. Além disso, marcou o ano um grande incêndio no Edifício Joelma em São Paulo, este foi, até o ano de 2001, o pior incêndio em arranha-céu por número de vítimas fatais do mundo.

São Paulo, nessa época, viveu um grande salto de crescimento populacional e predial. Em 1970 São Paulo contava com uma população de 5.924.615 habitantes (IBGE, 1970), e uma década mais tarde já havia 8.493.226 pessoas vivendo lá (IBGE, 1980). A cidade passou nessa época por uma grande verticalização das construções,

de maneira que cerca de um quarto dos imóveis presentes hoje da cidade foram construídos na década de 1970 (AE, 2017).

FIGURA 1 - AVENIDA PAULISTA NOS ANOS 1970.



FONTE: Estadão. Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/fotos/geral,avenida-paulista-nos-anos-1970,154451>> Acesso em: 17 de jun. 2022.

Em meio a esse contexto histórico e local, Lá nasceu em uma família evangélica de origem alemã. Seu pai é brasileiro filho de alemães, fala o idioma germânico fluentemente, pois esse era o idioma falado em sua casa. Apesar de ter como escolaridade o 8º ano do Ensino Fundamental, teve bons empregos, trabalhando no ramo de importação e exportação de produtos. Foi ele quem sustentou financeiramente a família durante a infância e juventude da professora Lá e seus irmãos.

Sua mãe nasceu na Alemanha e veio ainda criança para o Brasil, após a Segunda Guerra Mundial. Não se pode precisar se foi o caso de sua mãe, mas a imigração Alemã, nessa época, se deu principalmente por pessoas que estavam em campos de refugiados da Guerra.

Entre 1948 e 1949, o Brasil recebeu 4.200 alemães e 13.900 refugiados da Alemanha Ocidental. (...) Dentre os cidadãos alemães que vieram para o Brasil no período, a maioria tinha dupla cidadania ou parentes residentes em solo brasileiro. (OLIVEIRA, 2013 p.13).

Esse número de refugiados no Brasil não foi tão expressivo quanto em outros países como Estados Unidos, Austrália e Canadá, que ofertavam para esses imigrantes melhores condições de vida e facilidade nas documentações para entrada nos países. Também acontecia que o Brasil tinha uma política de imigração um tanto contraditória, que privilegiava os brancos com qualificação, mas não facilitava a burocracia imigratória, principalmente por estar em acordo com os Estados Unidos e temer a entrada de comunistas no país.

Vivendo nesse contexto de dificuldade de quem é imigrante, a mãe da professora Lá sempre teve o sonho de aprender piano, mas não pode realizá-lo. Antes de se casar chegou a trabalhar como secretária, mas parou de trabalhar quando se casou e nunca mais retornou às atividades profissionais fora de casa. Desse casamento nasceram quatro filhos: uma menina, um menino e mais duas meninas, sendo a professora Lá a caçula. A mãe dedicou-se aos cuidados e educação dos quatro filhos.

Na casa deles o idioma oficial era o alemão, tanto que, seus três irmãos mais velhos, tiveram-no como primeira língua. Eles foram alfabetizados em alemão e só depois de frequentar a escola, começaram a falar português. A professora Lá, por ser a mais nova, aprendeu os dois idiomas ao mesmo tempo, pois em casa os irmãos também falavam português com ela.

A questão da educação era uma pauta muito importante na criação de Lá e seus irmãos, seus pais, principalmente a mãe, eram exigentes quanto ao desempenho escolar e havia regras explícitas quanto à disciplina nos estudos. Com isso, os quatro passaram em boas universidades sem a necessidade de fazer cursinhos.

Dentro desse plano de estudos, o piano era prioridade. Todos os quatro irmãos fizeram aula do instrumento. A irmã mais velha ainda toca, mas parou seus estudos sistemáticos antes de terminar o conservatório. Os dois irmãos do meio quiseram parar na adolescência e tiveram suas vontades respeitadas pela mãe. A única que continuou os estudos de piano até o término do conservatório foi a Lá.

Quando Lá ainda tinha dois anos, essa família, sustentada financeiramente pelo pai, mudou-se para Campinas para acompanhá-lo em sua necessidade de

trabalho. Campinas é uma cidade do interior do estado de São Paulo, distante cerca de 95km da capital. Na época, tinha pouco mais de 357.866 habitantes (IBGE, 1970), sendo uma cidade média que crescia rapidamente.

A casa dela era um ambiente em que se ouvia bastante música no rádio e no toca disco. O repertório era sempre música erudita evangélica, sendo que muitas das músicas eram em alemão.

A gente ouvia muita música, (...) em casa praticamente a gente só escutava música evangélica, na sua grande maioria música alemã, hinos, hinos tradicionais alemães. Coisas que você ouve, coisas do Bach por exemplo, que são para corais e tal, era isso que a gente escutava em casa. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Essa vivência de Lá converge com pesquisas como a de que, em sua análise da formação de músicos em Igrejas Evangélicas, percebeu Alves e Silva (2019) que a família desenvolve um papel central nesse processo, é uma educação musical que está interligada, visto que a família pertence a uma comunidade religiosa e pratica em casa a música aprendida na Igreja.

Morando em Campinas, Lá iniciou seus estudos, tanto escolares quanto de piano. Quando ela estava com cinco anos, sua mãe contratou uma professora de piano particular que dava aulas em sua casa para os quatro irmãos. Essa professora era bastante amiga da mãe e pouco exigente nos estudos.

A mãe colocava horários e regras para o estudo do instrumento,

mas a gente (ela e os irmãos) seguia mais ou menos. Era chegar da escola, almoçar, depois do almoço lição, depois da lição, piano. Aí sempre minha amiga me chamava pra ir na casa dela. Todo dia. Aí eu dizia (para a mãe): “Posso ir na casa da Fernanda?” Você já estudou piano? Aham (com gesto afirmativo e rindo). Sempre tinha um problema assim. Mas aí quando eu fiquei mais velha, que daí a gente estava morando em São Paulo, eu estudava mais. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Além de exigir o estudo, a mãe estava sempre atenta durante esse processo de execução musical. Tentava mostrar aos filhos, cantarolando, a forma correta de executar a música. A professora Lá lembra que muitas vezes ela não conseguia executar um trecho de música, mas sabia como era para ser tocada e a mãe ficava intervindo na intenção de pontuar os erros musicais para a filha.

O piano era parte da vida familiar, sendo que Lá não tem lembrança de sua casa sem a presença do instrumento. Como iniciou aos 5 anos e todos os outros

irmãos tocavam também, o piano fazia parte do cotidiano da família. Não houve possibilidade de escolherem outro instrumento musical que quisessem aprender, todos deveriam aprender piano, conforme a mãe determinava. Também era assim para outras atividades, como natação, que também foi imposta para todos os filhos. Essa característica Lá atribui à cultura alemã de seus pais.

Desde o início dos seus estudos de piano, Lá tinha como característica facilidade em tirar músicas de ouvido e maior dificuldade em ler partituras.

Já perto de completar dez anos mudou a professora de piano. Essa segunda professora, também particular, era mais rígida, mais exigente e trabalhava de forma que Lá estudava por medo de suas represálias. Como passou a estudar mais, esse foi conseqüentemente um período de maior aprendizagem musical.

A primeira escola que estudou foi fundada em meados do século XIX por imigrantes alemães. Uma associação de pais que buscavam manter seus vínculos culturais e se integrar à nova pátria. Segundo Kreutz (2000, p.159), a maior parte das escolas étnicas no Brasil, organizadas por imigrantes alemães, italianos, poloneses e japoneses, se estabeleceram em áreas rurais em núcleos de apoio mútuo entre famílias para manter as características culturais de seus países de origem, mesmo vivendo no Brasil. Mas além dessas,

os imigrantes também tiveram escolas étnicas particulares laicas, em área urbana, mas em menor número que as anteriores. Diversas destas escolas particulares, tanto as de congregações religiosas como as laicas, tornaram-se conhecidas como centros de excelência no ensino de primeiro e segundo graus. (KREUTZ, 2000, p.159).

E esse é o caso da escola que Lá estudou. Na cidade de Campinas, essa era tida como uma escola de excelência e a mensalidade paga era considerada cara. A língua alemã era ensinada, mas não era uma escola bilingue. Nessa escola, ela teve aulas de música na pré-escola. Em sua memória infantil lembra da cena em que:

a gente (ela e os colegas) brigava por causa de um instrumentinho, que era uma... lembra de um passarinho que você botava água dentro e assoprava, eu sei que era uma briga por causa daquele. Ninguém queria tocar os outros instrumentos, todo mundo só queria tocar o tal do passarinho. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Na segunda série, ainda morando em Campinas, mudou de escola para uma outra escola alemã que, essa sim, era bilíngue. Da mesma forma que a anterior, era

uma escola étnica alemã de área urbana. Era uma escola grande com diversas unidades, principalmente em São Paulo capital. Essa escola foi fundada no final dos anos de 1870 por um grupo de alemães e o consulado alemão no Brasil. Desde a sua fundação, esteve voltada à formação dos filhos de classes econômicas mais abastadas da capital paulista. A primeira escola que Lá estudou era menor, e mais voltada a atender uma comunidade local, já a segunda era muito grande e atendia a um grande número de alunos. Ela se lembra que nesse momento, entre a segunda e a terceira série teve aulas de flauta doce soprano.

Na escola, eu lembro até hoje uma música que eu toquei. Eu acho que eu tinha uns 8 ou 9 anos. Eu toquei 2ª voz e eu adorei, assim, sempre gostei, tanto de tocar, fazer outras vozes, tanto tocar quando cantar, sempre gostei de inventar vozes diferentes. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Nos anos de 1980, época em que Lá frequentou o ensino básico, vigorava a chamada Educação Artística. Como visto no capítulo 3, os professores eram formados em Educação Artística com habilitação e havia o predomínio das artes visuais no currículo, mesmo esta era dada de forma tecnicista, conforme era priorizado pelo governo militar. A escola que Lá estudou era uma exceção por ofertar aulas de música em seu currículo do ensino fundamental I.

#### 6.1.1.1 Adolescência: escola alemã, Igreja Batista e conservatório de música.

Quando Lá estava por volta de seus 11 anos, meados da década de 1980, sua família muda novamente para São Paulo, acompanhando o trabalho do pai. Nesse período houve três núcleos principais que ela frequentou até completar 18 anos e terminar o ensino médio: a escola alemã, o conservatório de música e a Igreja batista.

A escola alemã permanece a mesma de Campinas, mas troca de sede. Nesse momento não havia mais aulas de música na escola, nem mesmo se lembra de momentos informais em que esta aparecia. Como a música não era obrigatória nas escolas brasileiras, a maior parte das escolas não ofertavam, e esta, mesmo inserindo música para o ensino fundamental I, não tinha o mesmo proceder com o ensino fundamental II e ensino médio.

Ela considera que o colégio era bom, com muitas aulas de alemão, e matérias do currículo lecionadas nesse idioma. Havia, no entanto, um contraponto: “Tive um bom ensino assim, mas eu nunca tive muita amizade na escola, que era tudo gente

muito podre de rica e meu pai suava pra pagar 4 colégios, mas a meia era furada, entendeu.” (PROFESSORA LÁ, 2019).

Dessa forma o convívio social com os colegas da escola não acontecia de forma fluída. Barboza Machado e Zarucki (2021), utilizando das teorias de Bourdieu (2015, apud MACHADO; TABAC, 2021) para pesquisar as relações sociais de jovens frequentadores de uma escola privada, avaliam que dentro da instituição escolar é exigido que os jovens tenham uma relação cultural específica daquele grupo. “Desse modo, aqueles estudantes que já chegam à escola com essa forma de se relacionar com certos bens culturais encontram-se numa posição de vantagem em relação àqueles que não possuem.” (MACHADO; TABAC, 2021, p.102).

A professora Lá não possuía, na época, os mesmos conjuntos de valores culturais daquele grupo de pessoas que frequentavam a escola. Essa diferença marcava a falta de identificação dela com os colegas, criando um distanciamento em suas relações com os outros jovens que ali frequentavam.

Sendo assim, grande parte do convívio social da família era voltado para a comunidade da Igreja. Frequentavam a Igreja Batista Alemã. Nessa comunidade religiosa a música é algo fundamental, há um vínculo estreito entre o culto e o fazer musical. Essa Igreja era o que Reck (2012) classifica como “o “modo de ser” evangélico tradicional, representado pela rigidez da identidade.” (p.160) e nela era praticada a música evangélica tradicional.

Essa música, também encontrada na literatura como “música cristã tradicional” é , segundo Bentley (2009), caracterizada de modo geral por:

Solenidade imposta pelo órgão de pedais e o piano de cauda era acompanhado de vozes humanas tecnicamente trabalhadas e executava melodias e letras de compositores eruditos, tanto evangélicos, como os já tradicionalmente consagrados no meio musical acadêmico, sob a condução de um maestro. (BENTLEY, 2009, p.12).

As músicas que compunham o repertório da Igreja frequentada por Lá e sua família, eram principalmente músicas alemãs eruditas, assim como as que a família tinha hábito de ouvir em casa. Todos na comunidade sabiam ler partitura e havia um hinário com as partituras das músicas executadas nos cultos. Inclusive muitos desses hinos eram escritos em “letras góticas”<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Segundo Kemmler (2019), o tipo de escrita conhecida popularmente como ‘tipos góticos’ referem-se ao tipo conhecido na cultura alemã como ‘*Fraktur*’. Ela é uma variante desenvolvida pelos germânicos



Dentro desse contexto musical religioso, lembra-se de participar do Coral da Igreja desde criança, principalmente cantando, mas afirma que "quando a música era mais ritmada, um pouquinho mais fora do padrão, pediam para eu tocar porque eu tinha mais facilidade com coisas diferentes assim". Mais adolescente, começou a se envolver mais musicalmente na Igreja, tocando piano, violão e cantando no coral de jovens.

Piano ela estudava no conservatório, mas violão nunca teve aulas, foi aprendendo com o violão da irmã utilizando-se de revistas e tirando músicas de ouvido. Portanto seu aprendizado do violão se deu, de acordo com (GREEN, 2012), como uma prática de aprendizagem informal.

Podemos identificar cinco principais características das práticas de aprendizagem musical informal, e como elas se distinguem da educação musical formal. Primeiro, os próprios alunos na aprendizagem informal escolhem a música, música que já lhes é familiar, que eles gostam e têm uma forte identificação. (...) Em segundo lugar, a principal prática de aprendizagem informal envolve tirar as gravações de ouvido, diferenciando-se de responder a notações ou outro tipo de instruções e exercícios escritos ou verbais. Em terceiro lugar, não só o aluno na aprendizagem informal é autodidata, mas um ponto crucial é que a aprendizagem acontece em grupos. Isso ocorre consciente e inconscientemente por meio de aprendizagem entre pares envolvendo discussão, observação, escuta e imitação uns dos outros. (GREEN, 2012, p.68).

O repertório para violão era de músicas eruditas presentes no hinário da Igreja. Mesmo tendo formação em piano erudito, preferia tocar os hinos por cifra e não ler as notas individualmente.

O coro da Igreja era bem entrosado de maneira que

na época de adolescente e jovem, quando a gente estava no coral, sempre conseguíamos abrir vozes sem partitura, porque a gente estava tão acostumado já a fazer isso, que pra mim era natural, tanto que eu tenho certa facilidade de fazer arranjos nesse sentido de abrir vozes. Uma coisa mais tradicional (referindo-se a harmonia tonal). (PROFESSORA LÁ, 2019).

Desde que mudaram para São Paulo, ela ingressou no Conservatório Musical Paulistano, fundado em 1969. Nesse conservatório ela teve sua terceira professora de piano que a acompanhou até os 17 anos, quando terminou o curso. Esse conservatório era bastante tradicional, seguindo o modelo conservatorial.

---

no século XVI a partir das letras góticas difundidas por toda Europa e usadas pelos documentos da secretaria do imperador Romano-Germânico Maximiliano I (1459-1519).

Esse modelo é adotado pela maioria das escolas de música do mundo ocidental. Sua organização pedagógica é ligada a tradição europeia do século XIX e nele há divisão do conhecimento musical entre teoria e prática com ênfase no virtuosismo da performance musical. A execução musical é ligada intrinsecamente a leitura de código escrito e prática de repertório erudito previamente determinado (AMARAL, 2017).

Havia uma lista de livros a serem adquiridos no início de cada ano e nela a escolha do repertório já era pré-estabelecida de acordo com o avançar dos anos de estudo, havendo pouca flexibilidade para o aluno optar. “As músicas eu não escolhia nenhuma, quer dizer, às vezes ela falava: 'essa ou essa?', aí eu escolho. Mas, digamos, do mesmo compositor”. (PROFESSORA LÁ, 2019). Analisando o ensino nos conservatórios de música com características similares ao que Lá estudou Cuervo (2022) aponta que.

A estruturação deste formato de trabalho se baseia no domínio docente em relação à vida musical discente, decidindo qual repertório, que tipo de sonoridade e quais estratégias de estudo serão empregadas de forma unidirecional da performance. Sem espaço para reflexão, diálogo e criação do educando. (CUERVO, 2022, p.5).

Com base em Freire (1996), Cuervo (2022) critica esse tipo de ensino apontando como essa prática é falha ao não instigar a curiosidade, a autonomia e a leitura de mundo nos alunos. A praxe do conservatório em certa medida desagradava Lá, pois tinha uma predileção por músicas brasileiras e populares.

Sempre aquela coisa de ler partitura e tocar, e se não tivesse bom, semana que vem vamos tocar de novo e não tinha muito essa coisa de misturar a teoria com a prática, entender a partitura, ou de você tocar improvisado, não tinha nada disso, era simplesmente seguir e praticamente tudo erudito. Só que eu tinha uma paixão especial por Villa Lobos, porque era o que mais se aproximava da música popular. (PROFESSORA LÁ, 2019).

A professora Lá buscava elementos da música popular, tanto no conservatório como na Igreja. Era algo que vinha de sua vontade, mas que o meio não lhe permitia vivenciar.

Porque eu venho de uma família tradicional evangélica, então, até a minha adolescência e juventude muita coisa era meio proibida assim, música, que eles diziam, música mundana, que antigamente era a tal da música profana, sempre foi meio complicado assim. Então eu tive mais contato com a música popular depois que eu me tornei gente grande e gostei muito. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Quando conseguia, ela buscava ouvir músicas diferentes das eruditas tocadas em sua casa, Igreja e conservatório, mas seu acesso era bastante restrito. Explorava acordes sozinha ao piano, mas era reprimida pela mãe, que prezava pelo repertório erudito. Para um “amigo secreto”<sup>54</sup>, junto aos colegas adolescentes, pediu um disco do cantor evangélico João Alexandre, que produz música com letras evangélicas dentro da estética da música popular brasileira.

As aulas no conservatório de música eram organizadas da seguinte maneira: até seus 14 anos havia todas as semanas uma aula de teoria da música erudita e uma aula prática de piano. Já, quando ela, aos 15 anos, entra no ensino médio, começa a fazer no conservatório quatro aulas teóricas e uma de piano. Essas aulas teóricas eram compostas de matérias, tais como: percepção, história da música, coral, folclore, dentre outras.

Foi um processo que a permitiu ter bases da teoria e da prática musical erudita, mas de uma forma bastante passiva.

Eu não aprendi muita coisa em termos de pensar com a minha própria cabeça, né. Ou de entender, até tonalidade assim. Eu só... tá, eu nem pensava em tonalidade, por exemplo, eu sabia que eu tinha que tocar o fá e o dó sustenido, ah, tá bom, mas eu não... sabe quando você... ah está em sol, está em ré, eu não sabia muito bem. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Não “pensar a música com a própria cabeça” é uma consequência de uma forma de ensino praticada no modelo conservatorial. Nele “perpetuam-se práticas, comportamentos e conteúdos os quais seguem uma abordagem historicamente ligada a conservatórios de música na Europa, cuja técnica se sobrepõe à expressividade e ao sentido do fazer musical.” (CUERVO, 2022,p.5). Assim como vivenciado por Lá, esse ensino de música, que foca na execução, anula o espaço do aluno de pensar criticamente sobre sua formação, não transcende o ato de tocar mecânico e técnico. (CUERVO, 2022).

E nessa intrincada relação entre conservatório de música, Igreja e escola ela passou sua adolescência. Esses espaços estavam muito relacionados entre si, visto que a escola estava permeada da cultura alemã que ela vivia em sua casa e na Igreja

---

<sup>54</sup> “Amigo secreto” é um jogo em que as pessoas sorteiam entre si os nomes participantes. Cada participante leva um presente, que muitas vezes são previamente acordados por valor ou item. Na hora do jogo uma pessoa vai à frente e diz características do indivíduo que sortear, de modo que os outros adivinhem quem foi sorteado. Quando isso acontece, essa pessoa ganha o presente e segue falando as características de seu sorteado. Assim segue até que todos recebam seus presentes.

também. A Igreja, além de alemã, carregava consigo uma vivência musical erudita bastante significativa. E o conservatório trabalhava exclusivamente o repertório erudito, que era também praticado na Igreja e em sua casa.

#### 6.1.1.2 A escolha profissional

No mesmo ano que se formou no ensino médio, também concluiu o curso do conservatório de música. Terminado o conservatório, o tocar música permanece somente na sua prática religiosa. Com 18 anos, deveria escolher um curso superior para seguir carreira, mas sua escolha inicial desagradou a mãe.

Porque quando eu falei que ia fazer Educação Física, a minha mãe achou que eu estava louca, porque eu tenho uma irmã dentista, uma irmã enfermeira e um irmão engenheiro. E, como assim? Eu vou fazer Educação Física, né! Ela nunca me falou nada especificamente, mas ela não queria muito que eu fizesse, e daí falou: Por que você não faz um curso técnico e pensa melhor e tal? (PROFESSORA LÁ, 2019).

Diante da sugestão da mãe, ela cursou um curso técnico de secretária trilingue em um colégio alemão de São Paulo. Ao término desse curso, já com 20 anos, a ideia de cursar Educação Física não havia sido alterada, pelo contrário, fazer o curso técnico só reforçou sua vontade de realizar uma graduação em que ela “não iria ficar enfurnada em um escritório.” (PROFESSORA LÁ, 2019).

Depois desse período, sua família aceitou que cursasse Educação Física e ela iniciou, aos 20 anos, o curso de Bacharelado em Educação Física na Escola de Educação Física e Esporte da USP de São Paulo (FIGURA 2). Escolheu o curso de Bacharelado acreditando que nunca iria trabalhar em escolas. A realização do curso foi bastante satisfatória e foi um momento de grandes aprendizagens, junto a professores que sempre levou em sua memória como referências.

FIGURA 7 - ENTRADA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (EAFE - USP)



FONTE: Jorge Maruta. Disponível em: <[https://imagens.usp.br/escolas-faculdades-e-institutos-categorias/escola-de-educacao-fisica-e-esporte-institutos-faculdades-e-escolas/eefe-escola-de-educacao-fisica-e-esporte/attachment/eefe\\_1/](https://imagens.usp.br/escolas-faculdades-e-institutos-categorias/escola-de-educacao-fisica-e-esporte-institutos-faculdades-e-escolas/eefe-escola-de-educacao-fisica-e-esporte/attachment/eefe_1/)> Acesso em: 28 jun. 2022.

Lá se formou aos 24 anos e aos 25 se casou e mudou para uma cidade de 1.500.000 habitantes na região sul do país<sup>55</sup>. Essa foi uma grande mudança em sua vida em vários aspectos: saiu da casa dos pais; teve que se adaptar à vida em uma cidade 6 vezes menor que a capital paulista; iniciou sua carreira como educadora física dando aulas de hidroginástica; e começou a frequentar uma nova comunidade religiosa.

A primeira quebra de paradigma que sofreu na nova cidade foi em relação a sua musicalidade e sua relação com a música. Vinda de uma Igreja em São Paulo, na qual todos liam partitura, cantavam afinado e muitos tocavam instrumentos, sentia até aquele momento, que seu fazer musical não era importante.

Na Igreja que eu participava, todo mundo fazia música, todo mundo era muito bom na música, e como eu era mais do popular eu me senti um pouco inferior, porque eu não cantava lírico, nem gostava, nem achava bonito, mas eu achava que aquilo era o certo e eu que estava errada. (PROFESSORA LÁ, 2019).

---

<sup>55</sup> Será omitido o nome da cidade para evitar identificação da escola e nome da professora.

Esse foi, inclusive, o fator primordial para não escolher o curso de música ao término do colegial. No entanto, na nova cidade, depara-se com uma nova realidade:

Quando eu me mudei, e aí eu entrei para uma Igreja que tinha muita carência de gente que tocasse, que cantasse, como a gente dizia, o coral era em uníssono, porque se fosse vozes é porque estava desafinado. Aí eu comecei a perceber que talvez eu tivesse algum valor. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Nessa nova perspectiva sobre si mesma e sua musicalidade percebe que toda sua formação era um diferencial na nova comunidade religiosa. Essa mudança de olhar foi fundamental para o desenrolar de sua história de vida.

Ficou pouco tempo na nova cidade até ir com o marido morar por 2 anos na Alemanha. Lá trabalhou com Educação Física e em uma padaria.

Voltou da Alemanha para a cidade que estava morando na região sul. Aos 31 anos tem um filho. Após o nascimento do filho, ainda trabalhou como professora de Educação Física por um ano, mas com alguns adoecimentos da criança, ela desistiu de trabalhar fora de casa.

Esse momento é um marco limítrofe de encerramento de um ciclo e início de outro em sua vida. Entre vinte e trinta e poucos anos viveu seu desenvolvimento como profissional de educação física, casamento, mudanças de cidade e nascimento do filho. Foi um tempo de amadurecimento, em que pode experimentar muitas relações novas e perceber suas vontades como sujeito. O fazer música na Igreja correu sempre em paralelo à todas suas atividades.

### 6.1.2 Grandes mudanças pessoais e o curso de licenciatura em música

Esse momento de parada da atividade profissional para ficar com o filho em casa, foi o momento em que houve a maior reviravolta em sua carreira.

Nesse meio tempo, não gosto de ficar parada nem nada, tinha umas vizinhas minhas, duas crianças que queriam ter aula de piano, aí eu comecei a dar aula de piano pra elas. E aí eu percebi que eu tinha que melhorar, tinha que estudar e tudo, e resolvi fazer faculdade. Com 35 anos. De música. (PROFESSORA LÁ, 2019).

A escolha do curso também era um fator importante. Não queria uma universidade com perfil muito erudito, aliás, foi esse perfil erudito praticado na maior

parte dos cursos de graduação em música, quando tinha dezoito anos, que a fez descartar a ideia de cursar música anteriormente.

Pereira, (2014), ao estudar os currículos dos cursos de licenciatura em música no Brasil, constatou que, em sua grande maioria, o *habitus conservatorial* norteia suas construções curriculares.

Observamos uma mesma concepção do que seja “conhecimento específico” musical, orientada pela distribuição do conhecimento musical em disciplinas, realizada historicamente pelos conservatórios e mantida até hoje nos cursos superiores de música. (...) O *habitus conservatorial* faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. (PEREIRA, 2014, p.94-95).

Sabendo que a maior parte das universidades se estruturava dessa maneira, Lá buscou essa informação com uma amiga formada em música, naquela cidade, e que sabia o perfil dos cursos ali ofertados. Essa musicista indicou uma universidade que oferecia o curso de licenciatura em música, mas que trabalhava com um perfil mais abrangente de repertório musical.

Porque eu queria uma coisa mais popular, não queria uma coisa muito erudita e queria licenciatura. Diferente de outros que entram na licenciatura e nem sabem bem direito o que quer, eu gostava dessa área, gostava das matérias de didática e tudo que tinha a ver com ensino mesmo e com educação. (PROFESSORA LÁ, 2019).

A maturidade a fez perceber que gostava mesmo de dar aulas. Em sua primeira graduação acreditava que nunca iria para a escola, mas não foi o que aconteceu, como profissional da educação física trabalhou em diversos lugares, inclusive em escolas. Agora, a vontade de cursar música surge por uma percepção de deficiência justamente na parte didática. Ao ministrar aulas para as vizinhas fica evidente que era preciso se aperfeiçoar na forma de ensinar música, não bastava reproduzir uma forma de ensino/aprendizagem que obteve quando criança.

Então, aos 37 anos, início da década de 2010, ela foi aprovada no curso que sua amiga havia indicado e começou a licenciatura em música no período vespertino. Houve, nessa seleção, além da prova vestibular, que engloba todas as matérias do ensino médio regular, uma prova específica de música que consistia em tocar uma música pré-determinada pelo certame, tocar uma música à primeira vista e uma prova teórica de conhecimentos musicais.

Esses tipos de provas são chamados: Testes de Habilidade Específicas (THE). Por meio deles as universidades selecionam os alunos aptos a ingressarem em curso de música.

Tais testes abrangem um conjunto de exames que avaliam certos conhecimentos musicais, como teoria musical, percepção musical, leitura rítmica e solfejo e prática instrumental ou canto. Existem também cursos cujos THE's incluem entrevistas, conhecimentos de História da Música e/ou Educação Musical. (SOUSA; MONTI, 2018).

Mas, apesar de haver esse teste, quando ela entrou no curso, lhe chamou a atenção o baixo nível de conhecimento musical dos seus colegas de curso. Ela era uma das melhores alunas da turma, seus colegas, em sua maior parte, não liam as notas com fluência, nem dominavam conceitos básicos de teoria musical. O curso que estava cursando apesar de “menos erudito”, ainda era estruturado muito de acordo com o *habitus conservatorial* descrito acima, tanto que dominar o conhecimento dado no conservatório a ajudou no ambiente universitário.

Sua formação dentro do conservatório de música, em casa e na Igreja lhe deram uma base musical que a maior parte de seus colegas de turma não tiveram. Se, por um lado, era muito erudito e dentro de formas pré-estabelecidas em um grupo fechado, por outro, dava uma sólida formação no que se refere à leitura de partitura, afinação e noção de harmonia tradicional.

Mal tinha iniciado o curso e a vida pessoal não a permitiu desenvolvê-lo de forma contínua. Na metade do primeiro ano ela teve que parar, e, como as disciplinas são anuais, perdeu todo o primeiro ano. Recomeçou no ano seguinte e concluiu o primeiro ano do curso.

Inicia-se, nesse momento, um período muito difícil e transformador de sua vida. Enquanto faz a segunda graduação, buscando mudar de carreira, vai deparar-se com outras mudanças estruturais em sua vida.

A primeira delas é a Igreja. Lá era uma das responsáveis pela música, mas algumas condutas a deixavam bastante decepcionada com a organização religiosa.

Quando eu estava na Igreja, o pastor chegou a me dar uma lista de pessoas que faziam parte da música, mas que estavam inadimplentes, não tinham pago o dízimo, aí ele dizia pra mim: fulano, fulano e fulano não pode tocar esse mês. É tipo assim, não pagou a mensalidade. Entende porque que eu saí? (PROFESSORA LÁ, 2019).



Ao mesmo tempo em que vivia essa inconformação, conheceu outra forma de relação religiosa que lhe fez mais sentido naquele momento.

Tinha um músico bem legal, eu gostava muito das músicas dele e a gente trouxe ele para a Igreja. Na época eu trabalhava com música na Igreja também né. Eu que estava à frente. Aí a gente resolveu trazer esse músico pra tocar na Igreja. E aí eles emendaram, além de tocar na Igreja lá, emendaram com um outro grupo que eles conheciam. Que não era uma Igreja, formada assim, com um templo local, eles se reuniam numa casa e aí eu fui com eles, eu estava ciceroneando eles para lá e para cá. E eu achei muito legal aquele grupo, porque pra mim não fazia muito sentido juntar um monte de dinheiro pra fazer um templo grande, e gastar dinheiro com isso, sendo que dava pra gastar dinheiro com as necessidades das pessoas mesmo. Aí eu comecei a frequentar esse grupo. (PROFESSORA LÁ, 2019).

A partir desse evento sua relação com a Igreja foi alterada, pois identificou-se muito mais com esse novo círculo. Esse grupo segue um formato idealizado por um ex-pastor evangélico, que sugere a organização de “estações” em que as pessoas se reúnem para conversar sobre o evangelho, cantar, tocar e confraternizar. Não há um templo, nem um líder religioso. No grupo que ela frequenta, a música é muito forte, pois muitos dos integrantes são músicos profissionais.

Paralelamente a essas novas descobertas musicais e religiosas, a professora Lá separa-se do marido. No ano da separação, tranca a faculdade e rompe em definitivo com a Igreja, visto que a comunidade não aceita o descasamento. Nesse momento de separação também não encontra apoio na família.

A minha família é toda evangélica, então no começo foi bem difícil. Tipo A minha irmã só faltou querer me desencapetar, tipo: “Está com o Diabo no corpo porque quer fazer isso.” Até hoje, como eu não estou mais na Igreja, e não faço questão que meu filho esteja. Nossa! Pra minha mãe é muito difícil isso. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Foi preciso reorganizar a vida toda, inclusive retornar ao mercado de trabalho em busca de sustento financeiro. Começou a dar aulas de natação, musicalização infantil em três escolas de educação infantil e a ter alunos particulares de piano. Com tudo isso foi preciso trancar a faculdade por mais um ano. Nesse período de trancamento aproveitou para fazer algumas disciplinas em outra universidade, estas valeram como optativas em sua integralização curricular.

No ano seguinte, com muita vontade de terminar o curso, ela retorna   universidade e dessa vez cursa todas as disciplinas até o fim, sem interrupções. O curso decorreu de forma tranquila, sempre foi uma aluna dedicada e se destacava

perante a turma. Em algumas disciplinas, como rítmica e percepção, por já possuir conhecimentos adquiridos no conservatório, fez provas de suficiência e não precisou cursá-las.

A licenciatura em música era estruturada com disciplinas em quatro núcleos: formação musical, no qual eram abordadas disciplinas como acústica, análise musical, arranjo, canto coral, harmonia, história da música, música brasileira, dentre outras; formação geral, abarcando disciplinas mais abrangentes, como por exemplo, escrita acadêmica, Libras, cultura e sociedade; pedagógico e músico-pedagógico, englobando disciplinas como metodologia do ensino da música, regência de coro, didática, fundamentos da educação; formação instrumental, com disciplinas optativas na prática de diversos instrumentos musicais, tais como flauta doce, piano, violão e violino; e, por fim, estágios e demais horas complementares.

Diante dessa organização curricular, Lá considera que não tocou muito em sua graduação, fez piano 1 e 2, violão 1 e 2, aulas de prática de conjunto e tocava para acompanhar colegas no canto. Chegou a participar de uma orquestra ligada a faculdade e que tocava músicas latinas; mesmo havendo pouco tempo para estudar, gostava muito do projeto.

Em seu processo de formação superior em música considera ter tido bons professores que lhe ensinaram novas formas de se relacionar com a música. Dois professores foram os que mais lhe causaram admiração. Esses professores, além de aula na universidade, também possuem uma escola de musicalização infantil, na qual aplicam os conhecimentos que adquirem. A dedicação aos estudos que esses professores apresentam a marcou muito, além disso, estão sempre fazendo cursos e trazendo novas atividades e formas de ensinar música para crianças.

O que é raro, você ter um professor prático. Isso eu sempre admirei, eles sempre traziam coisas novas, metodologias novas sem ficar muito na teoria né. Mais repertório e sequência, como você pode sequenciar uma aula. Então isso pra mim foi bem importante. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Além desses, considera que teve um bom professor de canto coral, pois a cada aula, durante a prática, trazia conhecimentos técnicos e teóricos que auxiliavam na aprendizagem da regência coral. Também a professora de rítmica lhe chamou a atenção, pois trazia grandes desafios para os alunos, instigando-os a ir além e a buscar fazer trabalhos de superação.

Igualmente importante, também foram as experiências negativas com alguns professores, pois elas também servem de aprendizagem para um exemplo a não ser seguido. Houve um professor que ela o tinha como o pior exemplo de professor, visto que falava para os alunos lerem individualmente durante a aula, sem fomentar o debate, e nenhum dos alunos entendia o conteúdo da disciplina. Na hora da avaliação fazia avaliações muito elementares que não desafiavam em nada os alunos. Mas o pior, segundo Lá, é “ele achar que sabia e querer demonstrar que sabia, mas não sabia nada. Uma certa arrogância. E absolutamente nenhuma preocupação se você vai aprender ou não.” (PROFESSORA LÁ, 2019).

O fim da graduação marca esse período de mudanças e estabelecimento de nova forma de vida. Rupturas importantes foram feitas com o marido, Igreja, carreira e até mesmo a família, que não aceitou o divórcio. Novas formas de se organizar em diferentes âmbitos da vida tiveram que ser criados. Assim, nesse momento, aprende a viver e cuidar sozinha do filho, seu orçamento familiar fica só a seu encargo, faz nova graduação, cria novos vínculos de amigos fora da Igreja, vincula-se a outro grupo religioso.

### 6.1.3 Início da carreira como professora licenciada em música

#### 6.1.3.1 Escola alemã

Já no último ano da sua graduação começou a dar aulas de música em uma escola alemã. Nessa escola ela entrou primeiramente para trabalhar música com os alunos do período integral, mas com dois meses que estava na escola, a professora do jardim saiu e ela assumiu como professora de música, mesmo ainda não estando formada. Nessa escola alemã, a professora Lá foi se destacando com o tempo e ganhando mais espaço. Hoje ela continua lecionando aulas de música do jardim (pré-escola) ao nono ano.

Ela dá uma aula de música por semana para cada turma, totalizando 25h de trabalho semanal. As aulas são em alemão, mas em alguns momentos é preciso traduzir para o português. Ela privilegia o conteúdo musical ao idioma alemão, prefere traduzir para que os alunos percebam o que se espera musicalmente deles.

É a única professora de música da escola, mas sente essa exclusividade como um peso, pois tudo que é musical fica a seu cargo, não há outros professores

para conversar e pensar junto o conteúdo musical. O repertório trabalhado é variado, mas privilegia-se músicas em alemão.

Para a administração dessa escola, a aula de música é uma disciplina que vive a favor de eventos escolares.

Essa é uma das minhas brigas. Que eu passo boa parte do tempo ensaiando para eventos, coisa que não tem nada a ver com o currículo. E aí eu tenho que separar muito a parte do meu planejamento para isso, na prática eu estou dando dois meses de aula no ano, sei lá, dois, três, dependendo da turma. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Hummes, (2004b), ao analisar qual a função da música sob a ótica de direções escolares, evidenciou que uma das principais apontadas foi o divertimento e o lazer ligado às festividades escolares. Sobre esse ponto ela discorre:

É inegável que a música exerce a função de fonte de prazer em todas as idades e lugares. Normalmente é este prazer que nos motiva a procurá-la, ele é o propulsor da relação do homem com a música. Apenas cabe lembrar que o conhecimento musical ultrapassa a relação de prazer perpassando a ideia do compositor, o contexto social, a história e a construção musical. (HUMMES, 2004, p.86).

Dessa forma, quando volta todas as aulas de música para as festividades escolares, o foco das aulas sai dos processos e formas musicais. Volta-se às “funções de forçar conformidade às regras sociais, (...) podem favorecer um ensino voltado para a reprodução, e não para a criação musical e construção de novos significados.” (HUMMES, 2004, p.87).

O papel da professora de música na escola não é, portanto, uma figura central. Nessa escola particular, a relação entre os docentes também não é muito amigável, sendo que a professora Lá, com medo de ser mal interpretada, fica sempre atenta ao que fala e com quem fala.

### 6.1.3.2 Escola Waldorf

Era o último semestre da faculdade quando um colega de graduação, que dava aula em uma Escola Waldorf, anunciou que estava saindo da escola e que, dessa forma, abriria vaga para professor de música. Ele a incentivou para se candidatar à vaga. Esse colega, durante o período em que cursaram a graduação, lhe contava sobre a Escola Waldorf e a professora Lá demonstrava interesse em saber mais.

Na época, embora o colega falasse um pouco da escola, seu conhecimento era bastante limitado. Como Lá estava precisando de trabalho, resolveu fazer a seleção, mesmo não acreditando que iria passar.

A primeira etapa da seleção foi uma entrevista em que foram abordados assuntos sobre o currículo e perguntas pessoais. Havia uns dez concorrentes. Na segunda etapa foi feita uma segunda entrevista, agora com outros professores avaliando, e ela teve que tocar flauta doce. Esse foi um desafio, pois ela aprendeu flauta doce na escola quando criança e tocou na Igreja algumas vezes ainda criança, mas nunca de forma mais avançada. Também já havia dado algumas poucas aulas particulares de flauta doce para crianças bem pequenas que estavam iniciando no instrumento.

Imaginando que no processo seletivo os professores avaliadores esperavam uma performance mais elaborada na flauta doce, Lá preparou um arranjo com a música “Meu bem querer” do Djavan. Durante a prova ela ficou um pouco nervosa e errou algumas passagens, depois percebeu que não precisava ser algo tão rebuscado e que poderia ter tocado com maior facilidade algum repertório mais fácil.

Ainda na segunda etapa do processo seletivo houve uma conversa em que os professores que estavam avaliando questionaram se Lá fazia arranjos, pois isso era importante no trabalho da escola. Além disso,

Eles falaram bastante da questão de ser mais do que um emprego né, que exigia bastante dedicação e coisas talvez fora do horário de trabalho normal. E realmente é assim né. Muitas vezes eu estou fazendo, coisas fora de horário, tem que preparar aula e têm os eventos e tal. (PROFESSORA LÁ, 2019).

A terceira e última etapa consistiu em ministrar três aulas para turmas diferentes: terceiro, sétimo e oitavo anos. Em uma das aulas ela se perdeu no tempo

de duração e passou um pouco da hora. Em geral, ela avaliou o momento como positivo, as aulas foram boas.

E aí, depois disso, que foi a aprovação, porque elas estavam em dúvida se eu assumiria todas as turmas do primeiro ao nono ou só metade. E eu achei que foi bom só ter pego metade, porque é muita coisa pra estudar, principalmente no começo quando você entra na Escola Waldorf, é muita coisa. Muita coisa diferente e eu estou longe de aprender tudo. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Lá gosta mais de trabalhar com as crianças mais velhas, a partir do ensino fundamental II, essa é uma questão de gosto, prefere essa idade em que os alunos já estão iniciando a adolescência, acredita ser desafiadora a idade, mas estão maiores e com mais raciocínio lógico.

Dessa forma, assim que se formou, Lá já estava com dois empregos em duas escolas regulares. Sua jornada de trabalho envolveu 25 horas na escola alemã mais 12h na Escola Waldorf, deixando de dar aulas particulares. Essas 12 horas de trabalho na Waldorf são divididas em 8 horas de aula e 4 horas de reunião. Ainda na data da entrevista, essa era a forma de trabalho da professora.

#### 6.1.4 Aulas de música na Escola Waldorf

A chegada na Escola Waldorf foi marcada por várias quebras de paradigmas e processos de adaptação. Foram muitos os aprendizados e em diferentes âmbitos: de conhecimentos musicais, relação com alunos, professores, organização escolar colegiada e papel da música no ambiente escolar.

##### 6.1.4.1 Adaptação

Depois que foi contratada, Lá se encontrou por diversas vezes com o professor que estava saindo da escola e era seu colega de graduação. Ele ajudou bastante a entender como era o funcionamento das aulas de música na nova escola. Lá também contou com a ajuda de uma professora que hoje é professora de classe, mas que já foi professora de música na escola. Essa professora passou vários repertórios e explicou bastante como é a aula de música em cada ano escolar. Ela explicou como cada aula deveria ter canto, flauta, teoria musical depois da prática,

nunca teoria sem a prática, como escolher o repertório, enfim, quesitos práticos das aulas.

Dar aulas na Escola Waldorf foi um grande desafio para a professora Lá. Era diferente de toda referência de escola que ela havia tido contato até então.

Quando eu entrei na escola, assim, foi meio um choque eu não ter que prestar contas a ninguém. Só que eu sempre ia atrás das pessoas: "O que você acha dessa? Essa música é legal? Por onde que eu tenho que ir?". Porque pra mim era tudo desconhecido. Cometi algumas gafes, ainda cometo, por exemplo: primeira aula, não lembro se era sexto ano ou sétimo ano, eu pedi pra eles pegarem uma caneta e um papel pra gente fazer uma atividade fora, e aí as professoras passaram e falaram: "O que é essa caneta na mão dessas crianças?" Não pode, porque ou eles usam lápis ou eles usam caneta tinteiro<sup>56</sup>. E eu não sabia de nada disso. (...) E apesar de não poder, eles tinham. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Foram muitas as adaptações, e poucas as referências concretas. Esse foi um grande problema no processo de conhecer a escola e a forma de atuação de um professor de música na Escola Waldorf. No primeiro ano em que chega na escola, Lá relata:

Eu buscava mais saber qual que era o ritmo de aula né, que eles estavam acostumados aqui, e assim, eu não posso nem dizer que eu tenho um respaldo, digamos anterior, porque passaram muitos professores de música cada um com um jeito diferente. Assim, uma vez eu falei: "Eu queria dar uma olhada nas aulas de música em algum lugar" daí a professora falou: "Cuidado!" Porque acho que nem todos os professores de música têm uma apropriação do que seja uma aula de música em Escola Waldorf, dependendo do lugar que você for, sabe. Então, talvez eu precisaria ir pra São Paulo pra ver certinho como que é. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Portanto, foi difícil encontrar formas prontas. Parecia que cada professor de música, que passou pela escola nos últimos anos, aplicava uma metodologia diferente, com focos e prioridades diferentes. Teve então que, junto com a outra

---

<sup>56</sup> "Na Escola Waldorf as crianças escrevem pela primeira vez com o giz de cera de abelha, ainda bem pequenas precisam de algo que seja mais adequado às suas pequenas mãos. No segundo ano, passam a escrever com o lápis de madeira grosso e no terceiro ano, elas escrevem com o lápis de madeira fino colorido. (...) Quando chegam no quarto ano, fazem uso do lápis grafite e ao se aproximarem do quinto ano, introduzimos a caneta na vida escolar. Porém, na nossa escola, as crianças fazem o uso da caneta tinteiro. A caneta tinteiro respeita o desenvolvimento que vem lá do início da nossa pedagogia, não tendo a pontinha de tungstênio, aquela bolinha que gira e faz a escrita ser rápida demais e com pouco capricho. Ela propicia a criança a desenhar a letra e acabar de amadurecer a escrita permitindo que o pulso, a mão que está crescendo, participe mais intensamente do processo." (PAINEIRAS, 2011?).

professora de música contratada naquele ano, criar uma nova forma de atuar naquele ambiente escolar.

Para isso foi preciso estudar muito. Os conhecimentos adquiridos em sua vida e na universidade não eram suficientes para dar conta da complexidade de ministrar aulas naquela escola. Mesmo tendo experiência docente há um ano em outra escola, os desafios agora eram outros. Havia questões relacionadas à prática musical e questões relacionadas a conceitos específicos da Escola Waldorf.

Quanto à prática musical, o primeiro conhecimento a ser aprimorado era a flauta doce. Para isso, teve ajuda de outra professora de música que possui formação em flauta doce e lhe ajudou muito a aprimorar-se no instrumento. Teve que comprar e estudar também a flauta contralto, pois é muito praticada na escola e ela, até então, não tinha tido nenhum contato com esse instrumento.

Outra questão que a fez estudar muito é a estrutura curricular por épocas. Os professores de classe trabalham muitas vezes junto com as professoras de música abordando o conhecimento musical dentro da temática que está sendo trabalhada com cada turma.

Por exemplo: geografia das américas, daí eu vou lá e tenho que trabalhar um pouco de ritmos diferentes da américa. Então eu começo lá na américa do norte, pego um pouco de blues, negro espiritual, várias coisas que... na verdade têm influência africana, mas foram para lá, daí alguma coisa de américa latina né, por exemplo, La Partida, que é uma música do sexto ano é de origem Latina. Então essas coisas que a gente vai fazer agora na apresentação anual têm a ver com os temas do ano. E, às vezes, é um pouco difícil você fazer as duas coisas ao mesmo tempo, ter uma parte teórica, ensinar a música, ensinar a pauta, e ao mesmo tempo você ter que trabalhar com essas coisas que estão acontecendo na época, entendeu? (PROFESSORA LÁ, 2019).

Os repertórios trabalhados na escola são muito diversos em relação a cada turma, pois cada uma está trabalhando um determinado conteúdo com estética musical muito variada. Dessa maneira, as professoras de música devem estudar muito cada um desses tipos de música para atender as demandas da escola.

Na Escola Waldorf, as crianças trabalham, em suas épocas, com a história da humanidade desde o primeiro ano, em um crescente até o oitavo ano, que chega aos dias atuais. Na aula de música também trabalham com a história da música no mesmo crescente. É importante saber qual música está sendo tocada em cada período histórico, e, além de saber qual, executar tal música. Assim os alunos compreendem



por meio do sentimento, da vivência real, algo da cultura daquela época, compreendendo muito mais profundamente aquele povo estudado.

Esse exercício exige da professora de música um conhecimento aprofundado na história da música, tanto europeia, como de outros lugares do mundo. Ministrando essas aulas faz com que ela mergulhe na história de maneira mais profunda do que a estudada em suas disciplinas de graduação. É preciso ministrar de forma integrada a teoria da história da música, junto com a prática musical daquela época, algo dado de maneira separada dentro da maior parte dos cursos de graduação em música no Brasil, inclusive o cursado pela professora.

Nessa abordagem ampla, a questão percussiva entra como uma dificuldade:

Trabalhar com ritmos africanos, ritmos em geral, que a minha área não é tanto percussão. Não é na verdade percussão, até esse ano a gente fez um curso de percussão, pra ver se eu... então, é difícil você saber tudo né, manjar de tudo, né. (PROFESSORA LÁ, 2019).

São muitas as formas de percussão presentes nas músicas das diversas épocas trabalhadas. Dominar essas formas exige muito estudo da professora que não tem estudo em percussão, pelo contrário, sua trajetória foi praticamente toda erudita e sua inserção na música popular aconteceu depois dos 30 anos.

Outra novidade ao adentrar a Escola Waldorf foi compreender como a Antroposofia baliza a Escola Waldorf e como a música, na visão da Antroposofia, atua na escola e nos alunos. É uma visão bastante diferenciada e que a professora teve muita dificuldade de encontrar materiais acessíveis ao público que está adentrando nesse universo.

Eu acho que tanto a parte da pedagogia Waldorf, de como lidar com os alunos. Isso eu fui aprendendo mais nas reuniões mesmo. Tanto com estudo de livros, como a gente está fazendo agora, como nas falas dos professores mais antigos, acho que foi tudo meio por aí que eu fui aprendendo. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Vinda de uma formação evangélica, a professora Lá sequer conhecia Antroposofia, e essa foi uma dificuldade inicial bastante significativa. Havia também um conjunto de costumes transmitidos nessa cultura escolar bastante diversa das demais escolas regulares que Lá havia tido contato.

#### 6.1.4.2 Reuniões do colegiado

São muitos os detalhes que diferem a pedagogia Waldorf e saber esse conjunto de detalhes, exige esforço. "E os cuidados da Pedagogia Waldorf, que são coisas que eu ainda tenho que estudar bastante também. A gente aprende bastante no colegiado, mas tem que estudar além disso." (PROFESSORA LÁ, 2019).

A professora percebe o desafio que encontra pela frente, mas em momento algum desiste, pelo contrário, gosta do que encontra e se sente desafiada a estudar e saber mais. Até então não conseguiu participar de grupos de estudo de Antroposofia, mas sabe que tem que estudar muito Antroposofia para saber mais como ela atua na escola.

Uma coisa que eu vejo a diferença, por exemplo, na escola, é a preocupação com o ser humano, que eu acho que é uma das bases da Antroposofia, coisa que a gente não vê em outros colégios. Que é muito dinheiro, muita coisa pra pai ver. Eu vejo os pais mais tranquilos também assim em relação, por exemplo, a apresentação, ai meu filho tem que estar não sei o que... Não, a gente vai apresentar o que a gente fez durante o ano, a gente não está querendo mostrar alguma coisa que nem fez parte do currículo. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Esse tipo de conduta da escola, priorizando o ser humano e, com isso, apresentando o que foi feito dentro da construção pedagógica do ano escolar, é reflexo de uma comunhão de ideias entre os professores. Chega a chamar a atenção da professora de música como são as relações pessoais entre os professores. Relata como há amizade sincera entre os membros docentes da escola, e vê isso como um diferencial dessa escola em relação a outras que ela teve contato em sua trajetória. Há uma ajuda mútua em função do desenvolvimento dos alunos, não há uma briga de egos dos docentes na tentativa de se sobressaírem. "O centro são os alunos, não é o professor, nem a matéria, mas eles. Pra mim foi um aprendizado, ainda continua sendo. Porque é difícil numa turma de 20, 30, você ter atenção pra cada um, na música também é difícil." (PROFESSORA LÁ, 2019).

Para que essa relação se mantenha e fortaleça, Lá acredita que a base são as reuniões do colegiado. Nessas reuniões há momentos de estudo, conversas sobre conteúdos, condutas, alunos, entre outros. A professora Lá acredita que estudar os livros de Rudolf Steiner, que baseiam a pedagogia, se torna fundamental nas reuniões.

Mas acho que a essência da pedagogia é ali que eu aprendo. Os livros do Rudolf Steiner não são fáceis de entender, às vezes até a gente na reunião fica assim: E aí? O que ele quis dizer com isso? Não são fáceis, mas acho que a maior parte eu aprendo aqui. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Outro hábito do colegiado é observar cada criança atentamente. É algo que Lá nunca tinha visto em nenhuma escola e que considera de muita relevância. Essa prática se dá da seguinte forma:

Uma semana antes eles falam: a gente vai observar tal aluno, aí todos os professores que estão envolvidos com aquele aluno observam aquele aluno em todos os aspectos. Aspecto físico, de comportamento, de tudo que você possa imaginar. E aí quando chega na reunião forma-se um pequeno círculo no meio dos professores que vão observar. Os outros estão em volta mas não falam. Aí eles começam geralmente com o aspecto físico. Ah ele tem olhos assim, nariz de tal jeito, membros, sei lá, compridos, curtos. Aí todo mundo faz a sua observação. Aí eles vão, agora eu não lembro mais qual é a sequência, mas do movimento: como ele se movimenta, ele corre, tem coordenação, pisa com o pé chato, enfim, todos esses tipos de observação. O olhar. Essas coisas mais observáveis mesmo. Aí depois eles falam do seu jeito. E no final faz-se um desenho, uma aquarela, assim, alguma coisa, aí finaliza, falam o verso da criança e tal. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Foca-se exclusivamente em um aluno, e dessa observação atenta surgem novos olhares, novas ações diante de situações.

É bom você fazer isso, porque aí você observa bem tal aluno, está ali só pensando nele. Acaba que dali você acaba prestando mais atenção e dando mais atenção em coisa que você precisa melhorar com ele, em coisas que chamam a atenção. Ele precisa ser visto. E normalmente as crianças que são observadas são crianças que alguém percebeu que algo não está tão legal, às vezes está passando por uma situação complicada na família e tudo. (PROFESSORA LÁ, 2019).

As reuniões do colegiado são um momento de reflexão sobre a prática docente. Nela, todos os professores têm voz e vez, não há hierarquia que exclua um ou outro docente por ministrar tal ou tal disciplina. É um momento de exercício de escutar outro, de aprender a se relacionar em diálogo. A professora Lá sente que nessas reuniões está aprendendo a conduzir grupos também, auxiliar os alunos a tomar decisões em sala de aula.

### 6.1.4.3 Música na Escola Waldorf

A importância que a música exerce no currículo e como isso impacta na qualidade musical praticada na escola pelos alunos é ressaltada por Lá:

A importância que a música tem na Escola Waldorf. A começar que a gente tem duas aulas na semana, que, nem é tanto, mas é muito mais, é o dobro que nas outras escolas em geral, se é que... ainda que lá tem música né, tem muita escola que nem tem música. Então a importância, e a diferença que eu vejo pelo fato das crianças sempre fazerem ritmo, sempre estarem envolvidas com música, a afinação é outra, o ritmo é outro, então, não tem comparação. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Dessa forma, ela avalia que musicalmente os alunos são bastante desenvolvidos, mais do que normalmente se encontra em outras escolas regulares, visto que a música na Escola Waldorf tem realmente um papel central que reflete diretamente na formação musical dos alunos.

Mas, na Escola Waldorf em que leciona, os alunos têm muita dificuldade em leitura de partitura. Lá e a outra professora de música, procuram sanar essa questão seguindo uma linha de desenvolvimento da leitura de partitura a cada ano escolar. A professora procura dar sempre a partitura para os alunos antes de tocarem para que possam exercitar a decodificação das notas. Os alunos apresentam bastante dificuldade nesse processo e, assim que ouvem a música, já não mais precisam da partitura, pois decoram com muita facilidade.

A questão avaliativa dos alunos se dá pelos boletins descritivos:

Então a gente tem o primeiro parágrafo, não, alguns parágrafos falando sobre o conteúdo que foi passado durante esse ano. É anual o boletim. Ainda bem. Aí coloquei tudo que foi visto, tanto das épocas, quanto de teoria musical, prática em conjunto, tudo que foi feito. E aí depois tem um trechinho que você fala de cada aluno. Normalmente você começa com uma coisa boa. Eu digo, qual que foi o ponto forte desse aluno, foi a... não sei... toca bem flauta, “Como que ele é na flauta?” Aí você vai descrevendo um pouco musicalmente e aí também fala do comportamento, da interação social, da cooperação em sala, enfim. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Na semana os alunos possuem duas aulas de 45 minutos cada, mas na prática as aulas duram menos devido ao tempo de entrada e saída. Além disso, as aulas são prejudicadas pelo comportamento de muitos alunos.

E aí tem a questão do comportamento que é bastante complicado porque eu percebo assim que são muito agitados e eu digo que é a geração ansiedade. Eles nunca estão ali né, eles sempre estão à frente ou não estão muito ligados. (PROFESSORA LÁ, 2019).

Uma dificuldade na lida com os alunos se dá porque eles são muito críticos em relação a tudo que lhes é apresentado. Ela gosta que sejam críticos, o problema é que muitas vezes essa crítica não tem uma fundamentação, é baseada apenas em ser do contra. Assumem por vezes uma postura de resistência às atividades propostas, resistência essa que dura um tempo, mas, quando cedem fazem as atividades propostas de maneira bastante exitosa. Essa resistência às propostas se dá principalmente quando se trata de atividades e repertórios muito característicos da cultura escolar Waldorf.

E principalmente os mais velhos têm um certo problema com coisas Waldorf, não gostam, principalmente quando chega no oitavo, nono eles: “ai essa música, essa música é bem coisa de Waldorf.” Principalmente quando a gente vai, sei lá, cantar para uma Páscoa ou um dia de Micael né. Então eles têm problema com essas coisas tradicionais assim: “Ai, isso é muito Waldorf professora.” (PROFESSORA LÁ, 2019).

Os mais velhos começam a contestar alguns conjuntos de práticas realizadas na escola. Como a escola não possui o ensino médio, os alunos não têm perspectiva de continuidade da metodologia e buscam, já no fim do ensino fundamental, ir se desvencilhando da escola.

Hoje a professora Lá dedica-se muito ao trabalho e pouco aos seus estudos pessoais de música. Ela ressalta uma imensa vontade de estudar mais e dedicar-se mais ao seu aperfeiçoamento pessoal, mas com a jornada de trabalho nas duas escolas e os cuidados com o filho adolescente, torna-se difícil.

Ainda assim iniciou aulas de piano popular, percussão e pretendia realizar duas pós-graduações no ano subsequente às essas entrevistas. A primeira, uma pós-graduação em educação musical, de uma aula semanal, em uma universidade da cidade em que reside. E a segunda seria de Antropomúsica, mas esta fica condicionada a conseguir bolsa de estudos, visto que é muito caro pra ela em sua atual situação financeira. Teria que arcar, além do curso em si, com o transporte, alimentação e hospedagem em São Paulo. Seriam 4 módulos ao ano, durante dois anos.

Gostaria de aprender ainda outro instrumento, mas por hora não está conseguindo realizar essa vontade.

## 6.2 PROFESSORA SOL, JOVEM COM FORTE PROPÓSITO NO TRABALHO COM EDUCAÇÃO MUSICAL

### 6.2.1 Crescendo na cidade pequena

Foi no fim de 1995 que nasceu a professora Sol. Neste ano, Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência do Brasil, a tecnologia digital passava por grandes modificações com a operação comercial da internet no Brasil, criação de sites de pesquisa como o Yahoo!, lançamento do Windows 95 e do PlayStation.

Mas esse grande desenvolvimento tecnológico não fazia parte da realidade cotidiana de uma pequena cidade do interior de Santa Catarina, com população inferior a 4.000 habitantes, onde ela nasceu. Nessa região há muitas cidades com populações reduzidas, em sua maior parte são povoadas por descendentes de imigrantes alemães e italianos.

FIGURA 8 - VISTA AÉREA DA CIDADE NATAL DA PROFESSORA SOL.



FONTE: Portal Férias. Disponível em: <<https://www.ferias.tur.br/>> Acesso em: 20 jul. 2022.

A cidade natal de Sol é povoada, em sua maior parte, por descendentes de italianos imigrantes do século XIX. Essa relação com a Itália é tão forte no município que há uma Associação Italiana que objetiva promover a manutenção da cultura itálica transmitida pelos antepassados daquela população. Na cidade é praticada uma alimentação baseada nos costumes italianos e é falada a língua Talian<sup>57</sup>. Há missas em Talian, um coro que canta músicas nesse idioma e oficinas para ensiná-lo aos jovens.

A família da professora Sol foi uma das fundadoras da cidade<sup>58</sup>, portanto ela tem muitos familiares morando ali e nas cidades do entorno. Sua parentela é toda descendente de imigrantes italianos e muitos dominam o idioma Talian, usando-o cotidianamente. Ela se lembra da mãe conversar com a avó em Talian quando ela era pequena, lamenta que a mãe não tenha transmitido o idioma para ela e sua irmã mais velha.

Crescer nesse lugar significou crescer cercada de uma comunidade em que todos se conheciam, sabiam as origens de cada família, frequentavam os mesmos lugares, compartilhavam os mesmos costumes e cultura. Havia um ritmo próprio de cidade pequena, tudo perto, as crianças tinham liberdade de ir e vir, brincar na rua. Mas esse ritmo não queria dizer vida pacata, pelo contrário, havia muito movimento na vida das pessoas. Sol cresceu com seus pais trabalhando muito e ela tinha uma rotina de muitos afazeres.

Todas as crianças estudavam na mesma escola, portanto, todas se conheciam. Elas também estavam juntas nas aulas de esporte, dança, coral, entre outras. Eram as mesmas crianças que compartilhavam as vivências escolares, extraescolares e brincadeiras nas ruas e casas.

Sua mãe foi padeira por muitos anos em uma padaria e depois no supermercado da cidade. Era uma pessoa muito comunicativa, risonha, divertida, que cativava as pessoas com muita facilidade. Sendo padeira, conhecia quase todos os moradores da cidade, pois estava sempre brincando e conversando na hora de

---

<sup>57</sup> “O Talian é uma das autodenominações para a língua de imigração falada no Brasil na região de ocupação italiana direta e seus desdobramentos desde 1875, em especial no nordeste do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso e Espírito Santo. Sua origem linguística é o italiano e os dialetos falados, principalmente, na regiões do Vêneto, Trentino-Alto e Friuli-Venezia Giulia e Piemontes, Emilia-Romagna e Ligúria” (IPHAN, 2022)(IPHAN, n.d.).

<sup>58</sup> Oficialmente fundada em meados dos anos de 1960.

entregar os pães. A mãe de Sol teve seis irmãos, sendo que a maior parte deles ainda vive na cidade e região.

Já seu pai, vindo de família com quatro filhos, trabalhou na prefeitura da cidade como motorista de veículos pesados. Ele operava máquinas pesadas, principalmente no calçamento de estradas, mas, quando necessitava, conduzia transportes para a saúde e educação. Depois de aposentado, continuou trabalhando como instrutor em autoescola de veículos grandes como caminhão, carreta e ônibus.

Além de possuírem profissões que os faziam conhecidos na cidade, os pais de Sol eram bastante envolvidos nos trabalhos comunitários. Trabalhavam muito nas festas da cidade, principalmente as italianas, nas quais a mãe era a responsável pela cozinha e o pai pelo churrasco.

O casal teve duas filhas, sendo Sol sete anos mais nova que a irmã. Eles proporcionaram às filhas um ambiente simples e harmonioso, em que a apreciação musical sempre ocupou um grande espaço no cotidiano familiar. Não era possível imaginar a casa em silêncio, ou se ouvia música ou estavam em conversação calorosa.

A minha mãe sempre gostou muito de música. (...) Então, desde pequena, (...) se a minha mãe acorda e o rádio ainda está desligado, a primeira coisa que ela faz é ligar o rádio, antes de escovar os dentes, ela liga o rádio. (...) Então sempre teve essa coisa de música, sempre teve isso. Mas também uma música de cidade do interior, que tocava era sertaneja. (PROFESSORA SOL, 2019).

Não havia o hábito de ouvir CDs, eles gostavam de ouvir as rádios locais que tocavam essencialmente música sertaneja raiz<sup>59</sup> e música gauchesca<sup>60</sup>. Mas, apesar da família estar sempre imersa no ouvir música, ninguém tocava nenhum instrumento musical, não havia nenhum familiar próximo que proporcionasse a vivência do tocar

---

<sup>59</sup> “A música sertaneja brasileira de raiz, no contexto de música popular, busca resgatar os valores mais ligados à terra, ao homem do campo e às suas tradições. Reflete a ansiedade do sertanejo, sua angústia, alegria, tristeza, pelo contraste entre o rural e o urbano. O homem do sertão é o sujeito que se vendo na cidade, sonha com o seu recôndito rural, com sua palhoça, seu carro de boi, as boiadas na invernada, enfim todos os hábitos voltados para o campo.” (GONÇALVES, 2018, p.10).

<sup>60</sup> “Utilizarei a expressão “música gauchesca” para a produção musical criada e/ou inspirada a partir dos principais fatores identitários do Rio Grande do Sul, especificamente aqueles ligados ao contexto rural/agropastoril que é, em termos rítmico-harmônicos, fortemente influenciado pelo contato direto com a cultura dos países latinos (Argentina e Uruguai) e pela imigração ítalo-germânica – além do estreito vínculo com as culturas indígena, africana e portuguesa. A poética deste cancionário tem sido fortemente arraigada pela figura mítica do gaúcho – o habitante nômade da pampa, homem sem lei, descrito por vasta literatura, sobretudo a partir do século XIX.” (COUGO JUNIOR, 2012, p.3).



música ao vivo. Apesar disso, a mãe era uma pessoa muito musical e lhe proporcionava significativas vivências no fazer musical.

Ela ia lavar louça e ela assobiava cantando, eu não lembro quantos anos eu tinha nisso, mas eu lembro que ela ia lavar louça e ela assobiava cantando, tipo a melodia das músicas ela assobiava. E era um assobio superpotente, super sonoro. E eu sempre olhava pra ela assim e pensava: "Meu sonho é poder assobiar igual você assobia". (PROFESSORA SOL, 2019).

Sol se identifica muito com a mãe. São próximas e possuem características parecidas. Já o pai exerceu um papel de maior autoridade, era "paizão", mas colocando limites bem delineados. Em suas palavras: "Eu lembro que ele sempre falava: 'Um dia você vai me agradecer por isso' e eu realmente agradeço. Sabe, porque hoje eu consigo dar muito mais valor e ter um respeito." (PROFESSORA SOL, 2019).

Sua relação com a irmã sete anos mais velha era de dissemelhança. Elas tinham momentos de comunhão e brincadeira, Sol costumava acompanhar a irmã nas brincadeiras de rua, as crianças eram mais velhas que ela, mas participava à sua maneira. Além disso, quando estavam a sós em casa costumavam compartilhar um momento de escuta musical.

Quando estava só eu e minha irmã, aí tinha uma rádio, Atlântida, (...) que a gente sempre colocava pra ouvir, aí tocava mais rock, essas coisas mais nacionais assim, mais tranquilas. Mas era até o meu pai chegar em casa. Meu pai chegava em casa, ele chegava na esquina, porque às vezes a rádio estava num volume super alto, ele sabia que a gente estava escutando Atlântida, ele entrava e já falava: "Que que estão escutando? Essa Rádio de novo!" (...) Porque tinha essa coisa de... às vezes contava umas piadas, tinha uns programas meio de humor assim, e eu lembro que o meu pai detestava. E aí a gente podia ouvir até que meu pai chegasse em casa. (PROFESSORA SOL, 2019).

Contudo, a diferença de idade e a personalidade as afastavam um pouco. A irmã gostava de sair com os amigos em bailes de jovens da cidade e região. Esses bailes geralmente aconteciam em salões comunitários, tocavam músicas gauchescas e as pessoas iam com o intuito de dançar, confraternizar e beber bebidas alcoólicas. Sol não gostava muito desse tipo de reunião, era mais tranquila que a irmã e preferia programas mais caseiros para se reunir com os amigos. Além disso, elas divergiam bastante quanto ao gosto musical.

A minha irmã tinha uns CDs de Rock pesado: Tequila Baby. E eu odiava aquilo, eu tinha pavor! (...) Ela trabalhava. Aí ela chagava em casa no final da tarde, e ela estudava a noite, aí ela se trancava no quarto, ela tinha um

aparelho de som que ela ganhou da minha madrinha, e aí ela colocava aqueles CDs no volume mais alto possível e eu tinha pavor. Aí eu me lembro que teve um dia que ela não estava em casa, eu peguei aquele CD e esfreguei tanto contra a parede, que eu falei assim: "Ela nunca mais vai ouvir isso". E aí eu esfreguei, eu detonei com aquele CD na parede. Aí claro que depois ela brigou muito comigo né, eu nem lembro qual foi a desculpa que eu dei. Acho que foi meu ato mais rebelde. (PROFESSORA SOL, 2019).

Quanto a amizades, Sol tinha muitas. Desde pequena brincava na rua, jogava bola e brincava de casinha. Não era comum brincar com danças, teve poucas vivências de brincar dançando ou fazendo coreografia, uma delas foi:

Tinha uma amiga minha, que eu ia pra casa dela, às vezes é que a gente dançava. Ela já tinha computador na época e eu lembro que ainda não tinha. Aí a gente colocava os clipes e dançava Rouge<sup>61</sup>, essas coisas. E RBD<sup>62</sup>, é, isso eu dançava. Mas eu nunca fui muito da dança. (PROFESSORA SOL, 2019).

Assim, na infância, ouviu muito as músicas dos pais, da irmã e das amigas. Só na adolescência que começou a despertar mais sua vontade de escolher o que ouvia. Um ponto central para esse processo de poder escolher foi a chegada de um computador em sua casa aos 12 anos, ano em que a sua irmã entra na faculdade. Havia programas específicos para fazer o download de arquivos de música. Assim, organizava pastas de arquivos de música em seu computador. Sob influência da irmã, gostava de ouvir alguns rocks nacionais tais como Engenheiros do Hawaii, Biquini Cavado, NX Zero e Fresno. Em outra fase, já pelos 15 ou 16 anos, tinha preferência por pagode e ouvia pagode o dia todo.

Foi uma adolescente muito tranquila, sem muitos atos de rebeldia. Os pais eram rigorosos, mas sabia como lidar com eles e ter uma vida que lhe satisfizesse.

Minhas amigas tinham pais mais liberais que os meus, não que eu ficava trancada dentro de casa, mas era levada com "rédeas curtas", como diria a minha mãe. Não era: "Ah você pode ir, e volte a hora que você quiser pra casa." Não! Se eu saía no domingo, sei lá, saía as quatro da tarde: "So/ às oito você precisa estar em casa." (...) Então sempre tive uma relação de muito respeito também, e eu descobri que... meus pais falavam assim: "Você tem até as oito para estar em casa." Se eu estava às oito em casa, no próximo domingo, eles me deixavam até oito e meia. Entende! Então era uma relação de confiança que eu ia adquirindo e aí eu fui descobrindo (...). Meu pai nunca precisou sair na cidade e procurar por mim porque eu não aparecia em casa. (PROFESSORA SOL, 2019).

---

<sup>61</sup> Grupo de música pop formado em 2002 por cinco cantoras que foram selecionadas em um show de talentos produzido pela companhia argentina RGB Entertainment.

<sup>62</sup> Abreviação da palavra "**Rebelde**". Esse era um grupo vocal de música pop que surgiu de uma telenovela mexicana homônima (2004 a 2006).

Todos os domingos, na praça, os jovens da cidade e cidades vizinhas se reuniam para comer pipoca, tomar tereré<sup>63</sup>, conversar, paquerar, enfim, confraternizar. Ela costumava frequentar essa praça aos domingos, mas não gostava muito. Ademais, havia os bailes na cidade e região, mas, diferente da irmã, ela não tinha muito interesse nesses eventos, foi em poucos durante a adolescência e juventude.

No que tange ao ensino escolar, Sol cursou toda sua educação básica nas únicas escolas do município. Lá havia uma escola municipal de creche e pré-escola, uma escola municipal de ensino fundamental I e Ensino de Jovens e Adultos (EJA), e uma escola estadual de ensino fundamental II, ensino médio e EJA. Era praticado nessas escolas uma forma de ensino bem tradicional, em geral com boa qualidade. Os professores, em sua maior parte, eram bons, mas ofertavam as disciplinas básicas do currículo. Já o ensino de artes era bastante fraco e não havia aulas de música. As turmas eram compostas em média por 25 alunos havendo turmas de cada série nos dois turnos. Sol sempre estudou pela manhã.

A única lembrança que Sol tem em relação a música na escola foi ao realizar um trabalho com tema livre pedido pelo professor de artes do ensino médio. Nele, ela escolheu uma temática sobre história da música. Não havia nenhum incentivo na escola em relação ao desenvolvimento da musicalidade dos alunos, nem mesmo nos momentos de informalidade.

Sol cursou o ensino básico de 2002 a 2013, portanto estava em vigor a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), que trazia o ensino da arte em suas especificidades, acabando com a polivalência da educação artística. Mas, como já citado no capítulo 3, na prática as escolas ainda praticavam um ensino de arte bastante precário e baseado na ideia da polivalência. Em muitos lugares, sem a presença de professores com formação na área.

Esse período de sua infância foi marcado por vivências típicas de pequenas cidades do interior do Sul do Brasil. Pessoas que se conhecem e vivenciam uma vida cultural única, compartilham escolas, praças, brincadeiras, locais de compra, passeios. Em sua época de infância, ainda era comum ter acesso limitado a escolha musical, e as pessoas ouviam muito rádio.

---

<sup>63</sup> “REG (MS, MT) Refresco de mate que se toma com bombilha, preparado com água fria.” (Michaelis, 2022).

### 6.2.1.1 O coral

Mas apesar de Sol não ter tido aula de música na educação básica e sua família não praticar o tocar musical, ela participou de um grupo que mudou sua vida: o coral de crianças. Com sete anos, de forma despretensiosa, resolveu entrar para o coral.

Eu tinha duas vizinhas que elas começaram a participar de um coral, eu sempre tinha ouvido falar nesse coral (...). E aí teve duas vizinhas que começaram a participar, aí meu pai falou: "Ai Sol, você não quer ir?" (...) Aí eu falei assim: "Ah, vamos ir." E aí eu comecei a participar desse coral, aí as gurias que me convidaram ficaram uma semana no coral, desistiram, e eu continuei, e aí eu fiquei. (PROFESSORA SOL, 2019).

Esse coral desenvolvia um trabalho bastante sério. As pessoas envolvidas eram bastante compromissadas. Muito desse engajamento se dava por ser um coro vinculado a uma associação nacional de corais infantis vinculados a Igreja Católica. Essa relação com a Igreja marcava o repertório do coro que, em geral, era uma mescla de música sacra e popular. Dessa maneira, o coro já era tradicional nessa cidade,

Uma vez instituídos, os coros podem ter uma longevidade que ultrapassa o tempo de permanência das pessoas que deles fazem parte. Assim, verifica-se certa rotatividade de pessoas, ao longo da história dos coros, na medida em que elas entram, permanecem por mais ou menos tempo, e saem. Os coros, de maneira geral, vão renovando constantemente o rol dos seus membros. (DIAS, 2012, p.133).

A associação à qual ele estava vinculado tinha como exigência que fossem ofertadas às crianças aulas de coral, teoria e flauta. Os ensaios do coro eram realizados às segundas, quartas e sextas das 13h30 às 15h e as aulas de teoria e flauta na sequência. Aos sábados haviam ensaio com os meninos tenor e baixo, e uma vez por mês, cantavam na missa de domingo ou sábado à noite.

Sol ficou muito comprometida com as atividades do coral, esse contato com o fazer musical despertou nela um propósito e um amor à música, até então desconhecidos. Ela ganhou uma flauta soprano dos pais para participar das aulas e estudar em casa.

Eu lembro que eu queria super cuidar dela e aí um dia minha professora falou que eu precisava lavar né, que eu precisava cuidar e tudo mais. Aí eu falei assim: "Claro! Eu vou passar álcool nela né!". Aí eu passei álcool, e aí claro, estragou toda ela, porque sei lá que álcool que era, e aí eu fui limpar com algodão e começou a sair toda a tinta da flauta no algodão. (PROFESSORA SOL, 2019).

Quando ela entrou no coral, ele era dirigido por duas maestrinas muito jovens, provavelmente na época elas tinham menos de 18 anos. No entanto, apesar de ainda menores, elas tinham muito amor no fazer musical e motivavam muito as crianças, eram afetuosas, carinhosas e levavam a atividade muito a sério. Sol tinha uma grande admiração por essas professoras e elas foram responsáveis por boa parte do amor que Sol desenvolveu pela música. Essas professoras aprenderam a ser regentes no próprio coral, elas cresceram cantando e participando das atividades do coro. Ter duas regentes que eram formadas no próprio coro e que amavam esse fazer despertava nas crianças o sentimento de pertença:

A constituição do grupo, ao longo do tempo, desenvolve entre os seus membros o sentimento de pertença, uma das condições básicas para que cada indivíduo, em particular, se sinta parte do grupo, e que este, em seu conjunto, se reconheça como tal. (DIAS, 2012, p.134).

Outra atividade desenvolvida pelo coral era a orquestra de flautas doce. Após Sol já estar tocando bem o instrumento resolveu também participar dessa atividade. “E aí eu comecei a participar de uma orquestra, e aí fui me infiltrando em todas as coisas que o coral possibilitava que eu pudesse participar.”

Para os integrantes desse grupo era disponibilizado flautas doce de melhor qualidade. Em um momento que uma dessas flautas estava sob sua responsabilidade Sol viveu um episódio inesperado: “Eu lembro que eu estava com uma delas e eu acabei deixando cair ela e um carro passou por cima, e a flauta foi atropelada. E aí eu fiquei super mal com isso.”

O coral também oferecia aulas de teclado. Sol assim que pode também iniciou essas aulas ofertadas por uma das jovens maestrinas. Elas aconteciam na sede do coral e, como Sol não possuía o instrumento, estudava no instrumento do coro.

Sol desenvolveu uma amizade bem forte com uma coralista que era um ano mais nova que ela. Mas não havia nenhuma amiga da sua sala da escola que também participasse do coral, somente crianças de outras salas. Com isso havia dois núcleos de amizade: um do coral e outro da escola.

O coro funcionava em casas alugadas para essa finalidade. Não havia uma sede própria, portanto, durante a permanência de Sol no coral, ele se mudou de lugar por quatro vezes.

Seus pais eram exigentes quanto ao seu desempenho escolar e era preciso conciliar as aulas do coral e a escola, mas isso nunca foi um problema. Sol sempre

teve facilidade em aprender e sempre conseguia se organizar para estudar tanto para a escola como para as atividades musicais.

Eu sempre fui de estudar, eu gostava de estudar, tanto na aula, na escola, quanto música. Era algo que eu gostava. Mas também eu nunca fui a pessoa: Nossa vou passar o dia inteiro estudando. Não. (...) Eu percebo que eu não tenho uma dificuldade assim, sei lá, eu acho que tenho uma certa facilidade em aprender e talvez é por isso que eu não tenho, não tive, sei lá se é disciplina, sei lá o que é, mas de passar horas estudando. (PROFESSORA SOL, 2019).

Em geral seus dias tinham como rotina: escola pela manhã, início da tarde aulas de coral e outras atividades musicais ligadas ao coro e no fim da tarde realizava as tarefas escolares. Dormia cedo. Aos fins de semana também havia as atividades relacionadas ao coral, portanto poucos eram os dias que não havia nenhum tipo de obrigação a cumprir.

Apesar de ter muitas atividades ainda tinha tempo de brincar com os colegas, geralmente no fim da tarde. Era uma rotina bastante cheia, mas ela gostava tanto, que não se tornava desgastante nem pesada. Segundo ela: "Foi uma infância bem aproveitada, fiz um pouco de tudo." (PROFESSORA SOL, 2019).

#### 6.2.1.2 Início da docência

Quando sol estava com 12 anos, as regentes do coral saíram e para substituí-las foi contratada uma professora formada em licenciatura em música. Nesse período, o coral passou por uma grande ruptura, perdendo muitos membros pela falta de estímulo das crianças em frequentar as aulas. Aconteceu que a nova professora, apesar de tecnicamente mais capacitada, não sabia lidar com as crianças. Nas palavras de sol: "Acho que ela não levou o coral tão a sério assim, aí começou a desestimular e começou a desanimar. Mas acho que era o jeito de lidar mesmo, o jeito de levar as coisas que não era cativante para as crianças, não era interessante." (PROFESSORA SOL, 2019).

As professoras anteriores faziam aquela atividade por ideal e tinham na relação com os alunos muito afeto envolvido, já a nova professora entendia aquela atividade como um trabalho, não tinha, ainda naquele momento, desenvolvido afeto e carinho pela atividade e pelas crianças. Além disso, o repertório que ela escolhia também desanimava as crianças, pois não apresentava desafios. Mas ainda assim

ela foi uma figura importante na formação de Sol que, ao conhecê-la, vislumbrou pela primeira vez a possibilidade de cursar uma faculdade de música.

Nessa época, com 5 anos de atividades no coro, Sol iniciou sua carreira docente. Aos 12 anos começa a dar aulas de teoria musical para as crianças que ingressavam no coro. Em pouco tempo ela também assumiu turmas de flauta doce iniciante. Ela ministrava as aulas sozinha, mas tinha ajuda da professora na preparação dessas aulas. Na época, o coro era grande, com cerca de 40, 50 crianças. Era por ter adquirido as habilidades musicais necessárias dentro do coral que ela era vista como apta a trabalhar ensinando as crianças mais novas.

O trabalho precoce em música está vinculado ao modo com que a profissão musical é reconhecida socialmente, ou seja, pela valorização de competências que se baseiam nas habilidades pessoais do músico – o saber fazer –, e tem um trajeto histórico que remonta à origem dos ofícios artesanais. (MORATO, 2010, p.2).

Tanto é que, depois de um tempo, suas habilidades musicais começaram a se destacar na cidade.

A minha mãe trabalhava num mercado, e meus pais são super conhecidos na cidade inteira, e aí vinham algumas pessoas que passavam no mercado e diziam: “Ai a Sol não dá aula de teclado, a Sol não sei o que...” Aí a minha mãe falou assim: “Ah, você não quer começar a dar aula de teclado particular, fora do coral?” Aí foi assim que eu comecei, acho que eu cheguei a ter uns 5 alunos de teclado particular. (PROFESSORA SOL, 2019).

Ela iniciou mais esta atividade docente com professora particular de teclado utilizando a estrutura física do coral, pois ela não possuía um instrumento. Pediu autorização para a gestão e eles lhe concederam o uso do local e instrumento para que ela desse aulas particulares nos horários em que o teclado não estava sendo utilizado.

O ponto alto nos anos em que participou desse grupo foram os encontros de coros anuais. Esses eram encontros organizados pela associação, ocorriam de forma alternada, em um ano reuniam-se os coros regionais e, no próximo ano, os coros de todo o Brasil.

Nossa! Esse era o ápice do ano! Era uma delícia porque a gente viajava e passava o congresso regional, acho que eram 5 dias, de congresso, e o nacional era uma semana. Aí a gente viajava, eu lembro que o nacional que a gente foi, que a gente mais amou foi quando a gente foi para Petrópolis. Nossa! (suspira ao lembrar) Imagina passar uma semana fora. (PROFESSORA SOL, 2019).

Eram encontros grandes com muitas crianças envolvidas. Acompanhavam o coro, nas viagens, as regentes e alguns pais envolvidos na direção do coro. Sua primeira viagem foi com oito anos para um congresso nacional, depois foi em todos os encontros até 2011, último congresso antes de Sol ir para a faculdade. Esses eventos despertavam nos jovens grande interesse, pois era algo bastante diferente e instigante.

E eu tenho a memória (...) de todos os congressos. Nossa era algo... (expressando grandeza). Nos últimos congressos que eu já era adolescente, já estava nessa fase... Nossa! Meu Deus! Era a melhor coisa da minha vida participar desses congressos. Imagina, reunia os congressos nacionais, sei lá, dava umas 300 crianças. (PROFESSORA SOL, 2019).

Dessa forma, a prática coral ganha na vida de Sol uma proporção maior. Fazer música é o que une as pessoas em um ideal e, por meio dele, cria-se laços, busca-se vivências novas.

A atividade coral, (...) cumpre uma função agregadora. Evidentemente, as pessoas a buscam porque gostam de música, porque aprendem a apreciar e vivenciar a música durante sua trajetória de vida, mas, ao mesmo tempo, para fazer amigos, para saírem da solidão e, sobretudo, para se sentirem parte de um grupo. (DIAS, 2012, p.139).

Para os jovens sentir-se parte de um grupo é fundamental, e conhecer outros jovens que vivenciavam a mesma experiência em outros contextos era pra Sol muito importante. Os encontros se davam no seguinte formato: ocorria um concerto para cada coro separadamente, no qual todos tinham a oportunidade de se ouvir e de conhecer o trabalho do outro. Mas, todos dias pela manhã havia um ensaio geral de uma missa com todas as crianças participantes, no último dia essa missa era apresentada.

Também realizavam pequenas apresentações na cidade e na região, portanto era comum se apresentarem aos sábados e domingos à tarde, várias vezes ao ano, em pequenas viagens.

### 6.2.1.3 Cursos de música e escolha profissional

Com 14 anos, ao ingressar no ensino médio, Sol também iniciou um curso de teoria musical em uma cidade vizinha, 45km de distância da cidade em que morava com os pais. Ela ia sozinha para lá, uma vez por semana, para ter aulas durante a



tarde. Teve nessa escola uma turma de colegas que tinham muita afinidade, eram poucos alunos, mas muito próximos.

Eu não ia somente para as aulas de teoria, tinha todo um redor, que é algo que me cativa muito, essa coisa de não ir somente para dar aula, de fazer uma amizade além da sala de aula, é algo que me cativa, é algo que me chama. (PROFESSORA SOL, 2019).

Além dos colegas, havia nessa escola uma professora muito competente e amiga dos alunos, que foi grande inspiração para a formação de Sol como professora. Tanto foi assim que, após completar os dois anos de aulas de teoria musical, ela fez mais um ano de aula de história da música, na mesma instituição com a mesma professora. Portanto, viajou para essa cidade vizinha durante todo o ensino médio.

Foi nesse momento que ela iniciou sua relação com a música erudita. Até então, o pouco contato que tinha com esse tipo de música era por meio do coral, mas pouco. Estudar história da música foi importante para que ela conseguisse compreender melhor esse novo universo sonoro até então desconhecido.

A escola, em que Sol cursou teoria e história da música, seguia, para essas disciplinas, o programa erudito típico dos conservatórios. Dentro desse formato

A História da Música se refere à história da música erudita ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical. (PEREIRA, 2014, p.95).

Aos 16 anos ela estava cursando o terceiro ano do ensino médio e teve que escolher a profissão que seguiria carreira.

E aí, chegou a bendita hora de fazer vestibular. Eu olhei para os meus pais e falei assim: “Eu não vejo outra coisa a não ser música.” Eu falei assim: “Eu não tenho nenhuma outra vontade.” (...) E meus pais nunca falaram assim: “Não, não sai de casa, não faça.” ou “Não vá para a música.” Porque eu participei a minha vida inteira... desde que eu me lembre como gente eu canto em coral e eu participo, sempre, e aí eu realmente não via outra possibilidade, uma outra porta que eu falasse “Ah, eu acho que pode ser!” Não consegui ver. (PROFESSORA SOL, 2019).

E queria licenciatura, queria ser professora de música. Nunca foi ligada a performance musical, sempre gostou de dar aulas. Já dava aulas de música desde os 12 anos e tinha, aos 16 anos, bastante firmeza no que estava escolhendo, já havia experimentado a profissão.

Havia também a questão de escolher uma universidade. Não existia cursos na região próxima à cidade em que vivia, portanto, de qualquer forma deveria se mudar para cursar a graduação. Conhecia, na época, duas professoras formadas em música, a regente do coral e a professora de teoria e história da música. Cada uma delas havia feito uma universidade em cidade diferente. Assim, ela resolveu prestar vestibular das duas universidades, que eram públicas.

Como ambos os vestibulares eram concorridos, havia o medo de não ser aprovada.

O medo de não passar era grande, daí eu falei assim: “Vou fazer algum particular, né!” Mais garantido. Aí eu fiz um vestibular que era o mesmo vestibular para várias universidades particulares (...). E aí (...) estava chegando perto do vestibular eles me ligaram e falaram assim: “Oh, não fechou inscritos, não vai sair vestibular. Você pode ou solicitar a devolução do dinheiro da inscrição, ou se inscrever para outro curso.” Aí eu falei assim: “Ah, então vou me inscrever.” Aí eu abri lá o site vi todas as coisas e esse vestibular tinha também a [outra] Universidade, que era praticamente para onde todas as pessoas ali [da minha cidade] e da região iam fazer faculdade. Mas não tinha música, não tinha nada parecido com isso. Aí eu estava lá e falei “Sei lá, vou escolher outro curso só pra fazer o vestibular.” Aí estava lá olhando os cursos, comecei a ler e tudo mais, aí eu pensei em inscrever para Engenharia Mecânica (risos). (PROFESSORA SOL, 2019).

Mas o medo foi infundado pois ela foi aprovada nos três vestibulares, os dois de música e o de engenharia mecânica. Sol acabou escolhendo a universidade que ela mais sonhava em fazer, 500km de sua cidade natal. Seus pais a estavam estimulando para que fosse para a outra instituição pública, mas ela foi decidida e eles acabaram cedendo.

### 6.2.2 Início na Universidade

No início do ano seguinte, com 17 anos, Sol mudou-se sozinha para a cidade grande. Era uma cidade com mais de 1.750.000 habitantes, completamente diferente da pequena cidade interiorana onde havia nascido e tinha sido criada. Sua única conhecida era uma antiga colega de coro, um ano mais velha, que após ter desistido da faculdade de jornalismo, resolveu fazer o curso de composição e regência na mesma universidade de Sol. Elas moraram juntas por um tempo.

Essa universidade tinha seu currículo voltado unicamente à música erudita, mesmo na licenciatura. Nesse tradicional espaço de formação musical, Sol analisa que a licenciatura era tida, por grande parte dos alunos que cursavam bacharelado,

como um curso inferior, pois possuía mais vagas, menor nota de corte para ingresso e o repertório exigido na prova de habilidades específicas era mais fácil.

Acontecia, com frequência, que muitos alunos ingressassem no curso de licenciatura sem realmente quererem cursá-lo, entravam e migravam para cursos de bacharelado ou finalizavam a licenciatura sem vontade de dar aula. Mas esse não era o caso de Sol, ela sempre quis licenciatura. “Sabia que a caminhada seria mais árdua, mas estava disposta.” (PROFESSORA SOL, 2019).

Outra quebra de paradigma que ela tinha que enfrentar na universidade era seu instrumento ser flauta doce. “E isso era algo que as pessoas: ‘Ah, entrou com flauta doce!’ (com ar de decepção) Como instrumento musicalizador, sabe? Existia um preconceito bem grande entre os professores mesmo e entre os alunos.” (PROFESSORA SOL, 2019).

Esse preconceito também é constatado por autores como Cuervo (2008), Benassi (2015) e Fallis (2008). Eles apontam diferentes motivações para a existência desse preconceito entre os músicos perante a flauta doce. Uma das argumentações é em relação ao instrumento ser muito utilizado no processo de musicalização infantil, ficando descredibilizado quanto ao seu potencial artístico (CUERVO, 2008, p.227).

Outro aspecto é que muitas pessoas aprendem o instrumento sem uma orientação adequada, não exploram o potencial do instrumento e, com isso, a performance fica comprometida, e contribui para a falta de credibilidade artística. Além disso, são poucos os métodos de ensino de flauta doce que abarcam a técnica de maneira mais profunda e é comum usarem a flauta doce como um instrumento de “preparação” para a introdução de outro instrumento (BENASSI, 2015, p.23-25).

O que muitos não entendiam é que ela tocava flauta por gostar do instrumento e este exigia dela tanta dedicação quanto outros. Além disso, ser uma instrumentista dedicada exclusivamente à performance, nunca foi seu objetivo. Tocando flauta doce, Sol participou durante a graduação de um grupo de música medieval e outro de música de povos tradicionais, mas ambos por pouco tempo.

#### 6.2.2.1 Primeiro trabalho em escola regular

Nos primeiros seis meses de graduação, Sol dedicou-se aos estudos e adaptação à nova realidade. Mas, ao término desse primeiro semestre, já recebeu uma proposta de trabalho em uma escola de ensino infantil e fundamental. Essa

escola localizava-se próximo à sua casa, a proposta surgiu por indicação de uma colega.

Ela permaneceu nessa escola por um ano e meio. No segundo semestre de 2013, enquanto cursava o primeiro ano da universidade, assumiu turmas como professora de música para os alunos do maternal até quinto ano do ensino fundamental. No ano seguinte, houve o retorno da professora que a precedeu, e ela fica só com as turmas do maternal e jardim.

Mas eu nunca tinha entrado em uma sala de aula regular. Primeiro ano da faculdade, estava completamente perdida, aí era uma escola que... tipo a música era... só pra... sei lá, entreter as crianças, pra cantar, pra preparar para apresentação. Eu não tinha sala, eu não tinha instrumento, eu não tinha nada, nada, nada, nada! E aí... eu me via completamente perdida sabe, na sala de aula. Eu chegava e falava assim: “Meu Deus! O que que é isso? Assim, não sei o que fazer, não sei como dar aula para essas crianças!” (demonstra na voz tristeza de lembrar). (PROFESSORA SOL, 2019).

Essa experiência foi um marco bastante negativo nas memórias de Sol. Ficou com uma impressão bastante negativa da música na escola e sem vontade de voltar a lecionar em escola. Foi uma conjuntura desfavorável, visto que a escola não se comprometia com as aulas de música e Sol ainda era muito inexperiente quanto a dar aulas em escola regular.

Mas aí também, sem saber o que que eu fazia com criança de maternal e jardim, sem instrumento, sem recurso, sem nada. Eu lembro que eu até comprava alguns instrumentos e levava para fazer com eles, mas não tinha muito conhecimento, e eu lembro que não me acrescentou em nada, foi um tempo que eu trabalhei mas... E também não sei se eu consegui acrescentar alguma coisa na vida dos alunos que passaram. (PROFESSORA SOL, 2019).

Ela levava seus instrumentos para dar aulas para as crianças, inclusive levava violão. Dessa experiência ficaram, além de traumas, algumas lições importantes.

Mas acho que foi bom para eu ver que ainda têm muito que precisa fazer pra música realmente acontecer, que não é só estar no currículo, estar no currículo acho que é o de menos, mas o que você oferece pra escola... sei lá você como diretora coordenadora, o que você faz para essas aulas realmente acontecerem, de fato né. Nem um violão a escola tinha. (PROFESSORA SOL, 2019).

Essa experiência evidencia três grandes problemas que a educação musical na escola costuma enfrentar: falta de compromisso das escolas com o ensino de música, tanto na desvalorização no currículo, quanto de infraestrutura; os professores de música se veem desmotivados em trabalhar nesse ambiente, preferindo atuar em

outros espaços como escolas de música, empresas e aulas particulares; seja por falta de professores formados em licenciatura em música ou por opção de pagar menos aos professores, escolas privadas acabam contratando professores não formados para lecionar música.

Dorigatti e Luchese (2021), estudaram a visão sobre o ensino de música de gestores de cinco escolas particulares na Serra Gaúcha, sendo uma de educação infantil, duas de ensino médio e duas que atendiam do infantil ao ensino médio. Nesse estudo foi percebido que há predominância de ofertar o ensino de música na disciplina de artes juntamente com as outras artes, e como atividade extracurricular aulas de música. Percebem que “a música se constitui em um não-lugar como prática cotidiana, seu aparecimento é fortuito e ligado a atividades extracurriculares ou aos períodos de comemorações festivas.” (p.19)

Quanto à contratação de professores não formados em Licenciatura em Música, Reis (2020, p.23) aponta como isso é fruto da falta de consciência sobre o quanto a formação do professor terá grande impacto em sua postura reflexiva cotidiana relacionada à sua atuação. Contratar não licenciados (bacharéis ou outros músicos) para dar aulas, parte da falsa ideia de que se a pessoa sabe tocar e/ou cantar sabe também dar aulas.

No caso de Sol, trabalhar em um ambiente que não prezava pelo ensino de música e ela não possuir, na época, preparo para atuar nesse ambiente, fez com que ela fizesse uma associação ruim com o ambiente escolar. Muitos desistem do ambiente escolar depois de experiências conduzidas de maneira equivocada. Inserir um professor prematuramente para assumir um cargo que ele ainda não está preparado pode, por vezes, ser mais danoso que benéfico tanto para ele quanto para a escola, que, estigmatiza ainda mais o ensino de música como conteúdo não essencial.

#### 6.2.2.2 Projetos Sociais

Mas, ao final de 2013, algo muito importante aconteceu em sua trajetória. Despretensiosamente ela foi assistir uma apresentação de um projeto de extensão da faculdade.

Aí eu fui assistir, fui assistir essa apresentação e no meio tinha a apresentação do projeto XXX (fala como se tivesse chegado ao objetivo, ao

cume, ao grande momento), música no bairro, que era um projeto de extensão também que uma professora tinha, mas que acontecia... (...), na região metropolitana aqui de XXX. E aí eu fiquei simplesmente encantada com o projeto, porque era coro e era flauta. Coro, a minha grande paixão e flauta, que era o meu instrumento. Aí eu falei assim: “Meu, eu preciso ir atrás disso!” Aí eu descobri que era um projeto de extensão e que tinham bolsistas que trabalhavam lá, aí eu falei assim: “Preciso descobrir este local”. (PROFESSORA SOL, 2019).

A primeira medida foi conversar com seu professor de flauta. Esse professor era, para além de professor de instrumento, um conselheiro e amigo. Ele prontamente explicou quem era a professora que dirigia o projeto e lhe falou: “Ah essa professora é uma boa pessoa pra você grudar, que só vai te levar pra frente”. (PROFESSORA SOL, 2019).

Sol entrou em contato com a professora e se prontificou a participar do projeto. A professora demonstrou interesse por ela, visto que ela já tinha um histórico com coral e tinha como principal instrumento a flauta doce, o que não é comum entre os graduandos daquele curso de música. Como flauta doce era optativa no currículo e poucos alunos se interessavam em se aprofundar no instrumento, era difícil encontrar alunos bolsistas para participar do projeto. Mas naquele momento estavam encerrando o semestre e o próximo processo seletivo seria no início do ano seguinte.

Já no início do seu segundo ano na faculdade, ela prestou o processo seletivo e passou como bolsista do projeto. Começou a trabalhar no projeto duas vezes por semana, às quartas e sextas. Esse projeto atendia às crianças de um bairro bastante pobre e violento da região metropolitana da cidade. Elas frequentam o local no contraturno da escola, entram com 6 anos e ficam lá até os 16 anos.

Uma das coisas que Sol mais gostou no projeto é a seriedade com que trabalham com a música. Eles procuram fazer música de qualidade, e o ensino é levado a sério pela gestão e corpo docente do lugar. Foi por essa seriedade que esse local, no qual os alunos têm realidades muito adversas, tornou-se tão especial e importante na vida e formação de Sol. “E aí eu comecei a trabalhar lá, e foi lá que eu aprendi a dar aulas, assim sabe, foi com essa professora, foi com as crianças lá, com todo aquele contexto de dificuldade.” (PROFESSORA SOL, 2019).

Os cursos de licenciatura ou cursos de formação continuada não garantem a formação docente – e muito menos do professor para atuar em projetos sociais. O professor que visa a atuar em projetos sociais precisa, durante sua formação, experienciar o ser professor em um projeto social, com todas as suas características. Por esse motivo, os cursos de licenciatura têm aumentado expressivamente a carga horária de estágio, prevendo inclusive a prática pedagógica em espaços como ONGs (organizações não

governamentais), OSCIPs (organizações da sociedade civil de interesse público) e outros. (FIALHO, 2014, p.125).

Além do estágio, os cursos têm realizado projetos de pesquisa e extensão dentro desse contexto. Sol se beneficiou da extensão universitária no projeto social para aprender na prática como era trabalhar nesse ambiente com uma professora que já tinha ampla experiência na área.

Sol já era professora desde os seus 12 anos, mas agora, aos 18, percebia que dar aulas não era só reproduzir práticas, começa a ter consciência do que estava desenvolvendo, pensa melhor na continuidade dos conteúdos, aprende a planejar aulas e a planejar a sequência didática que comporá o ano todo.

Entrar para esse projeto fez com que ela crescesse também como pessoa. O contato com aquelas crianças e realidade não era um peso, não era penoso. Vivia momentos de grande empatia, momentos de compaixão, e nada que a impedisse de seguir o trabalho.

Todo mundo me falava: “Ai Sol/ não sei como que você aguenta, tão nova...” Porque você lidar com as crianças que estão nessa vulnerabilidade social tão grande, você precisa de algo... Não é todo mundo que aguenta, né! Não é todo mundo que consegue. Então todo mundo falava: “Ai eu não sei como você aguenta”. (PROFESSORA SOL, 2019).

Ela não só aguentava, como gostava. E o interesse por projetos sociais era tão grande que no ano seguinte (2014), continuou com o primeiro projeto, e encontrou outro projeto em um município vizinho. Começou a dar aula nesse projeto uma vez por semana. Lá dava aulas de flauta para uma turma de manhã e outra pela tarde.

Esse segundo projeto atendia mais de 150 crianças carentes com programas de assistência social e cultural. A música foi inserida no projeto porque os seus idealizadores e mantenedores acreditavam na música e seu poder transformador. No entanto, eles não possuem qualquer formação técnica na área e findava que a parte musical ficava sem um direcionamento. Não havia um crescente no ensino, de forma que os alunos que estavam há três anos no projeto e os que estavam a cinco anos tocavam o mesmo repertório.

Por ordens da direção, como tinham gravado um CD, as crianças cantaram o mesmo repertório por 2 anos seguidos. Isso gerou uma grande desmotivação no grupo, além disso, a parte musical era sempre voltada para apresentações aos patrocinadores e apresentações gerais, mas nunca para as crianças. Sol permaneceu

nesse projeto por dois anos, mas depois disso se desvencilhou. Não havia mais compatibilidade com a sua forma de ver a música, de ensinar música.

Cada espaço compreende um conjunto de valores compartilhados por aquelas pessoas que dele fazem parte. “O conhecimento a respeito da rede de relações e da trama social efetiva nas diversas instituições, depreendendo-se não haver neutralidade nos espaços em que tais tramas são construídas.” (SOUZA, 2014b, p.14). Dessa forma muitos membros de projetos sociais, assim como este que Sol trabalhou, não compreendiam que:

A música se torna um meio (*médium*), um canal de comunicação pelo qual as pessoas podem ser alcançadas, atingidas, compreendidas e apoiadas. A música se torna subalterna aos objetivos do trabalho social, sem ter que, no entanto, abrir mão de sua independência e dinâmica como fenômeno de expressão artística (WICKEL<sup>64</sup>, 1998, p.10 apud. SOUZA, 2014b, p.19).

E foi porque o primeiro projeto social que Sol trabalhou, tinha essa visão de não abrir mão da música como expressão artística, que ela continuou dando aulas de coro e flauta doce e foi contratada após o término da graduação. Na data das entrevistas, Sol estava somando seis anos de trabalho lá, três como bolsista e três como professora contratada. Dessa forma, já tinha uma forte relação com as crianças, exercendo uma autoridade carinhosa em relação a elas. Ela percebe que essas crianças precisam de amor e firmeza, visto que seus pais muitas vezes estão ausentes e não exercem papel de orientação aos filhos.

Continuar dando aulas no projeto é algo que faz sentido na vida de Sol, já que neste projeto a música é encarada de forma séria e respeitada como área do saber, conseqüentemente, os professores de música tem autonomia para, respeitando o desenvolvimento, realizar um fazer musical de qualidade.

Enquanto trabalhava na escola e nos projetos sociais cursava a licenciatura em música. Dessa maneira Sol, foi tendo uma dupla formação que se interligava e complementava.

Produzindo sentidos através das experiências que vivenciam em sala de aula enquanto imersos no universo da escola regular, os alunos vão ainda estabelecendo relações com o que estudam e presenciam no curso superior de música. (MORATO, 2009, p.144)

---

<sup>64</sup> WICKEL, Hans Hermann. **Musikpädagogik in der sozialen Arbeit: Eine Einführung.** Münster Waxmann, 1998. (Musik als Medium, 2).



Durante a graduação, Sol não se restringiu a formar-se exclusivamente dentro da Universidade, ela já tinha experiência docente desde os 12 anos e percebia que era necessária uma formação paralela para que ela pudesse colocar sentido ao que aprendia teoricamente no curso superior.

### 6.2.2.3 O curso de licenciatura em música

Durante o tempo que cursou graduação, a gestão da universidade passou por uma grande mudança. Nesse processo os alunos sentiram algumas adversidades como falta de alguns professores por dificuldades de contratação e greves.

Eu não sei se teve relação com esse processo, com essa mudança, mas eu também tive muita greve no meio da faculdade. Teve um ano, uma das piores greves, que a gente ficou quase uns dois meses parado, assim foi... então eu tive vários buracos durante a graduação. (PROFESSORA SOL, 2019).

Esse processo atrasou um pouco sua formatura, que de dezembro de 2016 passou para março de 2017. Apesar desses percalços, de modo geral, a universidade lhe ofereceu uma boa formação e professores memoráveis.

O professor de flauta a acompanhou durante todo o percurso. Com ele Sol aprendeu muito sobre uma forma de dar aula de maneira descontraída. O conhecimento não é negligenciado, mas a relação é leve e divertida. “Era algo que envolvia, me faz ter sentido pra continuar. Ver que tem um aprendizado, mas que não é um local só para aprender. É um momento que posso dar risada.” (PROFESSORA SOL, 2019).

Sol era boa aluna e sempre cumpriu os prazos de entrega de trabalhos. Foi aprendendo como lidar consigo e com as formas que conseguia aprender melhor. Com o seu professor de flauta tinha liberdade de expor essas melhores formas de aprendizagem.

Eu preciso de prazos. Eu lembro que na faculdade meu professor de flauta falava assim "Ah você tem tal, tal, tal e tal peça, veja o que você consegue estudar pra semana que vem dessas 4 peças". O que eu fazia? Não estudava nenhuma. Aí teve um dia que eu cheguei pra ele e falei assim: eu preciso que você fale pra mim, eu quero essa peça pronta pra semana que vem. Aí eu funciono. (PROFESSORA SOL, 2019).

Além do professor de flauta, teve outros professores importantes em sua formação. Destacou-se uma professora de percepção que cativava os alunos e ao

mesmo tempo sabia cobrar, e uma professora de estágio bastante rígida nas formas mas muito humana no lidar.

Na linha dos professores que ministravam disciplinas de educação musical houve dois perfis de docentes. Havia professores com muito conhecimento, mas que há muito tempo não dão aulas para crianças e por isso ficaram desatualizados do que acontece nas salas de aula hoje.

E aí eu tive uns professores ótimos que traziam atividades lindas maravilhosas, mas que não fazem ideia do que é uma sala de aula. Não fazem ideia (...) tinha uma professora que ela vinha com um carrinho, sabe aqueles carrinhos de supermercado? Cheio de materiais, incríveis assim, ela fazia atividades incríveis. Mas eu falava assim: “Mas como? É impossível entende, porque está fora da sala de aula há muito tempo, assim sabe, não tem mais noção de como as crianças estão se comportando hoje. Não tem mais noção de como é. (PROFESSORA SOL, 2019).

Mas, em contraponto, havia as professoras que, além da universidade, também davam aulas no projeto social que Sol participava. Ao dar aula, as professoras experienciavam a rotina com as crianças, percebiam na prática o que dava certo e o que não se adaptava às atividades de ensino. “Então essa acho que é a principal diferença, de pessoas que tiveram... que trabalharam sempre com crianças sabe? O que vai falar, o que vai fazer tem propriedade, sabe.” (PROFESSORA SOL, 2019).

Eram duas que trabalhavam no projeto: uma que fez o processo seletivo da professora Sol e coordenava o projeto de extensão e uma outra que estava aposentada da universidade, mas que ainda atuava no projeto como professora de musicalização. Ambas são descendentes de alemães e carregam dessa cultura objetividade e organização, Sol gosta disso, pois ela percebe que precisa desenvolver mais essas características em si. No projeto, trabalham com o modelo C(L)A(S)P,<sup>65</sup> elas prezam pela forma do modelo, mas a escolha das atividades fica a cargo dos professores.

Essas duas professoras foram muito importantes no processo formativo docente de Sol, elas atuaram fortemente em seu processo didático, ensinando-lhe a

---

<sup>65</sup> “Em *A Basis for Music Education* (1979), o pesquisador e educador musical britânico Keith Swanwick reúne sob o mnemônico C(L)A(S)P cinco parâmetros da experiência musical (três deles que nos proporcionam relações diretas com música, e outros dois que desempenham um papel mais de suporte) que acabam por configurar um modelo de educação musical. Nesse modelo, Swanwick destaca a centralidade da vivência musical ativa por meio das atividades de composição - C, apreciação - A e performance - P, ao lado de atividades de apoio agrupadas sob os termos “aquisição de habilidades técnicas” (skill acquisition) - (S) e “estudos acadêmicos” (literature studies) - (L). Os parênteses especificam atividades auxiliares ou periféricas - (L) e (S) que colaboram para uma efetivação mais consolidada dos aspectos centrais - C, A e P”. (PEREIRA et al., 2019, p.3).

dar aulas bem planejadas, organizadas, mas de maneira leve e amorosa. "São pessoas abertas, que fazem música, que fazem aula não pra elas. Eu consigo viver muito isso lá... eu não faço música pra mim. Eu faço música para o outro. É algo bem forte." (PROFESSORA SOL, 2019).

E foi estudando e trabalhando em diferentes ambientes, que se deram os anos de graduação de Sol. Essa opção tem relação com isso que ela admira nos professores, a capacidade de ligar a teoria e a prática. Ela sentiu a necessidade de vivenciar na prática docente o que aprendia na universidade e com isso lapidar-se como professora.

### 6.2.3 A Escola Waldorf

#### 6.2.3.1 Processo seletivo da Escola Waldorf

Foi após esse processo de dupla formação entre a universidade e a prática docente que Sol, no fim de 2016, ao pegar carona com uma amiga, recebeu o convite para participar de um processo seletivo em uma Escola Waldorf. A amiga era a antiga professora de música da escola.

Foi no último ano da faculdade, isso, que a professora que trabalhava aqui na escola, que dava aula de música pros pequenos, falou: "Ah, estou saindo da escola lá, porque eu não estou mais dando conta." Porque o instrumento dela não era flauta e aí tinha essa exigência, e ela falou: "Não estou mais dando conta, e estou indo pra outro caminho." Aí ela falou assim: "Posso te indicar?" e aí eu falei assim: "Pode". Aí ela me falou um pouco da escola, ela me falou da pedagogia e tudo mais, aí eu falei assim: "Ah", nunca tinha ouvido falar da pedagogia Waldorf. Aí eu falei assim: "Ah, pode ser" aí eu mandei meu currículo pra ela e ela trouxe pra cá. (PROFESSORA SOL, 2019).

Nesse momento, ela é pega de surpresa, não conhecia a pedagogia, mas estava em um momento de grande abertura, visto que iria se formar e precisava trabalhar. A professora, que a indicou, ressaltou a importância de tocar flauta para desenvolver o trabalho nessa escola, e, novamente, aquilo que era motivo de chacota entre os colegas torna-se um diferencial em sua formação.

Depois dessa conversa, Sol foi pesquisar mais sobre a pedagogia Waldorf. "Aí eu fui pesquisar um pouco mais sobre a pedagogia, fiquei curiosa, sou dessas que gosta de coisas novas, de aventuras, de desafios." Um tempo depois, a escola entrou em contato com ela e marcaram um primeiro encontro.

E aí fiz o teste, mas fiquei um pouco desacreditada porque quando eu cheguei aqui tinha uma professora fazendo o teste que eu já conhecia e ela já dava aula de música e tudo mais. Aí eu falei: “Ah... acho que... sei lá, vou dançar nessa né!” Por ver as pessoas mais experientes, mas também não sabia muito de como... sei lá, talvez não tocassem flauta! (PROFESSORA SOL, 2019).

Em um segundo momento da seleção foi falado sobre a pedagogia e questionado sobre a disponibilidade em participar das atividades extra aos sábados, de acordo com as necessidades de festas e apresentações. Tocou e cantou para um grupo de professores. Também houve questionamento sobre a questão religiosa.

Quando eu entrei aqui eu lembro que eles me fizeram uma pergunta se eu tinha... eu sou Católica, então eles me perguntaram: “Ah, você tem alguma religião, você acredita...” aí eu falei assim: “Eu acredito, mas eu sou Católica, eu trabalho num projeto que é Luterano, então pra mim é Ok assim. (PROFESSORA SOL, 2019).

A respeito da questão religiosa dentro da pedagogia Waldorf, Silva (2020) aborda a temática amplamente e traz discussões pertinentes. Primeiramente que a Escola Waldorf é de base antroposófica, mas que busca, em sua atuação por meio de sua metodologia de trabalho, respeitar e compreender as diferentes expressões de espiritualidade. Aponta ainda que há críticas que consideram a Antroposofia como religião implícita dentro da escola, considerando-a como religião, mesmo que a própria Antroposofia não se reconheça como tal. Há, na escola, um encorajamento por parte dos professores a uma postura religiosa.

Na escola estudada, o fato da professora ser católica não reverteu em prejuízo de sua contratação e ela não relatou qualquer tipo de discriminação por parte dos outros professores em relação a isso.

Para finalizar o processo seletivo, Sol deu quatro aulas experimentais para o primeiro, quinto, sétimo e nono anos. Depois, seguiu conversando com a escola que chegou a questioná-la sobre assumir todas as turmas ou só parte do ensino fundamental.

Aí nas últimas conversas, eu lembro que eles me perguntaram se eu tinha essa disponibilidade e tudo mais (...) Eu acho que eu nem conseguia assumir todas as aulas, porque nove turmas (...). E aí, eu falei que eu gostaria de assumir os pequenos do que os mais velhos (...) E... em 2017 eu comecei a dar aulas aqui, junto com a professora *Lá*, a gente entrou juntas. Aí deu bem certinho que ela assumiu as turmas do 6º ao 9º e eu do 1º ao 5º. (PROFESSORA SOL, 2019).

Sol possui mais familiaridade com os pequenos, sua trajetória sempre foi majoritariamente dando aulas para as crianças que estão cursando o ensino fundamental I e isso foi preponderante para a escolha.

#### 6.2.3.2 Adaptação na Escola Waldorf

Após o término da graduação, Sol foi contratada pelo projeto que trabalhou como bolsista na graduação. Dessa forma, dois dias na semana trabalhava no projeto e outros três dias na Escola Waldorf.

O início na Escola Waldorf exigiu de Sol uma grande dedicação. Havia muitos elementos novos que ela jamais havia tido contato em toda sua trajetória formativa, nem como aluna, nem como docente em música. A Escola Waldorf apresentava-se como um novo universo, com uma cultura escolar singular.

Na verdade, tudo pra mim foi novo aqui na escola: material, os cadernos, a lousa, o ritmo da aula, as épocas, que eles trabalham em épocas, essa coisa de ter professor regente... Tudo! Era uma realidade totalmente diferente do que eu vivi, mas que não foi um estranhamento ruim, foi algo totalmente novo. A forma de lidar, essa coisa da Antroposofia. As eleições sociocráticas que acontecem aqui dentro... Tudo! De não ter um diretor, as festas. Tudo é diferente! Não teria... "Ah o que é igual pra você? A forma que eu toco flauta. (PROFESSORA SOL, 2019).

Chegar nessa escola e aprender a lidar com esse novo espaço instigou Sol, que sempre gostou de desafios e de enfrentar o novo. A organização dentro de uma Escola Waldorf é bastante diferente de outras escolas. As decisões são coletivas e o colegiado, realmente, é o órgão que gere a escola. "Levou um certo tempo (...) de entender que aqui é o colegiado que sustenta e que decide muitas coisas." O colegiado também cria comissões que tomam decisões sobre vários aspectos da vida prática da escola, mas saber a quem recorrer em cada momento exigiu um pouco de experiência. Não houve uma diretiva bem explicativa quanto a como esses processos funcionam, foi preciso ir perguntando e aprendendo conforme as necessidades surgiam.

Acho que foi bem na prática, mas não foi algo "Nossa não consigo entender!" Acho que eu sempre tive uma certa liberdade de "Ah, preciso resolver alguma coisa, com quem que eu falo?" Porque não tem o diretor, mas tem as gestões. Tem metas, tem a ouvidoria e tem a gestão de pessoas. Porque às vezes você precisa falar para as pessoas sobre falta, viagem, doença, problemas. E aí também você vai descobrindo os professores que têm mais conhecimento disso e conseguem te direcionar. Foi muito na prática, mas

acho que você vai conhecendo os professores e você vai sabendo. É questão de liberdade, de você confiar e se sentir mais aberta pra falar, de perguntar e tudo isso. No geral, os professores são muito abertos a ajudar os professores que estão chegando. (PROFESSORA SOL, 2019).

E foi perguntando aos professores mais experientes que Sol foi aprendendo como lidar com as questões peculiares da Escola Waldorf. No início ia observando, fazendo e perguntando se aquilo era correto. Cada encontro com os professores de classe tornava-se uma aula sobre como proceder dentro da escola ou como é seu funcionamento. “Os professores regentes que me ajudaram muito assim, que me deram muitas... Nossa! Incansáveis dicas, incansáveis... falavam assim: ‘Não Sol, é isso, agora a gente está em época disso’ que me deram materiais” (PROFESSORA SOL, 2019).

Além dos professores, ela aprendeu muito com os alunos que, imersos na cultura escolar, auxiliaram-na a compreender melhor como agir naquele contexto.

E foi um processo... de muito aprendizado, eu lembro que eu ia nas reuniões de pais assim, eu falava: “Eu estou aprendendo com as crianças da mesma forma que elas aprendem comigo, eu aprendo com elas muito sobre ser uma professora.” (PROFESSORA SOL, 2019).

Não houve uma formação específica antes de iniciarem a lecionar na escola. O que ocorreu foi que uma professora, hoje professora de classe, que já foi professora de música por muito tempo, auxiliou na etapa de adaptação. Essas conversas serviram também para entender minimamente a forma de trabalhar música na Escola Waldorf, como esta entra no currículo e como deve ser apresentada aos alunos.

A gente conversou em alguns momentos, a gente teve algumas conversas, ela me passou muito repertório, ela me passou muitas músicas e falou “Ah isso é do terceiro ano, isso faz no quarto.” Eu tive uma noção do que acontecia em cada ano (...). Que primeiro e segundo ano só tocam músicas pentatônicas. Eles cantam músicas tonais, mas só tocam pentatônicas. O dó e o fá eles ainda não viram no segundo ano. É no terceiro ano que eles vão tocar escala e saber dessas coisas, essas coisas ela me passou. Muito repertório também chegou pra mim. Mas não que eu consegui assistir aula, isso não teve aqui. Acho que fez falta, mas a gente aprende na prática, né! (PROFESSORA SOL, 2019).

No início, chegar em uma escola diferente e não ter nenhum “modelo” a ser seguido, nenhuma referência de condução das aulas, foi algo desafiador. Somente dois anos depois que já estava ministrando aulas que Sol teve a oportunidade de observar uma aula de música da professora que a auxiliou no início. Essa professora iniciou em 2019 uma turma de primeiro ano e, apenas naquele ano, assumiu para si

as aulas de música dessa turma. Essa experiência se deu tardiamente, mas serviu para vislumbrar um modelo de trabalho.

### 6.2.3.3 Interesse pela pedagogia Waldorf

Apesar de ter entrado sem conhecer a escola, a professora Sol é interessada em saber mais sobre a pedagogia Waldorf. Vem, ao longo desses anos, se questionando e questionando as pessoas sobre vários pontos envolvendo os saberes escolares. Chegando à seguinte conclusão no início de 2019: “Se eu estou lá, e se eu pretendo continuar assim, eu preciso me aprofundar mais e saber realmente.” E a partir da vontade de permanecer na escola ela toma atitude:

Então foi a partir desse ano que eu senti mais forte essa vontade de entender realmente sobre a pedagogia, e não só sobre as aulas de música, mas a pedagogia num todo. E aí eu comecei a participar de um grupo de estudos com a professora [de classe] que tem me ajudado muito a olhar e entender o que que é... a olhar para a criança de uma forma diferente. É um grupo com os estagiários, e aí eu perguntei pra ela se eu poderia participar, então a gente começou estudando desde o básico, tipo assim: Ah... a trimembração... é um estudo bem devagar, bem lento, mas sobre a pedagogia mesmo. A gente viu sobre os temperamentos, sobre essas coisas. Nada relacionado... claro que algumas coisas você consegue relacionar com a música e tudo mais, mas é mais sobre a pedagogia num geral assim. (PROFESSORA SOL, 2019).

Sendo assim, foi dois anos depois de estar atuando na escola que a professora Sol começa a compreender melhor os fundamentos da pedagogia Waldorf. Antes ela vivenciava o conjunto de práticas que acontecem na escola, mas, em alguns momentos, ficava confusa com alguns termos que embasam essa prática.

Quanto a Antroposofia, ela não sente nenhuma cobrança por parte da escola em conhecer. Ela se sente bem no ambiente e livre inclusive para estudar conforme sua vontade. Nas reuniões de colegiado ela também se sente integrada, mesmo percebendo que não tem propriedade para falar da pedagogia, nem de assumir uma coordenação. Contribui conforme lhe é possível, sentindo-se membro, e que contribui nas reuniões.

### 6.2.3.4 As aulas de música na escola

A cada ano que passa, Sol se aprimora mais em seu trabalho na escola. Agora que tem quase três anos de atuação, já está conseguindo perceber minúcias que antes não eram possíveis. “Acho que cada ano as coisas vão ficando um pouco mais

claras, eu vou conseguindo dar uma continuidade maior pro trabalho.” (PROFESSORA SOL, 2019).

Aconteceu que antes das professoras Lá e Sol, vários professores de música permaneceram poucos anos na escola, gerando uma grande descontinuidade no processo. Dessa maneira, quando assumiram, Sol e Lá notaram algumas lacunas de aprendizagem nos alunos e trabalharam para que essas fossem resolvidas e que novas lacunas não fossem geradas.

Isso foi possível também porque o diálogo entre as duas professoras se deu de forma bastante fluída, visto que se dão bem e concordam nas questões de ensino musical. Além da continuidade dentro de cada ciclo, elas procuram conversar na passagem de turmas. “Assim: ‘Eu já trabalhei isso, já trabalhei isso...’ Daí eu passo a turma do quinto pro sexto pra ela e falo assim: ‘Oh, a gente foi até aqui com eles.’”

Houve um esforço no sentido de criar uma continuidade no processo de aprendizagem musical na escola.

Então a próxima, a turma que está no quarto agora, é uma turma que eu consigo realmente ver o meu trabalho, que foi quando eu peguei eles no segundo. Então eu fiz, segundo e terceiro, agora eles estão no quarto que é uma turma que eu realmente consigo ver tanto a evolução deles, quanto o resultado do meu trabalho. E isso é bem interessante e me deixa bem feliz. Ver o crescimento deles e essa vontade deles nisso tudo. Nesse processo como na música. (PROFESSORA SOL, 2019).

A organização pedagógico musical do primeiro ao quinto ano, nas salas que Sol atua, se dá da seguinte maneira. As crianças do primeiro, segundo e terceiro ano aprendem tudo por ouvido. Elas tocam sem saber as notas que estão tocando, tocam pela melodia e pelo ouvido. Sol se admira de como elas se desenvolvem sem ler: “Isso é algo incrível, (...) elas têm um ouvido que é espetacular, têm algumas que ouvem uma vez a melodia, pronto, já sai tocando e é algo muito bonito assim de ver.” (PROFESSORA SOL, 2019).

No terceiro ano é que as crianças irão aprender quais são as notas que tocam. Começam a ler algumas figuras rítmicas, trabalhando leitura e ditados rítmicos a partir desse ano. Quando entrou na escola, Sol estava construindo essa continuidade e hoje percebe alguns processos que são fundamentais para um bom aprendizado musical dos alunos. Como exemplo, cita:

Meu quinto ano agora, eles ainda têm dificuldade de saber qual é a nota. Eu descobri onde ficou um buraco lá. Eu trabalhei uma música chave, no terceiro ano do ano passado, eu trabalhei uma música com eles que é: ‘dó domingo



um lindo dia'. Aí foi um clique pra eles saberem: 'Ah... dó, ré, mi, fa, sol, lá, si, dó'. E aí descobriram as notas cantando. E foi uma música que eu não trabalhei com o terceiro ano que hoje é o quinto. E aí ficou um buraco, hoje eles não sabem, isso é um sol, isso é um lá, isso é... sabem, mas não é rápido, assim sabe? Eles não sabem de imediato. (PROFESSORA SOL, 2019).

Durante as observações foi notado que Sol trabalhou a música "Doce é sentir" no terceiro ano. Pela fala anterior fica evidente que tinha com ela o intuito de apresentar as notas às crianças com esta música.

As aulas de música têm obtido bons resultados e há maior fluidez no desencadear das atividades. Sol aponta que a tutora<sup>66</sup> que acompanha a escola apontou esse aspecto como positivo nos últimos tempos. A aula não é composta de pedaços picados, há continuidade nas atividades e na sequência de conteúdos.

A tutora é uma pessoa que ajudou muito Sol ao entrar na escola e ainda a orienta bastante.

Me ajuda bastante nessa questão de como lidar, do que você não pode permitir, do que você precisa ser firme e cobrar dos alunos. É algo muito bom. No começo eu tinha um certo receio: "Ah, me observando assim." Eu lembro que, acho que foi no primeiro ano, que o [professor] era orientador aqui da escola, então ele acompanhou muitas aulas minhas (...). Sabe, uma pressão assim eu sentia. Mas depois, ah é tão bom quando alguém fala. Porque quando você está envolvido, muitas coisas você não consegue ver né. E eu nunca recebi, mesmo crítica, de forma que me travasse, ou que me deixasse tensa, ou com medo. Sempre foi de uma forma leve e agradável. Isso também ajuda muito. (PROFESSORA SOL, 2019).

A escola não ofertou uma formação aos professores, nem mesmo um guia bem definido de como deveriam ser as aulas de música, mas acompanhou de perto o desenvolvimento dessas aulas, auxiliando as professoras em sua condução e dando dicas de como podem agir em determinadas situações. Essas observações não buscavam ser tão-somente críticas, mas também propositivas, auxiliando as professoras a melhorar sua prática. Sol percebeu isso ao longo do tempo e, de um momento tenso, passou-se a um momento especial de trocas.

No decorrer dos anos e com a experiência docente, Sol vem conseguindo se programar nas atividades da escola, se organizando melhor para as apresentações e conversando com cada professora de classe antecipadamente. Alguns professores

---

<sup>66</sup> "As Escolas Waldorf, segundo o estatuto da FEWB, contam com a atuação de um professor tutor que dá assistência a suas atividades em consonância com os princípios epistemológicos antropológicos. O grupo de tutores da FEWB é composto por professores de experiência comprovada na atuação em Escolas Waldorf, reconhecidamente capacitados para prestar apoio aos âmbitos pedagógico e de gestão das Escolas Waldorf brasileiras." (FEWB, 2022c).

são bem ligados à arte musical, dessa forma, contribuem muito na escolha de repertório para seus alunos dentro de cada época e ensaiam as músicas com as crianças em outros horários, que não os das aulas de música.

Eu acho que cada professor deixa bastante nos seus alunos. Por exemplo, no quarto ano você pode ver como a música é viva dentro deles. Porque a XXXX desde sempre toca flauta com eles. Toda manhã ela toca flauta com eles. Então, às vezes, eles tocam de manhã e comigo. Então não tem como não ser vivo dentro deles. Não tem como isso não pulsar dentro deles. A forma com que ela traz as músicas para as crianças. A forma com que eles compram as ideias. A turma reflete muito do professor. Isso é nítido. (PROFESSORA SOL, 2019).

Assim, a escolha de repertório varia a cada ano de acordo com as necessidades didáticas e com o andamento da turma. Há turmas que os alunos têm maior familiaridade com a música e desenvolvem um repertório maior, avançando nos graus de dificuldade mais rapidamente, e outras em que o processo é mais lento.

Os alunos, em suas individualidades, também demonstram suas predileções e Sol busca estar atenta para acompanhar esse desenvolvimento.

Desde o segundo ano, ver como as crianças se revelam né! (...) E o que desperta em cada criança: ah é a música, ah é o teatro, é a matemática, o que é que desperta em cada criança. A vida né. Tem criança que é do teatro ou da música. Às vezes uma criança é toda quietinha, são crianças que eu não ouço falar, mas quando a gente canta, é a voz que eu mais ouço. (PROFESSORA SOL, 2019).

Mas para conseguir essa percepção dos alunos, foi preciso tempo junto às crianças. Primeiramente, conhecê-las e fazer com que elas a vissem como professora. No primeiro ano que estava na escola, Sol não sentia que os alunos tinham muito respeito por ela como professora. Era nova e os vínculos ainda não estavam estabelecidos. Sentia que até mesmo os professores não tinham ainda total liberdade para conversar com ela, brincar, dar risada. Mas, com o tempo isso, isso foi se diluindo e hoje os alunos possuem esse respeito e têm total liberdade com os colegas professores.

Para Sol, não basta ser docente e cumprir seu trabalho em sala de aula, é preciso envolver-se de forma mais profunda com a escola e os alunos.

É esse sentimento de pertencimento, esse sentimento de... eu não consigo chegar no projeto, dar minha aula e ir embora. Da mesma forma que eu não consigo chegar aqui na escola, dar minha aula, e ir embora. Me chamam pra participar do teatro, eu vou e ajudo, me chamam pra ensaiar a música de Micael, eu vou lá e ajudo... entende, é esse sentimento que eu como pessoa preciso para... não sei a palavra assim, mas é esse sentimento de

pertencimento, de saber que eu sou uma professora, mas de saber que eu sou muito mais que uma professora. (PROFESSORA SOL, 2019).

Ela procura estabelecer com os alunos uma relação de amizade, mas com respeito, respeitando os papéis de professora e alunos. Essa forma de se portar perante seus alunos têm relação com a forma com que ela mesma, ao longo de sua trajetória, estabeleceu relações com seus professores. Percebeu que aprendia muito mais com aqueles que se sentia acolhida e à vontade para se expressar, em uma relação de amizade, mas ao mesmo tempo, eram sérios ao lidar com os saberes, eram responsáveis e cobravam comprometimento por parte dos alunos.

Sol lidando com os alunos da seguinte forma:

Não é porque você é amigo, que está tudo bem, que eu não preciso fazer a sua aula, eu não preciso... (...) Por várias vezes no quarto ano eu sinto assim, que, se eu dou uma bronca, e eles sentem o quanto isso não é algo que me faz bem, não é algo que me deixa confortável de dar bronca pra eles, no final eles vêm me pedir desculpa. Entende, essa coisa de sentir e olhar para o aluno e saber onde eu posso cobrar mais, onde eu posso... Pontos assim de: esse aluno é o ponto de referência e se eu acalmar ele, eu acalmo ao redor dele. Eu apago o foco e aí o incêndio vai acalmando. (PROFESSORA SOL, 2019).

Há nessa relação um respeito, uma amizade, que é cara tanto pra ela quanto para os alunos. Dessa forma, quando as crianças não respeitam a hora de estudar, de aprender música, e é preciso chamar-lhes a atenção, cria-se uma tensão na relação e os próprios alunos não querem que se propague, buscando reestabelecer o vínculo.

Sol preza por relações pessoais saudáveis com os alunos:

Eu acho que é o lidar com pessoas, (...) que é o maior desafio da humanidade atualmente. Lidar com seres humanos e não com máquinas. Eu acho que é só assim, é só na prática de você olhar para uma criança, de você entender ela e de você conseguir compreender o que ela fala e o que ela quer, da forma que ela expressa. Acho que a gente só aprende as coisas fazendo. (...) Com crianças eu aprendo a lidar com os adultos. Eu acho que o desafio atual é o lidar com pessoas. Que pra mim só vai acontecer se as pessoas estiverem nessa troca. Que é uma troca. (PROFESSORA SOL, 2019).

São muitos os aprendizados nesse processo de lidar com o outro em uma relação de respeito.

Vejo que eu aprendo muito com as crianças essa coisa de paciência. De saber esperar, de respeitar o tempo de aprendizado das crianças, que as coisas não são no meu tempo. Muitas coisas não são no meu tempo, são no tempo delas e que: "Não aprende desse jeito." Preciso me reinventar, preciso pensar em outra coisa. Essa coisa de se transformar, de se reinventar, acho

que isso é só na prática que a gente aprende. É uma experiência sensacional. (PROFESSORA SOL, 2019).

Encarar a docência como algo transformador para o sujeito é algo que Sol entende como sendo a grande graça da docência. Percebe que lidar com crianças faz com que se melhore, viva uma vida mais verdadeira.

Criança por ter essa verdade muito mais viva do que o adulto, não tem você mascarar alguma coisa para uma criança, é muito difícil. Ela te olha e vê além da sua cara. Ela vê o que está no seu interior. Parece que ela lê o que você está pensando. "Ah porque você fez essa cara professora, que é isso? Você tem certeza que é isso mesmo?" Ela cutuca você. O lidar com a verdade, o lidar com o tempo, lidar com as expectativas também. Acho que é muito transformador. (PROFESSORA SOL, 2019).

Além da transformação pessoal na lida com as crianças, Sol também percebe o poder da música na vida das pessoas. Na escola que frequentou, a música inexistia no currículo e depois, quando deu aula no primeiro ano de graduação, a música não era tratada com o devido respeito, marginalizada no currículo e organização escolar. Na Escola Waldorf, essa percepção em relação ao poder da música foi tão forte que a fez vencer seus traumas iniciais em relação a música na escola.

Foi o que fez eu ter vontade de voltar para a escola, que é incrível... a música é o que é, é mágico ver o que a música pode fazer. Quantos alunos talvez não descobriam a música tão viva dentro delas se não fosse por essa oportunidade. Sei lá, se dependesse de um pai colocar numa escola de música. Então abre muitas portas, eu sou super a favor de aula de música em escolas, só tive uma experiência frustrante na minha primeira. (PROFESSORA SOL, 2019).

A escola é vista por ela como um ambiente singular ao ensino da música, e sente-se privilegiada por poder trabalhar em uma instituição que valoriza essa arte como um saber legítimo. "E a música que está aqui dentro da escola é algo muito forte. Teve um dia que uma professora me falou assim: 'Sol, você sabe que pro Steiner a música é a matéria mais importante que as crianças têm, né?' Eu não sabia." (PROFESSORA SOL, 2019)

Sol sente essa valorização no cotidiano, nas relações pessoais entre alunos, professores e pais, mas também na organização curricular e material da escola.

Por toda essa questão da valorização que a música tem (...). De saber que os professores também têm uma formação musical, os professores que não são de música têm uma formação musical. Você vê que a música é viva aqui dentro. Você tem uma sala de música, você tem instrumentos, você tem duas aulas de música por semana. Cada aluno tem o seu instrumento. Você vê

que as coisas acontecem. E a escola proporciona coisas pra esse acontecer. (PROFESSORA SOL, 2019).

Por todos os professores terem uma experiência com a música, ela cria dimensão na escola. Em suas formações para serem professores Waldorf, aprenderam música obrigatoriamente, sentem em suas vidas como a música é importante, experienciam essa relação e, assim, contribuem para que os alunos tenham essa vivência em sua formação.

Em contrapartida, ser professora de música nesse ambiente cria uma outra dimensão de responsabilidade. É necessário um comprometimento muito superior, visto que a música está em evidência e a forma de conduzir o processo educativo influencia diretamente em como essas pessoas, hoje crianças, irão se relacionar com essa arte.

Então tem também uma responsabilidade muito grande. Dessas aulas de música. O que são essas aulas de música dentro da Escola Waldorf? As vezes eu paro e penso: O que realmente são essas aulas de música na escola? Assim, o que que é tudo isso? Toda essa escola, toda essa pedagogia? E que é muito vivo, eu fico assim muito feliz de poder estar aqui e de ajudar nesses processos. (PROFESSORA SOL, 2019).

Sol continua dando aulas de música na Escola Waldorf e no projeto social. Ela ainda é muito jovem, mas desde cedo encontrou na música seu caminho de vida. Hoje sua trajetória está marcada por essa relação de amor ao ser humano mediante a música, por sua sensibilidade no lidar com as crianças, buscando ser mais que uma pessoa que passa pela vida dos alunos, mas alguém que transpassa e cria vínculo pessoal e musical a ponto de transformá-los.

## 7 OBSERVAÇÕES

Este item pretende apresentar uma análise das observações feitas nas aulas das professoras de música que atuam na Escola Waldorf estudada. Buscou-se compreender as práticas das aulas de música lecionadas na escola, como o currículo da Escola Waldorf está presente nessas aulas e como as professoras atuam e interagem na escola.

Os exemplos citados poderiam ser analisados por diferentes ângulos, visto que cada vivência é permeada por muitas nuances e fruto de uma imbrincada rede de saberes, relações e circunstâncias. No entanto, com fins didáticos, foram escolhidas as cenas que melhor serviram para exemplificar de maneira inteligível a temática abordada.

### 7.1 A ESCOLA

A Escola Waldorf observada é um lugar muito bonito e preenchido de jardins. Há muitas flores e algumas árvores frutíferas. É um local bem limpo, os jardins bem cuidados, pintura conservada, salas de aula organizadas e com detalhes decorativos<sup>67</sup>.

Além disso, chamou atenção o fato de que as crianças no pátio têm muita liberdade para brincarem como queiram, elas correm muito, sobem nas árvores, pulam, ficam bem livres. Os adultos estavam o tempo todo observando e auxiliando no que era preciso, mas não intervinham em suas brincadeiras. Os professores e demais funcionários da escola nunca gritavam com as crianças.

Para que retornassem às suas salas de aula, cada professor de classe tinha um sino diferente. Quando tocava, as crianças já sabiam, pelo timbre do sino, que o seu professor estava chamando.

A estrutura física da escola por vezes dificultou as aulas de música. Do primeiro ao quinto ano as turmas eram maiores e não cabiam na pequena sala de música. A professora Sol tinha que se mobilizar com todo seu material e instrumentos até as salas de cada ano. Dessa maneira, deixava de usar recursos como o piano ou

---

<sup>67</sup> Como descrição do item “5.1 Organização física, de gestão e curricular da escola.”

de realizar atividades que necessitariam de um preparo prévio da sala. Além disso, ela perdia tempo de aula no afastar as carteiras e retornar para a ordem inicial.

A professora Lá utilizou a sala de música com frequência, mas suas aulas foram prejudicadas pela inadequação do espaço que, além de pequeno, é muito quente no verão. Ademais, o piano da sala estava desafinado, atrapalhando o desenvolvimento das aulas. Por vezes, foi necessário uma busca por espaço mais adequado, que nem sempre se achava satisfatório.

A sala de música estava ocupada pelo professor de violino, então a aula do oitavo ano deveria acontecer na sala de aula, mas os alunos reclamaram que lá estava muito quente. Então Lá resolveu fazer aula em uma pequena área na entrada do bloco. Nesse local se forma um ressalto que parece um pequeno palco. No momento em que o oitavo ano fazia aula, o nono estava cuidando do jardim ao lado, e as crianças do segundo ano ficaram cruzando a passagem ocupada pelo ensaio. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Algo semelhante se deu com o nono ano em um dia que a sala de música estava muito quente e os demais locais ocupados. Então, resolveram fazer o ensaio geral no corredor, onde tocaram todas as músicas da apresentação na sequência (CADERNO DE CAMPO, 2019). Esse corredor é apertado para os alunos, mas preferiram ficar por lá durante a passagem geral. Depois retornaram à sala.

Normalmente, nas aulas de música do primeiro ao quinto ano ficavam presentes nas salas, as professoras auxiliares que acompanhavam as crianças com necessidades especiais. No ensino fundamental II, somente no sexto e oitavo haviam crianças com necessidades especiais e estas também eram acompanhadas, inclusive quando a aula era na sala de música.

Os professores de classe não ficavam em sala na maior parte das aulas. No entanto, próximo às apresentações, esses professores se faziam presente nos ensaios. Havia uma troca entre professores de classe e as professoras de música, discutiam juntos a forma como iriam apresentar as músicas: instrumentação, organização espacial, repetições, dinâmicas e assim por diante.

Em um dia de observação foi possível ver a tutora trabalhando na escola. Ela estava observando a aula da professora Sol no quarto ano. Nessa ocasião, estava dedicando-se a assistir às aulas do quarto ano em todas as disciplinas.

Nas séries iniciais do ensino fundamental era bastante comum as crianças pedirem alguns minutos para brincar ou terminar alguma atividade da aula anterior. Por muitas vezes, Sol permitia e, com isso, ganhava um tempo para se organizar,

conversar com alguns alunos e professores de maneira mais individualizada e, quando os alunos eram solicitados a entrar em sala, faziam isso em prontidão, visto que já tinham tido cinco minutos a mais de brincadeira. Esse tempo não era dado em todas as aulas, mas em algumas se fazia necessário, visto que os alunos estavam muito agitados, ou envolvidos em outra atividade.

Nos anos mais adiantados, a maior parte das aulas eram na sala de música e os alunos se deslocavam até lá, muitas vezes demorando para entrar, então não solicitavam da professora autorização, só demoravam para entrar. Muitas vezes Lá chamou-lhes a atenção quanto a essa demora.

No que tange ao processo avaliativo dos alunos, a única avaliação escrita realizada nas aulas de música se deu no nono ano. A professora Lá entregou uma folha para que os alunos preenchessem alguns exercícios de notação musical. Eram simples, para colocarem nomes de notas nas claves de sol e fá. Os alunos reclamaram muito do exercício pois tiveram dificuldade, ela foi ajudando e, no fim, todos conseguiram. Essa avaliação, não tinha teor de prova rígida, visto que Lá foi auxiliando na execução, mas ela solicitou que fosse individual e recolheu as folhas ao final da atividade.

No cotidiano escolar não são realizadas provas nem exames de avaliação de forma “oficial”, pois a ideia é que as crianças não desenvolvam ansiedade nem frustração em relação a seus “desempenhos”. Existe aqui uma relação com o que Rocha (2006) debate a respeito da criança se sentir “segura e confortável” na escola. (LEVI, 2019 p.54).

E é por isso que não foi visto nenhuma outra forma de avaliação explícita dos alunos durante as observações em campo. As avaliações são realizadas por meio dos boletins escolares, como a professora Lá descreveu anteriormente.

Fernández (2019) realizou um estudo sobre a avaliação na Pedagogia Waldorf, nele apresentou como esse sistema está baseado na observação qualitativa do aluno, ressaltando o que há de positivo e apontando os pontos negativos de forma propositiva para avanços.

Para as escolas Waldorf, a classificação numérica reflete só fatos intelectuais que não constituem a totalidade do ser; diante disso, esse modo de atuar não é compatível com a atividade educadora. O sistema de avaliação Waldorf, proposto por Steiner, em que cada aluno é comparado a si mesmo e seu próprio potencial, permite que ele se desenvolva no seu ritmo, abandonando o sistema competitivo da pedagogia transmissiva. A concepção de avaliação em Waldorf supõe uma desconstrução de ideais e métodos que prevalecem por gerações. (FERNÁNDEZ, 2019, p.41).



O autor ressalta que não há reprovação, se ocorrerem são muito pontuais e de sobremaneira avaliada pelos professores, família e médicos, de forma que seja oportuna ao aluno, sem causar-lhe estigma ou trauma. Além disso, considera-se que os professores têm com os alunos uma relação de longo prazo durante todo o ensino fundamental, conhecendo bem cada aluno.

Foi relatado, em conversas com as professoras, que a escola contratou um professor de percussão para dar aulas para professores da escola, incluindo as professoras de música. Além disso, as monitoras da escola têm aulas de flauta doce e solfejo com a professora Sol.

Também foi possível observar em campo, o processo de organização e execução da apresentação anual. Essa produção teve como intuito mostrar o que as crianças produziram durante o ano letivo em todas as disciplinas. Nas aulas de música de todas as turmas houve preparo para esse momento. Selecionaram repertórios já trabalhados e ensaiaram, memorando e aperfeiçoando essas músicas.

A cada turma foi dado tempo de quinze minutos para se apresentarem. Assim sendo, alunos e professores se dedicaram em organizar tudo e adequarem-se a esse tempo. Nas aulas que precederam a apresentação, foram realizados ensaios em cada turma, cronometrando o tempo de cada música, combinando entradas, repetições, gestos, posicionamento no palco, entre outros.

Esse foi um processo de criação coletiva, um combinado entre professores de classe, professores especialistas e as crianças. Os alunos estavam ativos e opinando na organização da apresentação. Nas classes mais novas, a seleção das músicas foi feita em conversas entre os professores e, nas mais adiantadas, os jovens foram envolvidos nesse processo também.

Duas semanas antes da apresentação, no início de todas as aulas, Sol conversou com os alunos sobre a proximidade da apresentação anual e contou das conversas que teve com os professores de classe para selecionarem o repertório a ser tocado. Ela resolveu utilizar do segundo ao quinto ano a flauta doce tenor no intuito de acrescentar nas músicas maior riqueza sonora. Sendo assim, levou em todos os anos esse instrumento, apresentando-o. No segundo ano, eles souberam dizer que seu som é mais grave que o da flauta doce soprano e pediram para que ela tocasse “Doce é Sentir”<sup>68</sup> (música que eles estavam trabalhando), ouviram com atenção e aplaudiram

---

<sup>68</sup> Composição de Jadiel Barbosa.

após a performance. No terceiro ano, ao apresentar a flauta, as crianças tiveram a reação de pedir que tocassem a escala de Dó maior e depois “O Cio da Terra”<sup>69</sup> (estavam aprendendo essa música). Já no quarto ano ela fez uma apresentação mais detalhada sobre a família da flauta doce.

Logo no início da aula Sol disse: “Eu trouxe hoje uma outra flauta. Vocês já devem ter visto por aí. A flauta doce tem como se fosse uma família.” Aí iniciou uma explicação da família da flauta doce desde a sopranino, soprano, contralto e tenor. Mostrou cada uma das flautas, focando na tenor e explicando que o dedilhado é igual à do soprano, que eles tocam. Também explicou que a contralto eles iniciariam tocar no quinto ano. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

No quinto ano não foi observado o dia em que apresentou a flauta, mas foram vistos alguns ensaios que precederam a apresentação anual. Assim também foi com as turmas de sexto a nono ano, nas quais observou-se a professora Lá realizando os ensaios gerais. Nessas turmas eles passaram todas as músicas de forma contínua, da mesma forma que seria feito na apresentação. Os alunos, de forma geral, se dedicaram para esses ensaios, e contribuíram mais para as atividades do que de costume nas aulas. Tanto foi assim que:

Na aula que precedia a apresentação anual houve no sexto ano um ensaio geral. Nessa aula as crianças demoraram um pouco a entrar em sala de aula, mas, assim que entraram, já se posicionaram e fizeram a sequência de músicas e repetições igual seria na apresentação. A professora Lá e a professora de classe ficaram coordenando as atividades, dando ainda algumas indicações de lugares e forma de entrar. Lá ficou tocando violão e dando as entradas das músicas. Após essa passagem geral as professoras deram cinco minutos para os alunos descansarem e passaram novamente cronometrando o tempo de apresentação. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

A apresentação anual foi realizada na própria escola em uma estrutura de tenda alugada. Para marcar a área de apresentação colocaram ao fundo um tecido azul e outro sobreposto a esse com um degradê de cores. Enfileiraram as cadeiras voltadas ao local de apresentação, simulando um teatro. Ao lado da tenda grande havia uma pequena tenda onde ficaram a mesa de som e os instrumentos musicais que iriam ser utilizados.

Por toda escola foram colocadas placas de silêncio e isso foi bem respeitado durante a apresentação. Foi mantido silêncio por todo o pátio da escola, não só

---

<sup>69</sup> Composição de Chico Buarque e Milton Nascimento.

próximo das tendas. Com isso, formou-se um ambiente voltado às apresentações e as pessoas presentes estavam prestando atenção na turma que se apresentava.

No dia, a apresentação anual teve início pontualmente às 9h e terminou 11h30min, como era previsto. Nas mostras apresentadas pelas turmas havia, além de músicas, poemas e danças. Nenhuma pessoa anunciava as turmas, entregaram programas e seguiram o que estava no roteiro.

As crianças já estavam cientes que as apresentações estavam organizadas de acordo com os anos escolares de maneira ascendente, iniciando com o primeiro ano e terminando com o nono. Nesse processo, quando a turma anterior estava se apresentando, os próximos já se posicionavam na ordem de entrar no palco. Faziam isso com naturalidade, sabendo o que tinham que fazer. Os tempos de sair uma turma e entrar outra foram rápidos. Não tardando muito a apresentação.

Os docentes tinham uma postura calma, estavam atentos, organizando seus alunos, mas com tranquilidade. A professora Sol se sentou no chão em frente aos alunos durante a apresentação. Desse lugar, ela ajudou as professoras de classe com outras atividades e coordenou as músicas, regendo e tocando. A professora Lá ajudou do primeiro ao quinto ano em algumas músicas, mas do quinto ano em diante coordenou as apresentações.

Do primeiro ao quinto ano os professores de classe estavam conduzindo a apresentação, fazendo gestos, indicando tudo, acompanhando. Mas do sexto ano em diante isso foi se diluindo, os professores iam até a frente, estavam lá, mas a maior parte foi a professora Lá e os professores de Alemão e Inglês que conduziram.

O quinto ano foi a apresentação mais extensa e a que mais os alunos demoraram para se organizar entre as músicas. Do nono ano foram poucos alunos, porém foram os mais aplaudidos, os pais pediram bis e eles retornaram ao palco tocando mais uma música.

Os aspectos gerais observados na escola, referentes a sua estrutura física e organização, evidenciam algumas dificuldades que a escola enfrenta em sua estrutura física e como isso pode causar possíveis prejuízos no ensino, mas também mostra como, mesmo dentro dessas limitações, conseguem se organizar de maneira a realizar um trabalho musical importante. A apresentação anual foi uma mostra bastante bonita desse trabalho pedagógico desenvolvido.

## 7.2 CURRÍCULO WALDORF EM ATUAÇÃO

Durante as observações foi possível perceber como o currículo de música Waldorf descrito no capítulo 4 e 5.2 se apresentou na prática cotidiana da escola. O período de observação foi de quatro meses, portanto não abrangeu todo o ano letivo impossibilitando uma análise avaliativa sobre todo o conteúdo musical que foi trabalhado na escola. Mas foi possível observar muitos pontos convergentes e divergentes com o que foi apontado pela bibliografia e o PPP da escola.

Ficou evidente que há um diálogo entre as épocas, as festas anuais e as aulas de música. Isso está no currículo, é algo planejado e estão intrinsicamente relacionados. Sob influência das épocas e festas anuais, o repertório musical vai se construindo, no entanto, as professoras vão dosando o grau de dificuldade musical de acordo com o conteúdo musical de cada ano escolar.

No período das observações, o repertório trabalhado foi sempre relacionado à época que as crianças estavam trabalhando com os professores de classe. Na proximidade da comemoração de Micael é que a música “Eu crescendo”<sup>70</sup> foi trabalhada para todas as séries do ensino fundamental I.

O repertório musical dialogar com a época é de grande significância para as crianças. Elas viviam a música de maneira muito intensa e, na hora de cantar e tocar, se dedicam. Um bom exemplo que evidencia essa relação foi quando o terceiro ano, no dia em que estava fazendo pão do trigo por eles plantado, colhido e moído, cantaram uma música que falava do padeiro que faz o pão. As crianças se envolveram com a música de maneira muito intensa, até os alunos que costumam se dispersar ficaram concentrados na música. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

No segundo ano foi observado que estavam sendo trabalhadas músicas relacionadas a São Francisco de Assis: “Doce é Sentir” e “São Francisco”<sup>71</sup> Algumas semanas depois, essas fizeram parte de um teatro encenado pelas crianças. A professora Sol participou ativamente na organização e ensaios do teatro, na apresentação, tocou violão. Após a apresentação desse teatro aos familiares das crianças e para o primeiro ano, o segundo ano dedicou-se às músicas relacionadas à

---

<sup>70</sup> Autoria desconhecida.

<sup>71</sup> Composição de Paulo Soledade e Vinícius de Moraes

primavera, como “Mil Flores”<sup>72</sup>. Revisaram músicas para apresentação anual e nas últimas aulas ensaiaram canções natalinas.

No terceiro ano estavam dedicando-se às profissões. Assim, na aula de música, trabalharam muitas canções que falam de trabalhos relacionados à agricultura, panificação, construção civil, lavagem de roupa, dentre outras. Algumas das músicas cantadas foram: “O Cio da Terra”, “A lavadeira”<sup>73</sup>, “Canção do Pedreiro”<sup>74</sup>; “Frutos da Terra”<sup>75</sup>. Além da música “Minha Canção”<sup>76</sup>, apontada por Sol na entrevista como importante nesse ano, pois trabalha as sete notas musicais. Para as brincadeiras feitas em aula, Sol utilizou canções infantis tradicionais que traziam o tema das profissões, por exemplo: “Bate o Monjolo”<sup>77</sup>, “Pão, Pão, Pão”<sup>78</sup>, entre outras.

Tocaram nesse ano na flauta doce a escala de Dó maior e realizaram a leitura de células rítmicas simples. A escala de Dó maior foi trabalhada de diferentes maneiras, inclusive em cânone com quatro e duas vozes. Também executaram no terceiro ano músicas a duas vozes na flauta, a exemplo de “Cio da Terra” com canto e duas vozes na flauta.

No quarto ano, as músicas estavam voltadas para a geografia local, regional e o descobrimento do Brasil. Nesse contexto cantaram: “Na Maré”<sup>79</sup>, “Cantiga de Penas”<sup>80</sup>, “Benke”<sup>81</sup>, “Pindorama”<sup>82</sup>, além de músicas regionais que falam da cidade e do estado em que a escola está situada. Nas últimas aulas do ano trabalharam com músicas indígenas e usaram como acompanhamento chocalhos.

O conteúdo musical nesse ano era bem mais avançado que no terceiro. Eles faziam a escala de Dó e Ré maior de maneira bastante fluída e a de Fá maior com certa dificuldade. Nas escalas de Dó e Ré maior, como as crianças já conseguiam executar bem as notas nos tempos e sequência, Sol passava a trabalhar concomitantemente outros aspectos musicais.

Pegaram as flautas e foram executar a escala de Dó maior. Sol lembrou: “Controlem o sopro nos agudos”. Repetiram as meninas fazendo o

---

<sup>72</sup> Autoria desconhecida.

<sup>73</sup> Coco alagoano. Arranjo de Carol Pacheco.

<sup>74</sup> Composição de Marcelo S. Petraglia.

<sup>75</sup> Composição de Jurandy da Feira.

<sup>76</sup> Composição de Chico Buarque.

<sup>77</sup> Autoria desconhecida.

<sup>78</sup> Autoria desconhecida.

<sup>79</sup> Composição de Ricardo Breim e Luiz Tatit.

<sup>80</sup> Composição de Salomão Habib.

<sup>81</sup> Composição de Milton Nascimento e Márcio Borges.

<sup>82</sup> Composição de Sandra Peres.

movimento ascendente e os meninos o descendente e depois inverteram. Na sequência tocaram a escala em cânone, a sala foi dividida primeiro em dois grupos e depois em três. Durante a execução do cânone, Sol estalava os dedos para que mantivessem o andamento e chamava a atenção: "Escutem o que vocês estão tocando para ver se está muito forte". Terminada a escala de Dó maior, executavam a de Ré maior. Nela continuou advertindo sobre a intensidade das notas: "Estão muito fortes as notas agudas". Nesse meio tempo alguns alunos se distraíram e ela disse: "Tem gente que está brincando e errando notas que vocês já sabem." Seguem meninos no movimento ascendente e meninas no descendente, invertendo na repetição. Na escala de Fá maior eles apresentam dificuldade executando juntos, então Sol passou nas fileiras separadamente. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Foram trabalhados, além das escalas maiores, manter o andamento, respiração, controle ao soltar o ar, principalmente nos agudos, atenção e concentração, além do tocar em grupo. Em outros dias, também foram acrescentadas variações rítmicas na execução das escalas, trabalhando células rítmicas que estavam aprendendo. E foi observado uma vez que Sol pediu para tocarem a escala de Dó maior de olhos fechados, eles executaram sem problemas e conseguiram um resultado sonoro muito bom.

Foi perceptível, no quarto ano, uma evolução na execução das escalas e como Sol foi dificultando gradativamente os exercícios. A escala de Fá maior foi a que eles mais tiveram dificuldade, provavelmente porque foi a que haviam aprendido mais recentemente. Em uma das últimas aulas observadas, Sol focou um bom tempo nessa escala, ressaltou o dedilhado e treinou a diferença do fá grave e agudo.

As leituras rítmicas foram mais elaboradas, com mais células estudadas, realizando atividades de ditado rítmico, composição e leitura. Em uma sequência de aulas, ela propôs que os alunos compusessem três compassos de quatro tempos e depois utilizaram essas composições para ditar aos colegas. Nesse exercício, cada criança ia a frente e fazia com palmas sua composição, os colegas tinham que escrever em seus cadernos e em seguida conferiam juntos. A professora Sol ficava acompanhando se as crianças estavam fazendo corretamente, olhando os cadernos, auxiliando as crianças que tinham dificuldade na execução de algumas composições. Para muitos alunos, ir à frente da turma e executar suas composições era um grande desafio mas, com ajuda, todas as crianças conseguiram realizar. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

O uso de segunda voz na flauta e cânone é frequente no quarto ano. Uma observação interessante foi um dia que Sol introduziu a segunda voz em uma música que já estavam ensaiando.

As crianças já conheciam a letra, tocavam e cantavam bem a música. Então Sol explicou que havia uma segunda voz a ser realizada na flauta. Pediu para que pegassem suas flautas e solfejou a segunda voz fazendo as posições dos dedos na flauta, o que chama de “flauta muda”. As crianças imitavam. Depois ela tocou, passou com metade da sala de cada vez e disse: “Em grupo saiu bem bonito, quero ver juntos”. Escolheu dois alunos que estavam conseguindo tocar bem e os colocou na frente da sala para auxiliar os outros na junção das vozes. Quando juntou as duas vozes alguns se perderam. Então ela tocou a segunda voz. Um menino olhou para ela admirado, achando bonita aquela segunda voz. Na sequência, tocam novamente as duas vozes reunidas e, desta vez, deu certo e os alunos ficaram muito animados. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

O quinto ano trabalhou músicas em três vozes na flauta para tocarem no encontro de jogos gregos, além de “Salve, Deméter”<sup>83</sup>, “A Vida do Viajante”<sup>84</sup> e “Menino do Pelô”<sup>85</sup>. Nesse ano, além das escalas de Dó, Ré e Fá maior também foi trabalhada a escala de Sol maior. No entanto, o quinto ano executava as escalas de maneira mais insegura que o quarto ano e Sol não realizou muitas variações como as descritas acima. Também no quinto ano foram trabalhadas composições com as figuras rítmicas aprendidas, cantaram em cânone com facilidade e tocaram composições a 3 vozes utilizando as flautas soprano e contralto. Utilizaram em seus arranjos instrumentos de percussão e, ao menos três crianças, tocaram violão em aula.

No fim do ano, o quinto ano estava trabalhando uma peça de teatro. Com isso, nas últimas aulas após a apresentação anual, as crianças e a professora Sol se dedicaram à sonoplastia do espetáculo, incluindo duas composições próprias que fariam parte da peça.

Sol iniciou a aula perguntando quais alunos gostariam de fazer parte da criação da sonoplastia da peça. Metade dos alunos se interessaram e reuniram-se no chão na parte da frente da sala. Explicou para as crianças que iriam precisar de duas músicas, uma para iniciar e outra para encerrar o teatro. Então pegaram a peça impressa, foram lendo as cenas e pensando em quais sons colocariam em cada momento. Leram que há uma tensão no início e Sol sugeriu acorde no piano, uma menina acrescentou: “Acordes menores e dissonantes”. Sol ficou tão envolvida na atividade que perdeu a hora do término da aula. No caminho para outra sala, após sair do quinto ano, Sol encontrou com uma auxiliar e comentou como estavam ficando muito boas as composições. Nesse instante, veio uma aluna com um papel na mão e mostrou o poema que ela havia escrito para aquela composição. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

---

<sup>83</sup> Composição de Marcelo S. Petraglia.

<sup>84</sup> Composição de Herve Cordovil e Luiz Gonzaga.

<sup>85</sup> Composição de Saul Barbosa.

Após o término das aulas, Sol comentou que ficou impressionada com a rapidez que aquela aluna havia feito o poema, pois era bonito, bem pertinente à peça e trazia uma mensagem profunda. Nessa conversa, Sol colocou que acredita que essa facilidade tem ligação com toda formação artística que as crianças recebem na Escola Waldorf.

Já o sexto ano, que tinha aula com a professora Lá, estava trabalhando uma época sobre a Idade Média e Lá, nesse contexto, trouxe os trovadores, explicando sobre esse movimento na França. Escreveu na lousa que *troubadours* eram do sul e *trouverses* do norte da França. A abordagem foi na França, pois na sequência cantaram uma cantiga dessa época e lugar. Explicou também que era uma música profana, e os alunos já sabiam o que isso significa. Essa aula aconteceu na sala do sexto ano, que estava toda permeada de elementos da idade média. Na lousa havia desenho de dois cavaleiros com espadas na mão e em seus cadernos havia letras ornamentadas, como utilizadas nesse período.

O sexto ano trabalhou, nesse contexto também, dança medieval dentro da aula de música. Uma música era reproduzida e eles dançavam em pares. Era uma dança bastante complexa que requereu muitos ensaios. Já outra música era tocada por eles com um tambor de pele, um violão, duas flautas e um pandeiro. Tocavam a música enquanto o restante da classe dançava. Essa música era em três tempos e alguns alunos se perdiam na hora da execução. Assim, Lá os auxiliava dando indicações da métrica. Essas danças e demais músicas medievais, seriam apresentadas em um baile medieval promovido pelo sexto ano. A professora Lá trabalhou principalmente a execução das músicas, a parte da dança era ensaiada junto com a professora de classe.

O sexto ano também trabalhou a música “La Partida”<sup>86</sup> que dialoga com o estudo dos povos da América do Sul. Nessa música eles trabalhavam com as flautas, violões e percussão. Referente à América do Norte, cantaram e tocaram “Take Me Home, Country Roads”<sup>87</sup>.

No sétimo ano, enquanto estudavam com a professora de classe a viagem do descobrimento e a colonização do Brasil, tocaram na aula de música “Vira Virou”<sup>88</sup> e

---

<sup>86</sup> Composição de Víctor Jara.

<sup>87</sup> Composição de John Denver, Bill Danoff e Taffy Nivert Danoff.

<sup>88</sup> Composição de Kleiton Ramil.



a música da peça “Os Navegantes”<sup>89</sup>. Também tocaram “Come And Get Your Love”<sup>90</sup> e “Meu Abrigo”<sup>91</sup>. Nessa série Lá trabalhou com arranjos a três vozes um pouco mais elaborados que os do sexto ano.

Das aulas observadas do oitavo ano, em sua maior parte, estavam ensaiando para o teatro<sup>92</sup>. A professora Lá levava muitos instrumentos de percussão, teclado e violão para a sala do oitavo ano, onde foram realizados os ensaios. A sala estava repleta de figurinos, cenário e elementos cênicos, além do desenho de lousa e desenhos feitos pelos alunos, que remetiam à peça teatral que iriam encenar. A professora Lá era responsável por tocar piano, a professora Sol flauta e violão e o professor de marcenaria fez as percussões.

Nas primeiras aulas foi observado o processo de construção das cenas e sonoplastia. Conforme foram ensaiando e organizando as cenas, a professora Lá foi experimentando os sons e anotando. Esse processo foi lento, visto que ocorreu em uma construção coletiva. A professora de classe não foi impositiva na direção da cena, levou algumas ideias e ouviu as pessoas envolvidas, inclusive a professora Lá. Os alunos participaram no processo de pensar as cenas e sonoplastia, deram ideias e opiniões. Conforme as cenas foram criando forma, a professora de classe assumiu mais a coordenação do teatro, de forma a criar uma fluência nas cenas.

A apresentação da peça de teatro do oitavo ano foi marcante. Eles se apresentaram em um teatro da cidade e fizeram, junto ao corpo docente e pais, toda parte de produção, divulgação, venda de ingressos, cenário, figurino, objetos cênicos, iluminação e sonoplastia. Foi interessante o processo de construção desse espetáculo, eles foram evoluindo rápido na interpretação das cenas, entradas e saídas. As professoras Lá e Sol se dedicaram ao teatro e foram fundamentais na peça. Elas participaram dos ensaios e apresentações, mesmo sendo fora de seus horários de trabalho.

---

<sup>89</sup> Peça de Ruth Salles, com música homônima de Pedro Paulo Salles e letra de Ruth Salles.

<sup>90</sup> Composição de Lolly Vegas.

<sup>91</sup> Composição de Gabriela de Paula Pontes Melim e Rodrigo de Paula Pontes Melim.

<sup>92</sup> “O teatro realizado pelo oitavo ano, então, representa a grande coroação do ensino fundamental, fechando o ciclo da educação que foca no segundo setênio. Assim, marca a transição dos adolescentes para o terceiro setênio e faz a passagem para um novo olhar sobre o mundo: o desabrochar da racionalidade (estruturada na educação Waldorf como ensino médio).”(POMBO, 2014)

Após a apresentação teatral, o oitavo ano trabalhou as músicas: “Abre Alas”<sup>93</sup>, “Tiro ao Álvaro”<sup>94</sup> e “Trem das Onze”<sup>95</sup>. Essas músicas foram tocadas com violão e vários instrumentos de percussão como cajón, caixa, surdo, violão, pandeiro e outros. Também fizeram para a apresentação anual cânone com canto e flautas além da dança medieval que estavam trabalhando para o teatro. Nas últimas semanas de aula ainda tocaram: “Mês de Maio”<sup>96</sup>, “A Natureza das Coisas”<sup>97</sup> e “Algo Parecido”<sup>98</sup>.

O nono ano estava trabalhando o movimento da tropicália e cantando “Alegria, Alegria”<sup>99</sup>, “Pra não dizer que não falei das flores”<sup>100</sup>, “Garota de Ipanema”<sup>101</sup> e “Panis et Circencis”<sup>102</sup>. Os alunos do nono ano gostam muito de cantar e tocar essas músicas. Em uma aula, a professora Lá propôs: "Vamos fazer de conta que estamos no festival da canção de 1960 e tocar uma música atrás da outra." Eles foram cantando e resolvendo os problemas de execução de cada música. Se envolveram tanto na atividade que quando acabou o tempo da aula pediram para ficar mais um pouco e cantar mais uma música, visto que na próxima semana não haveria aula. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Além dessas, o nono ano também teve como repertório “Maria, Maria”<sup>103</sup>, “Lanterna dos Afogados”<sup>104</sup> e músicas que faziam parte da formatura: “Dia Especial”<sup>105</sup> e “Por Enquanto”<sup>106</sup>.

Salientando que não foram observadas todas as aulas de música do ano e, nem mesmo todas as aulas dentro do período de observação, será apresentado o que, dentro do conteúdo curricular, foi observado ou não nesse período. Dessa forma, não se afirma aqui que os conteúdos deixaram de ser trabalhados ao longo do ano, somente nas aulas observadas.

Quanto ao repertório trabalhado, entre o que está previsto no PPP (TABELA 13) e o que foi observado nas aulas, pode-se perceber que, as professoras

---

<sup>93</sup> Composta por Chiquinha Gonzaga.

<sup>94</sup> Composta por Adoniran Barbosa e Oswaldo Molles.

<sup>95</sup> Composta por Adoniran Barbosa.

<sup>96</sup> Composta por Almir Sater e Paulo Simões.

<sup>97</sup> Composta por Accioly Neto.

<sup>98</sup> Composta por Samuel Rosa.

<sup>99</sup> Composta por Caetano Veloso.

<sup>100</sup> Composta por Geraldo Vandré.

<sup>101</sup> Composta por Antônio Carlos Jobim e Vinícius de Moraes.

<sup>102</sup> Composta por Caetano Veloso e Gilberto Gil.

<sup>103</sup> Composta por Fernando Brant e Milton Nascimento.

<sup>104</sup> Composta por Herbert Vianna.

<sup>105</sup> Composta por Duca Leindecker.

<sup>106</sup> Composta por Renato Russo.

desenvolveram os conteúdos previstos no PPP. O repertório trabalhado em todos os anos escolares estava relacionado com o que era colocado para aquela época do ano.

Em relação aos demais conteúdos musicais, no segundo ano tudo estava de acordo com o previsto PPP. No terceiro ano também, mas o PPP não especifica se a leitura musical deve ser rítmica e melódica ou só uma delas. No período observado só foi trabalhada a leitura rítmica. As aulas de violino não foram observadas, pois eram dadas por outro professor, mas elas aconteciam.

No quarto, quinto e sexto ano, foram contemplados quase a totalidade dos conteúdos do PPP, ressalta-se que no quarto ano não foi observada a leitura melódica nas aulas; no quinto ano, se viu pouco de teoria musical e percepção e não foram observadas aulas de história da música; e no sexto ano não foram observados exercícios de teoria musical e percepção musical.

No sétimo ano, do conteúdo proposto foi observado as partituras a duas e três vozes. Já no oitavo ano do que constava no PPP como conteúdo do oitavo ano, nenhum ponto chegou a ser abordado nas aulas assistidas, sendo as aulas direcionadas para os ensaios do teatro. No nono ano foi possível observar o cumprimento das técnicas de canto dentro do conteúdo do PPP.

Ressalta-se, mais uma vez, que é possível que tais conteúdos tenham sido trabalhados em outros momentos e que as observações da pesquisadora foram limitadas a um período do ano. Ainda assim, pôde-se perceber que nos primeiros anos escolares, do segundo ao quarto ano, os conteúdos previstos no PPP da escola foram contemplados na prática observada, no entanto, com o avançar dos anos, do quinto ao nono ano, percebe-se que a dinâmica da escola e dos próprios alunos vão distanciando das aulas alguns conteúdos inicialmente previstos, principalmente no que se refere à leitura de partitura, teoria musical, ditados rítmicos e melódicos.

Não é intenção aqui compreender o processo educativo como um engessamento do que está no PPP, pelo contrário, as professoras mostraram em suas práticas que estão atentas às necessidades dos alunos e adaptam o conteúdo previsto de acordo com as possibilidades da realidade que vivem. Em suas entrevistas relatam que, antes de entrarem para lecionar na escola, os alunos tiveram aula com professores de música que não tinham a leitura de partitura como foco. Foi observado que é justamente nas turmas mais adiantadas que a dificuldade em trabalhar partituras é maior.

### 7.3 DIDÁTICA DAS PROFESSORAS DE MÚSICA

Este subitem tem como foco a atuação didática das professoras estudadas. Para fins de análise, essa forma de atuação foi dividida entre conteúdos musicais que ministravam e o relacionamento delas com os alunos.

A professora Sol rotineiramente iniciava suas aulas dizendo: “Bom dia segundo ano”, por exemplo. Em cada ano escolar ela usava o numeral referente ao ano para reportar-se à turma como um todo. Essa forma era bastante comum, tanto para cumprimentar no início da aula, como para elogiar, ou chamar a atenção da classe toda. Por exemplo, sempre dizia: “Ótimo 2º ano, que bonito!” (CADERNO DE CAMPO, 2019). Além de dizer bom dia ao entrar na sala, no segundo e terceiro ano ela cantava uma música de bom dia ao sol. Nesse momento, as crianças já costumavam saber que a aula estava iniciando, se organizavam e cantavam. Em alguns dias ela acrescentava percussão corporal a esta canção de bom dia.

O decorrer era variado, mas havia em comum em todas as aulas canto e tocar flauta, em muitas tiveram também jogos. Ela costumava iniciar a aula com o bom dia descrito acima, depois disso um momento de cantar com o violão, seguido por momento de tocar flauta e cantar e algumas brincadeiras intercalavam essas atividades.

Há um ritmo das atividades nas aulas da professora Sol. Ela não dá tempo das crianças se dispersarem após finalizar uma atividade e já inicia outra, de maneira que os 45 minutos de aula são bem aproveitados. Esse tempo é todo preenchido de atividades, variando em quantidade de acordo com o tempo que demandam, mas sempre de maneira bastante dinâmica.

A disposição dos alunos nas salas era variada de acordo com as necessidades pedagógicas apresentadas. Dessa forma, era muito comum a aula iniciar com as crianças sentadas nas carteiras, depois ficarem em pé, formarem rodas afastando as carteiras, sentarem no chão e depois organizarem as carteiras da forma que estavam originalmente. Das aulas da professora Sol no segundo ano, era menos comum realizar movimentação de carteiras; já nos anos mais adiantados, quarto e quinto ano, era mais comum. Pelo que foi possível observar, os pequenos têm maior dificuldade em mover suas carteiras e demoram tempo maior para realizar essas tarefas.

A finalização das aulas dependia do horário da aula. Nas aulas que seriam seguidas de outras aulas, Sol não seguia um padrão de encerramento. Já nas que a aula de música era a última do dia, no fim das aulas sempre havia uma organização das salas, a luz era apagada, lousa fechada, um verso era recitado e depois cantado. Antes dos alunos saírem da sala, ela os cumprimentava um a um na porta.

Já nas aulas da professora Lá, quando essas se davam na sala de aula, costumava solicitar o afastamento das carteiras e formar círculos no chão ou cadeiras. Já na sala de música, predominantemente estavam sentados nas cadeiras dispostas em semicírculo. Poucas vezes, para uma brincadeira específica, sentavam no chão da sala de música.

Suas aulas geralmente iniciavam com um aquecimento vocal, depois eram passados conteúdos que poderiam ser teóricos, conversas, atividades. Na sequência, costumavam ensaiar as músicas, sendo as últimas passagens no fim da aula, geralmente mais prontas em forma de ensaio corrido. Por vezes, havia jogos e brincadeiras no fim da aula, mas isso variava de acordo com as necessidades do momento e dos conteúdos que estavam sendo trabalhados.

Esse ritmo das aulas, como apresentado no subitem 4.2.1, é importante dentro do dia a dia escolar. Souza (2020, p.75), discorre sobre a importância de nos ensaios de corais jovens em Escola Waldorf se ter, entre outras questões, um ritmo de ensaio com atividades diversas, criando formas de variar as repetições das músicas. Apesar de não ser um ensaio coral, as aulas de música observadas também tinham a necessidade de repetir muitas vezes as mesmas músicas em ensaios, e criar atividades diversas para conseguir atenção dos alunos.

Em sua entrevista, a professora Sol apontou que teve, no início, dificuldade de estabelecer um ritmo, mas que, com o tempo, foi entendendo como criar um ritmo nas aulas de música, e que ele é diferente das aulas dos professores de classe, visto que é muito rápida, a aula de música e tem suas peculiaridades.

Notou-se nas observações realizadas que os alunos já sabiam como agir nas aulas de música. Eles percebiam o ritmo próprio dessas aulas.

### 7.3.1 Conteúdos musicais

Para ensinar os conteúdos musicais presentes no currículo escolar as professoras se valeram de uma variedade didática-pedagógica adquiridas por elas

durante toda sua trajetória formativa, inclusive dentro da Escola Waldorf. Sendo assim, dividiu-se esse ensino em instrumentos musicais, leitura de partitura, interpretação musical e atividades lúdicas.

#### 7.3.1.1 Instrumentos musicais e canto

Durante as aulas observadas foi notado que as professoras têm uma preocupação que os alunos toquem os instrumentos musicais de forma correta. Elas vão aos poucos ampliando os conhecimentos que eles têm sobre os instrumentos utilizados e estimulando que experimentem novas possibilidades instrumentais.

Desde o início do ensino fundamental a professora Sol tem, em relação a flauta doce, bastante atenção quanto ao dedilhado, posição da flauta, controle do ar e articulação. Um exemplo de trabalho com a questão articular da flauta se deu em uma aula do terceiro ano quando Sol ressalta: "Estou sentindo falta do tu, vocês estão fazendo fu fu fu (...) Vou por um lembrete TU." (CADERNO DE CAMPO, 2019). Depois cantou a música que estavam ensaiando, substituindo a letra pela sílaba tu no intuito de lembrar que articulassem de maneira correta.

Referente ao controle do fluxo do ar na flauta três exemplos mostram maneiras diferentes de Sol conseguir um bom resultado sonoro: No segundo ano, "após uma brincadeira com a flauta que falava da lâmpada, ela disse: "O som tem que estar dentro da lâmpada" e eles fizeram um som lindo, quente e aveludado, ela os elogiou: "Que som lindo!" (CADERNO DE CAMPO, 2019).

No quarto ano buscava conseguir que tocassem na flauta doce a nota dó grave com qualidade, então apresentou uma imagem: "A nota dó é a nota mais grave, tem que pensar que está fazendo uma bolha de sabão, que se quer um ar bem quentinho". Com isso, conseguiu um bom som para a nota que os alunos estavam com dificuldade de execução. (CADERNO DE CAMPO, 2019)

Em outro dia, no quinto ano, estava trabalhando "Menino do Pelô" e os meninos, que estavam tocando a música na flauta soprano, acharam a melodia muito aguda. Ela resolveu o problema pedindo que tocassem a mesma melodia na flauta contralto. Os meninos trocaram de flauta, mas, não estavam fazendo um bom som. A professora Sol então explicou que no grave devem colocar maior volume de ar do que no agudo. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Dessa maneira, a ideia de controlar o fluxo de ar para ter qualidade sonora nas notas graves foi abordada de maneira mais lúdica no segundo e quarto ano e mais técnica no quinto. Há, portanto, para a professora, uma ligação entre a idade das crianças e a forma de ensinar o mesmo conteúdo.

Para trabalhar o dedilhado das notas na flauta era recorrente a imitação da professora, sendo que ela executava e eles reproduziam a música por trechos. Ao término das passagens de trechos, juntavam a música toda. Mas, muitas vezes, ela utilizava um exercício que Sol nomeava de “flauta muda”. Consistia em cantar a música ou nome das notas e fazer os gestos das notas na flauta sem soprar. Com isso, as crianças memorizavam as posições antes de tocar.

Também Sol recorria ao recurso de executarem as músicas em “câmera lenta”. A ideia era executar a música em andamento bastante lento em busca de uma melhor compreensão das notas e ritmos. Certa vez, no terceiro ano, ela se valeu desse recurso ao trabalhar a música “A Lavadeira”. Na ocasião, ela canta a música e vai fazendo o dedilhado na flauta enquanto as crianças, imitando-a, também faziam o dedilhado em suas flautas. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Houve momentos que a maior parte da classe já havia aprendido a tocar e poucas crianças ainda estavam com dificuldade. Nessas ocasiões, Sol indicava uma dupla para aquele que estava com dificuldade, de maneira que olhasse para a outra criança ao tocar. As crianças olhavam para seus colegas e aprendiam a tocar. Já sabendo desse recurso, algumas crianças nem mesmo esperavam que Sol percebesse suas dúvidas e já procuravam os colegas para sanar suas dúvidas durante as execuções. Elas se mostravam muito solícitas em auxiliar os colegas com dificuldade e esses aprendiam rápido vendo a outra criança tocando.

Dentro da Pedagogia Waldorf a “turma é vista como um organismo, onde todas as crianças contribuem para a aprendizagem umas das outras. Por isso torna-se necessária a continuidade da configuração das crianças, posto que são um grupo que ‘caminha junto’.”(LEVI, 2019, p.55). As crianças constroem uma cumplicidade e auxílio mútuo.

Além da flauta doce, no quarto ano havia um menino que tocava violão bem e duas crianças que participavam de um coral da cidade. Nas aulas de música essas crianças destacavam-se naturalmente e, muitas vezes, acompanharam algumas músicas. Aconteceu, algumas vezes, dessas crianças apresentarem individualmente à professora Sol, dúvidas mais avançadas do que estava sendo trabalhado na aula.

Nesses momentos, ela respondia prontamente, estimulando esses alunos e outros a sempre trazerem novas questões para as aulas de música.

Antes de iniciar a aula do quarto ano uma menina vem ao encontro de Sol e toca Pindorama para ela ver. A menina havia tirado a música de ouvido antes de Sol ensinar. Sol observou e elogiou a menina. Na sequência, outro aluno pegou o violão e tocou a mesma música para Sol ver. Ela, da mesma forma observou e elogiou. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Também no quarto ano, ao término da aula, um aluno foi até Sol e tocou uma música da trilha sonora do filme “O Rei Leão”<sup>107</sup>. Ele tirou a música de ouvido e, além de tocar, ensinou para um colega. Sol fez uma observação quanto às duas notas que estavam erradas, ele corrigiu e os dois saíram tocando (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Já a professora Lá trabalhava com diversos instrumentos, portanto, eram variadas as técnicas de execução instrumental que ela ensinava. No ensino fundamental II trabalham com vários instrumentos tocando juntos e quase todas as músicas têm arranjos instrumentais e canto. Nesse contexto, foi possível observar ela ensinando acordes e ritmos no violão, leitura de notas e acordes no piano, diferentes ritmos nos instrumentos percussivos, dedilhado nas flautas soprano e contralto e questões de técnica vocal.

Há muitos alunos com talento musical na escola e Lá usa isso a seu favor. Esses alunos estão sempre tocando, mas a cada música alternam de instrumento. Lá procurava não lhes atribuir tarefas fixas, de maneira que podiam, como todos os alunos, experimentar possibilidades sonoras, tocar outros instrumentos e dar chance para os colegas também tocarem. Dessa maneira, todos tinham oportunidade de tocar variados instrumentos nas aulas, mesmo para os que sabiam pouco de um instrumento, Lá costumava fazer arranjos bem simples, que eles conseguissem realizar e que, somado ao todo, criava volume na música. Foi perceptível que essa prática estimulava os alunos a explorar os instrumentos.

A título de exemplo, na música “Os Navegantes”, trabalhada com o sétimo ano, Lá dividiu os alunos em grupos, sendo que ficaram distribuídos da seguinte forma: 2 no piano; 4 paus de chuva; 2 flautas doce soprano; 1 cajón; 1 caxixi; 3 meninas no canto. A professora Lá tocava flauta também. Realizou um trabalho explicando a cada um dos grupos suas entradas, repetições e formas de tocar.

---

<sup>107</sup> Filme produzido pela Walt Disney.



Durante o ensaio foi dando as entradas e corrigindo alguns erros. No fim da aula, já estavam executando bem a música. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Nesse processo, Lá exercia também um papel de coordenadora dos grupos. Ensinando questões musicais ligadas à execução dos instrumentos dentro da estética de cada música. A exemplo, no sexto ano, ao ensaiar as músicas medievais “dois meninos estavam tocando violão e ela explicou que não era para tocar batido, feito ‘chá com pão’ só marcar para baixo e exemplificou”. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Em uma aula do nono ano ocorreu que, durante o aquecimento vocal, um aluno tentou acompanhar a professora Lá no violão, mas desistiu, achando muito difícil. Um tempo depois, esse mesmo aluno quer tocar alfaia, e diante do ritmo que deveria ser tocado no instrumento, achou muito fácil e não quis continuar tocando. No mesmo dia à tarde, ele tocou no violão “Lanterna dos afogados”, não sabia todos os acordes e a professora Lá os ensinou. Ao fim ficou contente em tocar uma música que conseguia, e aprender novos acordes (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Esse aluno do nono ano queria participar da aula tocando, mas algo que ele conseguisse tocar e não fosse muito fácil. A professora Lá, percebendo esse processo, ofereceu-lhe a oportunidade de acompanhar a música que estavam tocando e isso despertou a vontade do aluno.

Lá, em sua entrevista, comentou da sua dificuldade para tocar alguns instrumentos percussivos. Em aula, ela fazia indicações das fórmulas rítmicas mais adequadas a cada instrumento, mas foi possível perceber certa limitação na execução técnica dos instrumentos, explorando pouco seus recursos sonoros. Mas, também foi observado algumas saídas que ela encontrou para sanar essa dificuldade.

Durante os ensaios para apresentação do circo, no sexto ano, era necessário o uso da caixa para compor a instrumentação das músicas. Lá então chamou um aluno do oitavo ano, que sabia tocar caixa, para ensinar um aluno do sexto a tocar o instrumento. Esse aluno do sexto que Lá escolheu já sabia tocar outros instrumentos de percussão, o que facilitou seu aprendizado na caixa (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Outra situação se deu em um dia que estava ensaiando com o sétimo ano e o professor de percussão, que estava dando aula para os professores da escola, coincidentemente foi na sala de música. Nesse momento ela buscava, junto com um aluno, decidir se seria melhor o uso do cajón ou da conga. O professor de percussão

deu sua opinião e ensinou uma célula rítmica que ficaria boa, decidiram pelo cajón (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Já no que tange à técnica vocal, a professora Sol não costumava realizar exercícios específicos de aquecimento vocal com as crianças, realizava algumas canções iniciais e em algumas aulas alguns jogos que trabalhavam de maneira implícita aquecimento e respiração junto de outras habilidades musicais.

A professora Sol trabalha a questão vocal principalmente sendo exemplo de afinação e colocação vocal. “O regente educador deve ter consciência de que a sua voz é um modelo para estes alunos e precisa ser sentida por eles como uma conquista de um processo já iniciado, gerando admiração e não algo inatingível.” (SOUZA, 2020, p.68). Da mesma forma, a professora Lá também possui uma voz afinada que serve de exemplo aos seus alunos.

Lá costumava realizar no início das aulas um aquecimento vocal, alguns dias mais elaborado, trabalhando respiração e alguns exercícios de aquecimento vocal e, em outros, bastante rápido, a depender da aula e seu planejamento.

O nono ano entra na sala e Sol inicia um exercício de respiração. Faz então uma contagem para ver quanto tempo cada um consegue segurar o ar. Um menino é quem mais consegue, e ela explica que é porque ele é grande e faz exercícios físicos diariamente. Na sequência realiza um aquecimento com nome de pássaros<sup>108</sup> e a mesma melodia do aquecimento em *bocca chiusa* por algumas vezes. Em meio a esse exercício Lá perguntou: “O que é *bocca chiusa*?” eles não souberam responder, então ela explicou que o termo é italiano e que significa cantar com a boca fechada (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Relacionado ao canto, a mudança vocal masculina é um problema que Lá enfrentou por diversas vezes durante as observações. No sétimo ano estavam trabalhando uma música que fazia parte da peça teatral que estavam encenando: “Os Navegantes”. Havia dificuldade de alguns meninos em alcançar as notas agudas e, ao mesmo tempo, nesta idade ainda não possuíam graves o suficiente para cantar a música uma oitava abaixo. Nesse contexto, ela acabou optando que os meninos cantassem na oitava que mais lhes era confortável, visto que havia alunos que já conseguiam cantar oitava abaixo e outros não.

Para compreender essa questão primeiro deve-se explicitar que:

Nossa voz está em transformações constantes, a identidade vocal permanece, porém, como todo processo fisiológico corpóreo, a voz também

<sup>108</sup> Letra: “pintassilgo, pintarroxo chega-e-vira, engole-vento, asa branca, melro e colibri”.

está sujeita à ação do tempo. Em alguns momentos, essas mudanças acontecem mais exteriormente, no caso dos meninos de 12 até 15, ou se estendendo, algumas vezes, aos meninos de 17 anos. (SOUZA, 2020, p.65).

Nas Escolas Waldorf esse processo, apesar requerer atenção dos professores de música para adequação do repertório e tessitura, não gera muito desgaste emocional nos jovens que, em outros contextos de aulas de canto, podem se sentir constrangidos. Isso porque:

A grande maioria dos estudantes que chega ao nono ano fez toda sua educação, infantil e fundamental, em uma Escola Waldorf, ou seja, passou pelo processo de musicalização. Estão juntos há oito anos, já se conhecem e já criaram vínculos. Quando os meninos começam a mudar de voz, geralmente, o primeiro aluno vira um foco de atenção, mas à medida que outros passam pelo processo, isso se torna completamente natural. Por se tratar de um processo longo, para que todos os meninos mudem de voz, a classe aprende a lidar de maneira natural e o aluno se sente confortável com a voz que tem no momento. (SOUZA, 2020, p.65).

Portanto, essa é uma característica natural da idade, que estava sendo bem contornada pela professora Lá.

Uma situação bem comum nas aulas era a de alunos de todos os anos esquecerem suas flautas. Isso porque as flautas são pessoais e eles as levam para casa, devendo trazer nas aulas de música ou dias que os professores de classe solicitavam. Esse esquecimento causava dificuldade nas aulas visto que os alunos sem instrumento por vezes se dispersavam e as professoras tinham que criar estratégias diversas para os integrar nas aulas. A professora Sol, diante dessa situação, muitas vezes pedia aos alunos para pegarem os lápis e fazerem o dedilhado como na flauta. Certa vez, no terceiro ano:

Estavam cantando uma música de Micael e apenas um menino não havia levado sua flauta. Então Sol entregou um tambor para ele e explicou como tocar. O aluno teve dificuldade ao tocar e o professor de classe, que estava presente na aula, foi ao seu encontro e o auxiliou com o tambor. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Já nas aulas da professora Lá, quando os alunos esqueciam suas flautas, ela tinha diferentes atitudes a depender dos alunos e turmas. Como as músicas geralmente eram arranjos com vários instrumentos, era possível sempre encontrar uma função, cantando, tocando uma percussão, enfim, ninguém ficava parado porque havia esquecido o instrumento. Mas, mesmo assim, ela sempre cobrava que levassem a flauta e não esquecessem na próxima aula.

As aulas do sexto ao nono ano foram marcadas por essa capacidade que Lá tem de formar um grupo, mas ressaltando as individualidades de cada aluno. Nessa idade eles não gostam muito de serem um grupo em que todos cantam e tocam o mesmo instrumento. É latente a vontade de mostrar seus gostos, sua individualidade. Nesse sentido, Lá trabalhou bem com essa energia dos jovens, procurando atribuir a cada um funções dentro das músicas que conseguiram executar e que lhes agradavam. Os jovens, em um grupo musical, estão em funções diferentes, mas compondo um todo que soa bem junto, e isso faz com que sintam que sua individualidade se soma ao coletivo.

Isso posto, percebe-se que havia por parte das professoras, uma preocupação que os alunos cantassem e experimentassem os instrumentos, mas, além disso, o fizessem da maneira correta. São muitas as técnicas envolvidas no ensino de canto e instrumentos musicais diversos, portanto, as professoras não conseguem saber profundamente de todos eles. No entanto, foi notável que, dentro daquele ambiente de iniciação instrumental, ambas possuíam capacidade técnica suficiente para atender os alunos.

#### 7.3.1.2 Leitura de Partitura

A leitura de partitura só foi observada a partir do sexto ano. Os alunos mais novos aprenderam todas as músicas por repetição durante esse período. A partir do terceiro ano, a professora Sol trabalhou leitura, composição e ditado rítmico com as crianças, mas não notação com altura das notas, somente duração do som. Em conversa, no decorrer das observações, a professora Sol relatou que estava com dificuldade de introduzir a notação na partitura para as crianças do quarto ano e que a parte rítmica conseguia realizar melhor.

Do sexto ano em diante, algumas vezes, a professora Lá apresentou algumas partituras aos alunos e pediu-lhes que as lessem, algumas vezes sozinhos, outras em conjunto. Não houve, nesse período, exercícios sistemáticos de solfejo ou leitura de partitura instrumental. Eram dadas partituras de algumas músicas, principalmente quando estavam iniciando o trabalho com elas, foram partituras de pequenos arranjos vocais, para flauta doce, piano e violão. Os alunos que tocavam violão também não costumavam acompanhar partituras ou cifras, alguns no início, mas depois se desvencilhavam dela.

De modo geral, foi notado que os alunos de sexto a nono ano têm muita dificuldade na leitura de partitura, tanto melódica quanto rítmica. Em contrapartida, eles têm muita facilidade em aprender músicas de ouvido ou por imitação e, com isso, conseguem executar as músicas. São também muito afinados, têm noção de andamento, dinâmica, repetições e fraseados. Com isso, há uma compensação da dificuldade de leitura de partitura pela facilidade de execução musical.

Após explicar sobre os trovadores, Lá entregou aos alunos uma partitura da música *Kalenda Maya*<sup>109</sup>. Eles cantavam a música sem a letra, só repetindo a sílaba *la*. Na sequência ela pediu que solfejassem, mas tiveram muita dificuldade e não conseguiram. Então Lá cantou e tocou no violão e eles acompanharam. Um menino pegou seu violão e quis tocar, mas Lá pediu para que primeiro ele aprendesse a cantar a música. As crianças acharam a música “esquisita”. Lá falou a tradução e eles prestaram atenção. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Neste trecho fica notório que os alunos do sexto ano não possuem boa leitura de partitura, nem mesmo alguns, pois não havia nenhum aluno que se destacava na atividade de solfejo. Depois que a professora tocou e cantou, logo eles conseguiram cantar. A música citada, por ter sido composta em no século XII, possui uma estética diferente da que as crianças estão acostumadas, tanto que a acharam “esquisita”, isso dificultou as primeiras performances, mas, ainda assim, evidencia a dificuldade de solfejo.

Nicholson (2000), descreve aulas de um sexto ano em uma Escola Waldorf observada nos Estados Unidos. A sua pesquisa focou em aulas que estavam trabalhando história medieval e, assim como na Escola Waldorf observada nesta tese, a escola que Nicholson investigou, abordou o conteúdo de diversas formas, incluindo a musical. Ele pode observar que, no sexto ano daquela escola, os alunos tocavam suas flautas lendo partituras.

A dificuldade de leitura complicava, por vezes, as execuções em grupo, como no caso a seguir, enquanto ensaiavam a música “La Partida”.

As crianças demoraram para se organizar. Três meninos pegaram o violão, duas meninas ficam com caxixi e o restante tocaram flautas soprano. Lá foi indicando as entradas e coordenando os instrumentos. Em um momento parou a música e foi ajudar os violões. Somente um dos meninos sabia ler partitura, então ela auxiliou os outros dois na contagem da música, indicando entradas. Voltaram a tocar e os meninos conseguiram acompanhar a música. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

---

<sup>109</sup> Composta pelo trovador Raimbaut de Vaqueiras (1155-1205).

Semelhante ao sexto ano, o sétimo teve muita dificuldade na leitura de uma partitura simples, mas dessa vez, foi um arranjo para uma música que eles já conheciam. Diferiu-se do exemplo acima também a postura de Lá que, nesse momento, desafiou os alunos a decifrarem a partitura, e não tocou para eles, foi os auxiliando conforme as dificuldades surgiam.

Os alunos já tinham tido contato com a música Vira Virou cantando a duas vozes. No entanto, nessa aula Lá entregou partituras com um arranjo para flauta a duas vozes. Eles se dividiram em grupos no intuito de ler o arranjo. Lá foi passando em todos os grupos e auxiliando na tarefa. Os alunos tiveram muita dificuldade ao ler a partitura, ficaram contando as linhas buscando saber as notas, mas, depois de decifrada, decoraram com facilidade. Depois Lá reuniu todos os grupos, passou todas as vozes separadas e juntou-as. Ela tocou violão para acompanhar e, quando reuniu os grupos, deu certo o resultado. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

O trabalho com essa música foi bem interessante pois Lá foi acrescentando complexidades a cada aula. Na primeira aula apresentou o canto, depois o arranjo para flauta e, em aulas subsequentes, adicionou acompanhamento no piano, violão e pandeiro.

No nono ano podem ser citados dois exemplos de atividades que envolveram a leitura de partitura. A primeira foi enquanto ela trabalhava a música “Pra não dizer que não falei das flores”, e teve a seguinte abordagem:

Entregou as partituras aos alunos e disse: "Eu toquei semana passada! Eu não vou falar nada, vocês vão se virar." Então os alunos pegaram as flautas, piano, teclado e violão e individualmente procuram tirar a música. Lá foi ajudando os alunos: "Veja que notas são essas." "Você está chutando." "A clave de sol dá nome a uma das notas." Também foi lembrando os alunos de olhar a armadura de clave, que indica a tonalidade. Os alunos se entreteram com a atividade. No fim, ouviu todos os alunos, um por vez e terminou a aula com todos cantando juntos acompanhados do violão. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Nesse caso, os alunos tinham que decifrar individualmente as partituras e, com o auxílio do instrumento musical que mais lhes agradava, aprenderam a música. Os alunos se sentiram desafiados com a atividade e se dedicaram. Lá foi auxiliando, mas não dando respostas prontas, ela dava dicas de como poderiam decodificar a partitura. Ouvir cada aluno em seus instrumentos foi importante para que o processo de leitura fizesse sentido para eles. Nas aulas subsequentes, a partitura foi abandonada na hora de tocar a música e eles recorreram à memória.

No segundo exemplo, Lá propôs uma atividade de composição musical.

A proposta era que realizassem a composição de uma pequena melodia, sem letra, que poderia ser tocada no instrumento que desejassem. Pediu para que usassem as escalas que trabalharam em aula. Assim, cada aluno escolheu um instrumento e a professora Lá os foi ajudando individualmente. Dizia algumas frases do tipo: “Lembram do ciclo de quintas que estudamos?”; “Em Dó maior tem que terminar com do, mi ou sol.”; “Está meio errado, porque você não se baseou em uma escala”. E assim eles foram fazendo, em dado momento organizaram-se para ouvir cada composição. Lá gravou as composições e recolheu as partituras. Algumas estavam sem fórmula de compasso e indicação de duração das notas. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Esse processo evidenciou a criatividade musical dos alunos, todavia expôs a inabilidade da maior parte deles em colocar na partitura aquilo que tinham como intenção musical.

Enquanto cantavam uma música no nono ano, Lá perguntou:

“O que é modulação<sup>110</sup>?” Os alunos não responderam nada. “Vou fazer uma modulação.” E tocou no violão. Então eles foram respondendo. Ela explicou e exemplificou mais uma vez. Eles cantaram o trecho da música e perceberam a modulação. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Dessa maneira, em alguns momentos, ela ia introduzindo conteúdos de teoria musical e traçando relações com a prática.

### 7.3.1.3 Interpretação musical

A busca por ensinar que as crianças tocassem pensando na interpretação das músicas foi algo corrente nas aulas tanto da professora Sol, quanto da professora Lá. Ambas se empenham para que as crianças aprendam a diferenciar os estilos e intenções das músicas, para que consigam transmitir essa qualidade ao interpretarem musicalmente.

Sol costumava introduzir as músicas contando uma curiosidade sobre ela, além de tocar e cantar a música para que apreciassem. Com isso, já percebiam o contexto da música e criavam referência quanto à forma como a professora estava cantando. Num segundo momento, passava trecho por trecho cantando e as crianças repetindo. A título de exemplo pode-se citar quando ela introduziu a música “Mil Flores” no segundo ano e disse:

“Vamos cantar uma música que fala de flores”. Em seguida, perguntou às crianças se elas sabiam nomes de flores. As crianças se empolgaram e falaram uma lista enorme com nomes de flores, houve inclusive uma discussão sobre a flor do alecrim. Com isso, ela criou um elemento de contextualização da

<sup>110</sup> “Passagem ou transição de um tom a outro.” (MICHAELIS, 2022).

música que citava em sua letra nome de várias flores. Depois desse momento, ela cantou a música para ouvirem, depois cantaram juntos. Como aprenderam rápido, Sol disse: "A minha voz vai ser desse tamanho (pequeno) e a de vocês deste tamanho (grande)" e repetiram novamente (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Em outra música que tinha na letra a palavra doçura, Sol indicou ao cantarem que "Tem que ser doce". Uma aluna acrescentou: "Tem que sentir que é doce" complementando o que Sol havia dito. (CADERNO DE CAMPO, 2019). Após essas indicações abstratas de sentimentos e sensações, as crianças conseguiram compreender a intenção da música, fazendo soar com grande riqueza interpretativa.

Em outro dia, as crianças estavam aprendendo uma música que falava do luar, mas estavam bem desanimadas. Sol já havia tentado conversar sobre a lua, falou para elas observarem a lua e depois contar como ela estava, mas não havia despertado interesse das crianças sobre a música. Então ela tentou outra abordagem:

"Fechem os olhos! Vocês moram bem perto da floresta, como se fosse um bosque, e quando começou a anoitecer, tinha uma brisa. Tinha um lugar que dava para brincar". Nesse momento os alunos perguntam se dava para jogar futebol. E ela respondeu que sim e que dava para subir nas árvores. Depois continuou: "Um dia quente, depois de brincar muito, eles colocaram um pano na grama e deitaram, e viram o céu, e viram as estrelas e tinha uma lua. A lua estava bem cheia e iluminava todo o bosque, parecia uma luz." Nesse momento as crianças estavam atentas e Sol começou a cantar. Elas seguiram cantando junto e ficou lindo. Sol ainda acrescentou: "Cantem como se fosse uma brisa". (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Ao ouvir a história e imaginarem o cenário, as crianças se envolveram com a música, compreenderam a intenção da música e, a partir daí, executaram a canção com vontade e envolvimento

Já no terceiro ano, antes de introduzir "A lavadeira", Sol explicou a profissão e que as lavadeiras ficavam em margens opostas do rio cantando umas para as outras em formato de pergunta e resposta. As crianças aprendem rápido e em determinado momento do ensaio, Sol ainda disse: "Essas lavadeiras estão cantando muito baixo, imaginem que tem um rio grande e elas têm que se ouvir" (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Ao trabalhar "Cantiga de Penas", no quarto ano, a professora Sol destacou:

"Escutem o que eu vou falar e guardem! Essa música fala de coisas delicadas da natureza, tem que cantar suave diferente da que estávamos cantando. Escutem o passarinho! (...) Pensem nos passarinhos quando vocês tocarem essa música." Na sequência eles cantaram de forma suave e ela os elogiou dizendo que fizeram lindo. A aula terminou e as crianças saíram da sala comentando sobre essa interpretação. (CADERNO DE CAMPO, 2019).



As próprias crianças se surpreenderam com a interpretação que fizeram da música, tanto que saíram de sala comentando sobre isso. Sol consegue, dessa forma, que as crianças sintam a música e desenvolvam mais suas musicalidades.

No meio de suas aulas, Sol trazia alguns termos da linguagem musical, que não é comum aos alunos, mas que utilizados acrescem as interpretações. Um exemplo foi quando, no meio de uma música, ela disse: "Entre a subida e a descida da música tem uma parte que não cantamos, interlúdio." (CADERNO DE CAMPO, 2019). Em "Benke" eles fazem um *rallentando* no fim da música. Parece que busca sutilmente acostumar as crianças com os termos, mas sem aprofundar em explicações mais robustas que elas não compreenderiam.

Com a professora Lá também houve vários episódios que ela buscava maneiras que pudessem compreender o contexto e a forma de tocar e cantar daquele tipo de música. Algumas já foram citadas, como as músicas medievais do sexto ano. Mas, nesse mesmo ano, houve ainda uma apresentação circense, na qual tiveram que desenvolver habilidades diferentes das que estavam habituados.

Estavam ensaiando a entrada do espetáculo, nela entravam todos tocando: um violão, uma alfaia, uma queixada e o restante na flauta contralto. Eles tinham que tocar, marchar e encenar palhaçadas ao mesmo tempo. As crianças tiveram dificuldade em coordenar todas essas atividades, erraram a música, erraram os passos, ficaram inseguros quanto às palhaçadas. A professora de classe e Lá juntas foram explicando que o próprio tocar poderia ser engraçado, fazendo caretas e posicionando o corpo de maneira diferente. Lá pediu para que encontrassem uma maneira engraçada de tocarem. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

A cada música e em cada grupo de alunos a professora Lá ia dando dicas de momentos de tocar mais forte ou fraco, fazer *rallentandos*<sup>111</sup>, trazer mais intensidade, e energia no tocar ou cantar, ou suavidade. Ensinava também sobre a instrumentação adequada a cada tipo de música e assim ia a cada nova música mostrando aos alunos como pensar na questão interpretativa da música.

#### 7.3.1.4 Atividades lúdicas

Sol e Lá costumavam trazer frequentemente, para as aulas, formas lúdicas de trabalhar os conteúdos musicais. Eram brincadeiras que trabalhavam diferentes

---

<sup>111</sup> Reduzindo gradativamente o andamento de uma peça. (MICHAELIS, 2022).

habilidades musicais, tais como: prontidão, ritmo, altura, intensidade, duração, afinação, entre outros.

Nos primeiros anos do ensino fundamental, as atividades musicais realizadas pelos professores de classe remetem às atividades do jardim, porém são conduzidas de forma que o ritmo possa ser cada vez mais interiorizado. Por ritmo, refiro-me à pulsação musical, às diferenças de andamento – rápido ou lento - ao fluxo da corrente respiratória nas frases musicais, às polaridades do som e do silêncio, ao saber o tempo de ouvir e de cantar. Nas aulas de música, surge o professor especialista que, de maneira lúdica, conduz a sala à compreensão dos elementos anteriormente mencionados. (SOUZA, 2020, p.48).

Assim, a ludicidade tem papel preponderante na forma como as crianças vão apreender os conteúdos musicais.

Durante as aulas, repetir uma música, muitas vezes, poderia se tornar enfadonho para as crianças, mas, era necessário para que conseguissem executá-la. Nesses momentos, foi notado que Sol criava com as crianças uma espécie de jogo, no qual ia dizendo diferentes formas de cantar, agrupamentos de alunos, repassando assim a música por diversas vezes.

Estavam cantando a música Na Maré, primeiro cantaram com a letra da música, depois substituindo a letra pela sílaba la, na sequência assobiando (esse foi a que os alunos mais gostaram e, a partir daí, prestaram mais atenção), com a sílaba lu, com a letra da música cantando só os meninos, depois só as meninas. Na sequência pegaram a flauta e tocaram a música. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Em todos os anos ela costumava passar os trechos aprendidos em pequenos grupos de alunos. Para formá-los, ela utilizava fileira, meninos e meninas ou cor de roupa, de maneira que pudesse ouvir de forma mais precisa cada grupo de alunos e que repetissem várias vezes a música ou trecho. Nunca fez alunos tocarem individualmente, a não ser que os alunos que já estavam muito seguros da música e iam à frente demonstrar aos colegas como tocar a flauta enquanto ela acompanhava com o violão.

Além disso, na maior parte das aulas, havia algum tipo de jogo musical. Um exemplo foi no terceiro ano quando propôs uma brincadeira do oposto em que as crianças teriam que fazer o oposto do que ela fazia, assim iniciou com sim e não, quando dizia sim eles deveriam dizer não, e vice-versa. Depois a atividade evoluiu para as palavras dado e dedo, na mesma lógica do sim e não, mas acrescentando diferença de altura e intensidade, dessa forma, quando ela falava grave eles deveriam

falar agudo e, quando ela falava forte, eles deveriam falar fraco. A brincadeira envolveu os alunos de maneira que responderam muito bem aos estímulos (CADERNO DE CAMPO, 2019).

No quarto ano, Sol propôs uma brincadeira que, em roda, ia no ritmo contando até cinco e realizando comandos, conforme o número que diziam. Assim o número um tinha que bater palma, o três levantar as mãos e o cinco estalar os dedos. Os alunos que erravam saíam da roda. O andamento ia acelerando a cada rodada e os alunos se envolveram e se divertiram bastante com a atividade (CADERNO DE CAMPO, 2019).

A professora Lá também usava do recurso dos jogos e brincadeiras com frequência e em todos os anos.

Bem no início da aula do sexto ano as crianças estavam posicionadas em círculo e sentadas no chão. A professora Lá tinha uma sacola cheia de copos ao seu lado. Ela iniciou percutindo os copos e a cada repetição foi passando para a criança ao seu lado. Dessa forma, ia acrescentando copos um a um até que todos da roda tivessem um copo. Fez a percussão algumas vezes com eles até que conseguissem executar. Eles se envolveram muito na brincadeira. Então ela saiu da roda, pegou o violão e começou a tocar e cantar a música “Fome Come”<sup>112</sup>. Nesse momento ela estava sendo acompanhada pelo ritmo dos copos. As crianças gostaram muito do resultado. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Esses jogos tinham uma aceitação diferente em cada ano escolar. No sétimo ano, ela tentou realizar o mesmo jogo de copos, mas eles apresentaram maior dificuldade e alguns alunos não quiseram colaborar, fizeram com pouca vontade, só passando os copos sem fazer a percussão. No sétimo ano ela não conseguiu chegar ao ponto de cantar a música, fizeram a percussão e já recolheu os copos. Como os alunos não criaram constância no ritmo, não daria para inserir a música.

Nas últimas semanas de aula, após a apresentação anual, Lá propôs uma gincana interna dentro das salas de aula de sexto a nono ano. As turmas foram divididas em grupos que realizavam jogos envolvendo música. Havia uma pontuação para cada grupo. No sexto ano essa competição gerou atrito entre os alunos e Lá, no fim da aula, chegou a dizer: “Vamos parar com a gincana.” Na aula seguinte, a primeira ação foi realizar com eles uma roda de conversa sobre a gincana. Os alunos comentaram sobre a pontuação e Lá disse: “Quem não quer pontuação, levante a mão”. Alguns levantaram, outros tinham dúvida. Então, Lá deu alguns minutos para

---

<sup>112</sup> Composição de Paulo Tatit e Sandra Peres.

eles pensarem. Nesse momento, eles conversam e alguns argumentam que era melhor não ter pontuação porque eles eram muito competitivos, chegam então ao consenso que era melhor não ter pontuação para evitar brigas. Mas enfatizaram que queriam que continuassem as brincadeiras. Lá gostou da resolução das crianças e acrescentou que haveria prêmio para todos. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Lá percebeu que, sua proposição inicial de gincana, ocasionou conflitos entre os alunos, mas depois, a partir dessa vivência, eles puderam perceber que a amizade deles estava em primeiro lugar. Eles seguiram brincando e fazendo as atividades propostas. Nota-se nesse caso que:

O professor precisa estar ciente do seu papel dentro do ambiente escolar, sempre disposto a adaptar o seu planejamento às condições dos seus alunos, buscando um aperfeiçoamento do seu trabalho e fazendo com que os educandos se tornem construtores do conhecimento junto com a sua mediação. (BELO et al., 2021,p.4).

Lá aproveitou as atividades da gincana para revisar conteúdos trabalhados durante o ano e desenvolver habilidades musicais nos alunos. Um exemplo foi um jogo que as crianças tinham que descobrir qual era a música tocada com as primeiras notas da música. Lá usou músicas que eles haviam trabalhado no ano, assim recordaram todas. Também uma adivinha sobre a fórmula de compasso das músicas tocadas, tinham que perceber se a música estava em compasso binário, ternário ou quaternário<sup>113</sup> (CADERNO DE CAMPO, 2019). Além desses, houve outros. Nas últimas aulas era reservado um tempo à essas atividades.

Lá realizou essa mesma conversa com as outras turmas. No sétimo ano, os alunos não quiseram tirar a pontuação, só argumentaram que achavam a maneira como a pontuação estava sendo dada muito desigual entre o primeiro e o último colocado. Lá explicou que estava preocupada com gerar brigas entre eles se continuassem a pontuação. Eles então disseram que iriam brincar sem ficar muito eufóricos. Um deles disse: "Não professora, mas a gente joga queimada, e continuamos amigos". Ao término da conversa, decidiram continuar com a pontuação, mas sem brigas. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

No oitavo, assim que Lá lançou a conversa sobre a pontuação da gincana, todos, sem exceção, se manifestaram não querendo pontuação, queriam só brincar,

---

<sup>113</sup> Número de tempos que compõe um compasso.

sem competir. Mas, mesmo assim, se envolveram nas atividades e se divertiram jogando.

O lúdico fez parte de praticamente todas as aulas. As professoras procuravam programar atividades que, além de ensinar música, fossem divertidas e estimulassem os alunos a participar das aulas. A faixa etária era considerada nesses momentos e as atividades direcionadas à idade das crianças e jovens.

### 7.3.2 Interação com os alunos

O relacionamento que as professoras estabeleciam com seus alunos nas aulas e fora delas se tornavam essência para a prática pedagógico-musical estabelecida nas aulas. Uma boa convivência propicia que o aprendizado aconteça. Autores como Belo, Oliveira e Silva (2021), e Souza e Coutinho (2020) evidenciam em seus trabalhos como uma relação de afetividade é basilar para um ensino e aprendizagem que visam a construção do saber.

Souza e Coutinho (2020) apontam que há diferentes tipos de docentes, sendo que há os que apenas realizam suas atividades pedagógicas sem estabelecer com os alunos relações profundas e afetuosas e os que sabem de sua presença e valor.

Considera-se a afetividade um ponto de possível ligação entre o professor e aluno que pode auxiliar na construção do processo ensino aprendizagem. A postura do professor mediante o aluno conduz essa relação podendo colaborar ou não na construção dessa relação afetiva e conseqüentemente no processo de ensino e aprendizagem. (Souza e Coutinho, 2020, p.27254).

Foi percebido que as professoras estavam em busca de se relacionarem bem com seus alunos, buscavam criar um clima afetivo e formas de instigá-los a se voltar ao conhecimento musical, mesmo quando estavam dispersos ou sem vontade de colaborar com o andamento da aula. Houve momentos de breves desacordos, mas todos contornados rapidamente.

#### 7.3.2.1 Busca pela dedicação dos alunos às aulas

No meio dos ensaios acontecia com frequência de as crianças se dispersarem e começarem a falar. Para conseguir a atenção dos alunos, que parassem de falar e prestassem atenção no que ela queria dizer, Sol fazia com muita frequência percussões corporais para que a imitassem. Geralmente iniciavam algumas crianças

que estavam ao seu redor, mas logo os outros viam e entravam na brincadeira. Era muito eficiente esse tipo de abordagem. Houve momento, no quarto ano, em que essa atividade avançou e conseguiram fazer figuras rítmicas bastante complexas, além de conseguirem uma polirritmia pela combinação de figuras sustentadas por cada fileira de crianças (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Além dessa, a professora Sol também tinha outras estratégias, como por exemplo, falar “estátua” para as crianças de segundo ano, que estavam acostumadas com a brincadeira e paralisavam, permitindo que ela falasse. Ou ainda, nesse mesmo ano escolar, dizer frases do tipo: "Lembram que eu contei um segredo para vocês? Que a música começa no silêncio e termina no silêncio." (CADERNO DE CAMPO, 2019). A ideia de carregar um segredo envolvia as crianças na atividade. Mover os lábios sem sair som, para que identificassem o que ela estava falando também funcionava em alguns momentos. As crianças sentiam-se desafiadas a compreender o que a professora estava falando e prestavam atenção nela.

Outro exemplo para lidar com as crianças que não queriam colaborar com a aula foi:

Durante um jogo de imitação do segundo ano, um menino propositadamente não fez a atividade na primeira vez, e Sol teve uma reação que para ele foi inusitada, simplesmente repetiu a brincadeira. Desconcertado, o menino fez a atividade assim como todas as outras crianças haviam feito. Não houve nenhum estresse, e o ato do menino foi transformado. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Em outro episódio no segundo ano, alguns alunos não entraram na sala de aula na hora que ela chamou. Iniciou a aula e disse que iria conversar com eles no fim da aula junto ao professor de classe. Um tempo depois, eles entram. No fim da aula, como prometido, ela foi ter uma conversa com eles, os ouviu e ressaltou a importância do compromisso com a aula e o horário. Foi perceptível que os alunos consideraram aquela conversa. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

A turma do quarto ano era bastante agitada e com alunos que, por vezes, não queriam colaborar. Houve muitos dias em que a turma estava desassossegada e Sol aguardava e tentava várias estratégias musicais para lhes ater o foco. Havia dias que as estratégias lúdicas não resolviam e ela lhes chamava atenção.

Houve uma aula, nessa mesma turma, que um aluno não queria colaborar com a atividade e ficou atrapalhando e desconcentrando toda a turma, Sol tomou a atitude de convidá-lo a se retirar da sala e, no fim da aula, teve uma conversa com

ele. Na próxima aula de música esse mesmo aluno estava participativo e tranquilo. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

No entanto, também em todos os dias, ela os elogiava quando se concentravam e executavam as atividades propostas com frases do tipo: “Parabéns, esse é o 4º ano que eu quero ver cantar!” ou “Parabéns 4º ano, hoje nossa aula foi ótima!” (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Mesmo chamando atenção, ressaltava que eles sabiam cantar ou tocar e lhes incitava uma postura diante das aulas. Em um dia que estavam parodiando uma música e não permitindo o ensaio: “Já são 10h30min e não cantamos nenhuma vez direito como o 4º ano sabe. Essas paródias não acrescentam nada, e depois não sabem mais a letra certa. Vocês já estão no 4º ano e têm que saber a hora certa.” (CADERNO DE CAMPO, 2019).

No quinto ano a questão de comportamento foi a mais difícil de todas as salas observadas na escola. As crianças estavam sem vontade de fazer as propostas apresentadas e bastante indisciplinadas durante as aulas. Certa vez, os professores comentaram na sala de professores que essa turma estava com problemas em todas as aulas.

A professora Sol iniciou a aula e ficou muito tempo tentando que prestassem atenção em um recado que ela teria que dar. Chegou um ponto que ela chamou a professora de classe e lhe explicou a situação. Estavam às vésperas de uma viagem em que vários quintos anos Waldorf se encontrariam, participariam de jogos gregos e lá realizariam apresentação musical. Por isso, Sol estava preocupada em ensaiar a música. A professora conversou com a turma, mas, ainda assim, a classe não se aquietou. Sol tentou ensaiar, mas foram poucos os momentos que tocaram com atenção. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Nessa mesma turma, um dia Sol levou o pandeiro para tocarem acompanhando uma música e, um aluno que vinha se comportando de forma bastante dispersa, fazendo graças que atrapalhava a turma por muitas aulas, imediatamente quis tocar. Sol, percebendo sua reação com o pandeiro, buscou, sempre que possível, lhe conceder o instrumento. Nas aulas subsequentes, foi um aluno que cooperou.

Lá chamava a atenção dos alunos e conseguia a sua atenção de maneira amigável. Os alunos a respeitavam bastante. São crianças bastante ativas e por vezes estavam muito agitadas, mas Lá não era rude na forma de lidar com eles, em geral, ia chamando-os pelos nomes, pedindo colaboração, e os alunos percebiam a hora de

parar para fazer sério. Depois das execuções musicais, em geral havia dispersão, e necessidade de nova chamada para que prestassem atenção.

A professora Lá também buscava manter a concentração dos alunos usando brincadeiras. A exemplo, no sexto ano foi observada uma brincadeira com batidas ritmadas nas carteiras. Os alunos gostaram muito dessa atividade e voltaram-se para a aula. (CADERNO DE CAMPO, 2019). Esse tipo de abordagem foi mais usada por Lá nas aulas do sexto e um pouco no sétimo ano, mas no oitavo e nono ano não. Conforme o avançar das séries, mais as crianças colaboravam com as aulas. Com as séries finais era preciso apenas alertas, que os alunos já se voltavam para a aula.

O sétimo ano era uma turma bem falante. Lá tinha uma boa relação com eles, conversava, brincava, mas, várias vezes, tinha que chamar-lhes a atenção. Foram frases do tipo: "Uma coisa que alguns não estão entendendo é que quando estamos cantando, não falamos." Ou "Eu aprendi a ouvir, que enquanto um fala o outro tem que ouvir, por isso eu tenho muita dificuldade enquanto vocês estão falando, porque eu aprendi a ouvir enquanto o outro fala." (CADERNO DE CAMPO, 2019). Não havia grandes alterações de volume em sua voz, parecia gentil, mas firme.

Também no sétimo ano enquanto ensaiavam a música "Vira Virou" houve uma questão em relação a quem iria tocar violão. Nesse ano, havia quatro alunos que tocavam bem o instrumento, mas naquele momento nenhum deles estava disposto a tocar na apresentação anual. No ensaio, isso chegou a gerar certo desacordo, pois a segunda voz das flautas estava com dificuldade e a professora Lá não poderia auxiliá-los e, ao mesmo tempo, tocar violão. Nesse momento, ela diz: "Como ninguém quer tocar violão, a segunda voz vai ter que se virar." Inicia a música tocando violão e realmente a segunda voz se perdeu no meio da música. Percebendo a situação, um aluno pegou o violão e resolveu tocar (CADERNO DE CAMPO, 2019). Nessa situação, a estratégia da professora Lá foi deixar que errassem para perceber a importância da cooperação.

Mas, na próxima aula, a questão do tocar violão na música retornou. O aluno que resolveu tocar ainda estava inconformado que só ele tocasse, queria que os colegas o acompanhassem, porque geralmente ele era o aluno que mais tocava e, dessa vez, não queria ser. A professora de classe e a professora Sol tiveram conversa com os colegas que, em virtude da apresentação anual estar se aproximando, cederam e resolveram tocar também. Nas últimas aulas eles se posicionaram de maneira diferente, estavam interessados e percebendo a importância de tocar. Essa



situação demonstra como no processo de ensaio e organização das músicas, os alunos foram criando consciência do importante papel de cada um no coletivo.

Na busca pelo envolvimento dos alunos, Lá procurou no nono ano realizar, junto com os alunos, o processo de escolha das músicas para a formatura deles. Em um primeiro momento, ela ouviu os alunos e conduziu as discussões, deixando que se manifestassem em relação ao que queriam cantar. Eles foram colocando músicas para ouvir, estavam animados para a formatura. Sugeriram a música “Dia Especial”, “Só os Loucos Sabem”<sup>114</sup> e “Meu Novo Mundo”<sup>115</sup>. Em outra aula, Lá levou a música “Dia especial” para ensaiarem e mostrou uma lista de músicas que ela selecionou para eles opinarem. Nesse processo, os alunos começam a sugerir várias músicas inapropriadas, e eles mesmo censuravam uns aos outros. Chegaram, após muita discussão, na música “Por Enquanto” que todos, em consenso, gostaram (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Não há uma única estratégia que dê conta de trazer a atenção dos alunos para as atividades das aulas. É preciso, em cada idade, grupo, dia, abordagens específicas. Os alunos estão sempre vivendo novas situações, portanto, as professoras têm que ter sensibilidade para perceber e ir lidando criativamente com as situações que aparecem.

### 7.3.2.2 Demonstração de apreço pelos alunos

Ambas as professoras são pessoas amorosas com as crianças. Esse carinho que apresentam pelos alunos foi demonstrado durante as observações de diversas maneiras. Nos anos iniciais, as crianças, por vezes, precisam de colo, choram, precisam de alguém que as acalante. Já quando mais velhas, o apreço é demonstrado por meio de conversas ou uma atenção especial a um caso específico.

Observou-se que a professora Sol, como professora das crianças pequenas, conseguia ter com elas essa qualidade amorosa, tinha um olhar terno, principalmente para com as menores do segundo e terceiro ano.

A relação professor-aluno necessita estar envolvida por afeto e compreensão de ambas as partes para que o ambiente se torne propício à construção do conhecimento. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, isto deve ocorrer, principalmente, para que as bases educacionais sejam formadas e

---

<sup>114</sup> Composta por Thiago Castanho e Chorão.

<sup>115</sup> Composta por Chorão e Thiago Castanho.

os aprendizes estejam aptos a se relacionarem com a sociedade que os rodeia. (BELO; OLIVEIRA; SILVA, 2021, p.2).

Foi possível notar isso nas aulas de modo geral, mas também em eventos em que as crianças se machucavam ou precisavam de acalanto.

Após uma apresentação do segundo ano, um aluno chegou cabisbaixo para Sol e disse que tinha errado tudo e estava triste. Sol o contrapôs de maneira suave dizendo que não havia errado tudo, somente uma pequena parte e que as pessoas que estavam assistindo não conheciam a peça, portanto, não sabiam que estava errado. Dessa forma, o aluno saiu muito feliz, pois ninguém sabia que eles erraram. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Havia também um interesse de Sol pelas atividades que as crianças desenvolviam em outras aulas da escola, como visitas, viagens, apresentações, desenhos, dentre outras atividades realizadas pelos alunos. Era frequente ela olhar os cadernos, desenhos expostos, perguntar sobre as atividades em aula. Eram elogios e comentários coletivos e individuais. No terceiro ano houve um dia que a aula sucedeu a colheita do trigo e ela fez um elogio à sala pelo lindo trigo que colheram. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Já a professora Lá estabelecia com seus alunos uma relação de cumplicidade, amizade, conseguindo que os alunos a respeitassem como professora, mas também tivessem liberdade de conversar e expor suas ideias. Por muitas vezes os alunos lhe confidenciavam opiniões e assuntos pessoais.

Belo, Oliveira e Silva (2021), analisando depoimentos de professores em busca de perceber suas compreensões quanto às situações de afetividade em sala de aula, ressaltam que:

Por meio dos depoimentos coletados foi possível constatar que conhecer os alunos possibilita a formulação de estratégias para solucionar os problemas existentes e fazer com que os próprios alunos se sintam mais confiantes, colaborando para o aprendizado de um modo geral. (BELO; OLIVEIRA; SILVA, 2021, p.11).

Houve um período, durante os ensaios das danças medievais, que uma menina do sexto ano estava com a perna engessada. Por isso ficou impedida de dançar, inclusive o baile medieval foi adiado em função da sua recuperação. Mesmo não podendo participar dos ensaios dançando, a professora Lá sempre buscou que ela participasse tocando e incluía-a nas rodas durante os outros exercícios. As demais crianças também cuidavam muito da colega, sempre estavam lhe ajudando e bajulando.

No fim do ano, Lá levou para o oitavo ano uma música que ela gostava muito porque trazia a ideia de transformação, algo que eles estavam vivendo naquele momento.

Quando iniciou a música “A Natureza das Coisas” com o oitavo ano, Lá explicou que era um xote. E contou que escolheu essa música para aqueles dias finais do oitavo ano porque eles estavam passando por uma fase de transformação, assim como a borboleta da música. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Nesse exemplo, a atenção foi dada para toda a turma por meio da escolha de um repertório. Mas, esse carinho que as professoras tinham pelos alunos era algo que foi percebido cotidianamente, havia cuidado na escolha das músicas, jogos, formas de lidar. Comentavam sobre casos de alunos específicos de maneira preocupada. Havia envolvimento emocional das professoras com a escola e os alunos.

Os alunos também pareciam ter com elas uma grande admiração. A fala de um aluno foi bastante significativa nesse sentido: “Em uma aula do nono ano, um aluno olhou para Lá e disse: “Cara, como você consegue tocar, cantar e dar entrada e mudar de tom?”” (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Por já estar com 15 anos, no nono ano, e pertencer já ao terceiro setênio “predomina o desenvolvimento do pensar. O raciocínio lógico, analítico e sintético são explorados.” (AMARAL; AMARAL, 2021, p.93646). Esse aluno já é capaz de admirar a professora por seu saber musical, ele tem elementos em sua análise, não gosta da professora ou a admira por uma empatia, por seu jeito de ser, mas sim porque ele já possui elementos analíticos que lhe permitem perceber criticamente as quantas atividades que ela estava desenvolvendo naquele momento.

O processo de observação da escola permitiu perceber as professoras em atuação. Foi notório como estavam integradas à escola e com muita vontade de trabalhar nela. Elas demonstravam carinho pelas crianças, e querer conhecer cada vez mais a pedagogia. Além disso, elas têm bastante conhecimento musical, buscando transmitir isso aos alunos. Se considerado o currículo como está posto hoje há falhas na formação musical dos alunos, principalmente os mais velhos, isso inclusive foi pontuado nas entrevistas como problema. Atribuem parte disso à descontinuidade do trabalho de professores de música, que as antecederam, e que elas não conseguiram sanar.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, com esta tese, compreender concepções e práticas de ensino e aprendizagem musical que permearam a trajetória formativa de professoras de música que atuam em uma Escola Waldorf. Para isso buscou-se primeiramente contextualizar historicamente o cenário da formação dos professores de música no Brasil e como, de acordo com a legislação, a música está presente nas escolas brasileiras. Em seguida foram abordados aspectos de como as Escolas Waldorf abordam a música dentro da suas concepções de ensino e formação de professores. Seguidamente, traçou-se uma narrativa da história de vida e formação musical de professoras de música atuantes em Escola Waldorf, contextualizando as épocas e lugares descritos na narrativa. Além disso, percebeu-se como a formação para atuação em Escola Waldorf, baseada nos preceitos teóricos e filosóficos de Rudolf Steiner, integrou-se na concepção e prática de ensino e aprendizagem musical das participantes da pesquisa e verificou-se as formas de atuação das professoras de música na Escola Waldorf e suas interações com outras pessoas do cotidiano escolar.

Quanto à formação de professores de música no Brasil, analisado primeiramente sob o aspecto histórico da música na legislação voltada às escolas de educação básica e depois relativo à formação de professores de música, foi possível perceber que há um descompasso legislativo entre a música na escola e a viabilização da implementação dessa arte na escola, visto que a formação de professores é incipiente e sempre é pensada depois da obrigatoriedade na escola. Assim, primeiro se torna obrigatória a música na escola para depois pensar que deve haver professores para lecionar. Também nesse capítulo, foi apresentado o quadro atual dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil. Evidencia-se o quão recente é o crescimento desse tipo de formação e como ainda está em movimento de expansão e consolidação. Hoje ainda há uma grande falta desses cursos, visto que deveriam formar tantos professores quanto forem necessários para suprir a demanda por professores de música nas escolas brasileiras.

Na escola observada neste trabalho, as professoras ainda não possuem formação em Antroposofia, pois foram contratadas dois anos antes do início da pesquisa com curso de licenciatura concluídos, no entanto, sem conhecimento algum sobre a pedagogia Waldorf e seus preceitos filosóficos. Ao longo do tempo foram se inteirando por meio dos professores mais experientes e participando de grupos de

estudo dentro da escola, que explicavam os preceitos antroposóficos. Era vontade das professoras fazer curso de formação em música que tenha bases na antroposofia, mas ainda não haviam conseguido realizar devido a questões financeiras e logísticas.

A pesquisa narrativa e as observações das práticas das duas docentes pode servir como um exemplo da realidade que muitas Escolas Waldorf brasileiras enfrentam. Ressalta-se a dificuldade na formação de seus professores: os de classe nem sempre dominam o necessário da arte musical e os específicos de música, por vezes, não possuem suficiente conhecimento de Antroposofia. Há dificuldades financeiras para se ter salas de música adequadas, com instrumentos suficientes e para financiar a formação continuada de seu corpo docente. Há hoje um longo caminho para chegar ao ideal de música na Escola Waldorf. Nela há mais música do que a maior parte das escolas brasileiras, tanto em número de aulas da disciplina, quanto em diálogo com outras áreas do conhecimento. No entanto, ainda existem muitos desafios a serem alcançados.

A compreensão desse quadro vem em diálogo com a formação das professoras estudadas, visto que são fruto de tais políticas públicas. Elas não tiveram aulas de música em suas escolas, à exceção de Lá, em pouco tempo de seu ensino fundamental, visto que estudava em uma escola privada. As professoras tiveram que buscar fora do âmbito escolar toda sua educação musical. No ensino superior Sol foi formada em uma universidade bastante tradicional, advindo de um conservatório incorporado por uma universidade. Lá estudou em um curso criado junto a tantos outros na década de 2000, pós política de obrigatoriedade da música nas escolas.

As Escolas Waldorf, diferente da maior parte das escolas brasileiras, já tinha no currículo, como central e indispensável, as aulas de música, bem antes da obrigatoriedade da música na educação básica. Isso posto, a legislação não alterou a prática da música nas escolas, consagrou uma atividade já estabelecida. Isso também a partir da BNCC (2018) que, com poucas adequações, já fica contemplada no currículo Waldorf de música.

Trouxe-se um levantamento da literatura sobre a música na Escola Waldorf. Existe um ideal de música na escola que dialoga com o todo o planejamento dos outros âmbitos da educação. A música não é pensada de maneira apartada dos outros conteúdos, pelo contrário, está integrada a eles. Os conteúdos são pensados em consonância uns com os outros, de maneira que a música não fica subordinada a

outros conteúdos. Isso realmente foi verificado nas descrições do cotidiano pedagógico e nas práticas escolares das professoras.

Ficaram evidentes as lacunas acadêmicas sobre estudos específicos voltados à formação de professores de música para as Escolas Waldorf. Essa falta de estudos se estende também aos trabalhos voltados à música na Escola Waldorf de maneira geral, mostrando um grande campo de pesquisa a ser explorado, principalmente no Brasil.

A trajetória formativa das professoras tem traços que se assemelham aos preceitos trabalhados na Escola Waldorf, tais como compreensão do papel da música para além de uma habilidade e a sua relação com a religiosidade, dentre outros. Foi notado nesse caso que, mesmo as professoras não possuindo formação em Antroposofia, ao adentrarem à Escola Waldorf com os conhecimentos pedagógico-musicais adquiridos nas universidades e demais vivências fora da Escola Waldorf, aprenderam a trabalhar de acordo com os preceitos antroposóficos por estarem imersas na cultura escolar, mesmo não tendo ciência completa disso.

Dentro da Escola Waldorf observada há uma forma de agir guiada pelos ensinamentos de Steiner, principalmente pelo princípio da autoeducação. Os professores buscavam ter uma prática consonante com a teoria antroposófica. Criando, assim, um ambiente guiado por boas práticas que se autorregulavam. Essa forma de agir faz parte da cultura dessa escola e as professoras se adaptaram a ela.

A partir do cuidadoso estudo da trajetória das duas professoras, observa-se que a formação antroposófica é essencial para a atuação de um professor de música na Escola Waldorf, de modo que ele compreenda profundamente o que está acontecendo naquela escola, melhorando e aprimorando suas práticas pedagógicas. Mas, o que faz do professor um ator dentro dos preceitos pedagógicos de Steiner, é seu envolvimento com a comunidade escolar e sua cultura. É uma forma de agir aprendida em grupo, por estar junto, se relacionando e pertencendo àquela comunidade, além da prática do autoconhecimento e da autoeducação do professor, preconizadas na Escola Waldorf.

A maneira como foram apresentadas, as aulas de música em uma Escola Waldorf brasileira, é inédita. Há um vácuo na literatura quanto a essa atuação cotidiana e como o currículo na prática vem sendo implementado. Nessa descrição pode-se também perceber nuances na interação dos professores com alunos, outros professores e o espaço escolar. É uma forma diferenciada de lidar com o ensino de

música e, por meio desta tese, buscou-se contribuir com a difusão desse conhecimento. Cria-se, assim, uma referência de uma prática para escolas que buscam implementar a música, um ponto de partida para recriarem uma forma de atuação.

Salienta-se que toda pesquisa é realizada por sujeitos em relação com um espaço e tempo definido, justaposto a intervenções múltiplas. Não é possível perceber e precisar todas as relações humanas estabelecidas no ambiente escolar. Foi durante a realização desta pesquisa que se deu o primeiro contato da autora com uma escola Waldorf e com a Antroposofia, portanto, de um lado, foi possível um olhar cuidadoso externo e, por outro lado, há certamente nuances que apenas pessoas já experientes nesse ambiente seriam capazes de notar. Também se deve levar em consideração que as professoras e membros da gestão estavam em seu ambiente de trabalho quando foram entrevistadas e observadas.

Por fim, não existe uma fórmula para se tornar um professor de música Waldorf. Cada vida é única, cada indivíduo também. O interessante nisso é que a pedagogia Waldorf acolhe as individualidades, procura olhar para os seres humanos de forma mais amorosa, ressaltando suas potencialidades. As professoras trabalham com as idades que têm maior afinidade, além disso, dentro de um respeito ao currículo e aos professores e alunos, elas têm liberdade pedagógica para montar as suas aulas e atuar como lhes convém, além de serem respeitadas pela comunidade escolar, terem lugar de fala e vez nas decisões escolares.

A pessoa torna-se professor Waldorf ao cursar uma formação para professores Waldorf e uma Licenciatura, e lendo muito, mas, a formação realmente se dá ao adentrar em uma Escola Waldorf. Aprende-se pelos gestos das pessoas, formas de falar, agir, pensar, aprende-se muito pela oralidade, pelas histórias, trabalhos extras, eventos, com os alunos, enfim, é um constante formar-se. Ao ensinar música nesse ambiente, os professores de música se formam e se transformam.

Conclui-se que as concepções e práticas de ensino e aprendizagem musical, que permearam a trajetória formativa das professoras participantes do estudo, foram sendo gradualmente ressignificadas a partir do ingresso na Escola Waldorf. De uma concepção de música como uma matéria com menor prestígio no currículo e práticas que as frustravam como docentes, visto que se sentiam desvalorizadas, para uma concepção de música como elemento fundamental no currículo e cotidiano escolar e

práticas musicais múltiplas que as instigam como professoras a sempre estudar e buscar por aperfeiçoamento profissional, na Escola Waldorf.

Dessa forma, a cultura escolar da Escola Waldorf evidencia-se como propícia ao desenvolvimento de concepções e práticas de ensino e aprendizagem musical inovadoras e, ao mesmo tempo, consistentes e aprofundadas das professoras, que se destacam em relação às práticas de ensino e aprendizagem musical vigentes no cenário brasileiro.



## REFERÊNCIAS

- ACONTECENDOEWRS. **Encontro de Orquestras Waldorf**. 2019. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://acontecedoblog.wordpress.com/2019/10/24/encontro-de-orquestras-waldorf/>. Acesso em: 26 set. 2022.
- AE. São Paulo é uma cidade dos anos 70: 1/4 dos imóveis é daquela década. **Diário de Pernambuco**, Recife, 2017. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/brasil/2017/04/sao-paulo-e-uma-cidade-dos-anos-70-1-4-dos-imoveis-e-daquela-decada.html>. Acesso em: 5 out. 2022.
- ALVES, Daniel Ramalho; SILVA, Roger Cristiano Lourenço Da. Música na igreja evangélica : relação da aprendizagem e teoria das representações sociais. *In: XXIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA 2019*, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas p. 1–9. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/29anppom/29CongrAnppom/paper/view/5845>. Acesso em: 5 out. 2022.
- AMARAL, Ana Paula da Silva. **O processo inicial de implementação do curso de licenciatura em música da Universidade do Estado do Amapá: uma abordagem à luz do conceito de habitus conservatorial**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31457>. Acesso em: 23 maio. 2022.
- AMARAL, Joyce Lucerna; AMARAL, Clara Tatiana Dias. Pedagogia Waldorf e sua expansão em solo Brasileiro / Waldorf Pedagogy and its expansion on Brazilian soil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 9, p. 93636–93651, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n9-501. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/36604>. Acesso em: 5 out. 2022.
- ANEZI, Franciele Maria; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Memórias de formação musical e construção docente de Monica Pinz Alves. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 77–90, 2013. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/74>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- BACH JUNIOR, Jonas; VEIGA, Marcelo Da; STOLTZ, Tânia. Educação, Liberdade e Sociedade em Paulo Freire e Rudolf Steiner. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 1, p. 47–62, 2012. DOI: 10.36311/2236-5192.2012.v13n1.2807. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/2807>. Acesso em: 22 set. 2022.
- BELO, Priscila Alves de Paula; OLIVEIRA, Rayssa Melo De; SILVA, Renato Carneiro Da. Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Revista do PEMO**, Fortaleza, v. 3, n. 2, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.3880. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3880>. Acesso em: 5 out. 2022.

BENASSI, Claudio Alves. Flauta doce soprano: técnica, criação e educação de Garcia (2006): uma releitura crítica. **Revista Diálogos: linguagens em movimento**, [S. l.], v. Ano III, n. 1, p. 22–37, 2015. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51511242/2993-9002-1-SM-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1664028519&Signature=lj9pZNuVQy0ZxmPABDsG4nL0toCrJSLQv4jFToXB3WFXCh0v388HXfhdmsC9cX0G1XqWQADMal3OvXu8joomUI14fXaqDUar8F1vgHMBcdY9U5H5hnLljs2PxXO3qNgeec6-T-JaRn0TY>.

BENTLEY, Irene. **A música sacra em duas igrejas evangélicas do DF**. 2009. Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4916>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial - 4/6/1931, Página 9242 (Republicação)**, Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942, Página 5798 (Publicação Original)**, Rio de Janeiro, 1942. a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942 - Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfêônico, e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/11/1942, Página 17353 (Publicação Original)**, Rio de Janeiro, 1942. b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfêônico%2C e dá outras providências.&text=4º Poderá ser ministrado pelo,de pro.> Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.494, de 22 de julho de 1946. Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/7/1946, Página 10923 (Publicação Original)**, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9494-22-julho-1946-417580-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico.&text=CAPÍTULO I Da finalidade do ensino de canto orfeônico.> Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original)**, Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 - Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369**

**(Publicação Original)**, Brasília, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original)**, Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original)**, Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. **Parecer N.º 146/2002- CNE-CES**. 2002. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 195/2003**. 2003. Brasília, 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf). Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 10.**, Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 5 out. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/12/2005, Página 1 (Publicação Original)**, Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/8/2008, Página 1 (Publicação Original)**, Brasília, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>. Acesso em: 5 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/7/2010, Página 1 (Publicação Original)**, Brasília, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12287-13-julho-2010-607263-publicacaooriginal-128076-pl.html>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. **Nota técnica nº20/2014 - Indicador de adequação da formação do docente da educação básica.** 2014. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Diretoria de Estatísticas Educacionais, Brasília, 2014. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/resultados/2013/nota\\_tecnica\\_indicador\\_de\\_adequacao\\_da\\_formacao\\_do\\_docente\\_da\\_educacao\\_basica.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_indicador_de_adequacao_da_formacao_do_docente_da_educacao_basica.pdf). Acesso em: 4 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 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. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/5/2016, Página 1 (Publicação Original)**, Brasil, 2016. a. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,. **Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 23/9/2016, Página 1 (Publicação Original)**, Brasília, 2016. b. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016 - Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. **Diário oficial da União - Publicado em: 11/05/2016 | Edição: 89 | Seção: 1 | Página: 42**, Brasília, p. 1–21, 2016. c. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520046/do1-2016-05-11-resolucao-n-2-de-10-de-maio-de-2016-21519942](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520046/do1-2016-05-11-resolucao-n-2-de-10-de-maio-de-2016-21519942). Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original)**, Brasília, 2017. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Resolução 03/2018 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 2018, p. 21–24, 2018. a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. **Censo da educação básica 2019: resumo técnico.** 2020a. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, 2020. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+TÉCNICO+-+CENSO+DA+EDUCAÇÃO+BÁSICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. **Censo da educação básica 2019: notas estatísticas**. 2020b. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 4 mar. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. 2018b. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

CAVALCANTI, Francisca Maria Barbosa. **Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf: práticas musicais em contexto inclusivo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006a/00006a58.pdf>.

CIEW, Conferência Internacional das Escolas Waldorf/Rudolf Steiner (Círculo de Haia). Marcos essenciais da Pedagogia Waldorf. **Periódico da FEWB**, São Paulo, v. 46/47, p. 3–11, 2009. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/periodicos/periodicos/arquivo-1446732491.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2022.

CONCEIÇÃO, Luanna Luciano. **Pedagogia Waldorf e a música na sala de aula: um estudo na Escola Municipal Cecília Meireles**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) - UNIRIO, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12992>. Acesso em: 2 mar. 2022.

COUGO JUNIOR, Francisco. A historiografia da “música gauchesca”: apontamentos para uma História. **Contemporâneos. Revista de Artes e Humanidades**, São Paulo, v. 10, p. 1–23, 2012. Disponível em: <https://revistacontemporaneos.com.br/n10/dossie/historiografia-musica-gauchesca.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUERVO, Luciane. Música Contemporânea para Flauta Doce: um diálogo entre educação musical, composição e interpretação. *In: XVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPPOM) 2008*, Salvador. **Anais [...]**. Salvador p. 227–230. Disponível em: [http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para\\_o\\_site/Revistas\\_e\\_periodicos/Artigos/sobre\\_praticas\\_musicais\\_intrumental\\_e\\_vocal/ANPPOM\\_XVIII\\_-\\_Cuervo.pdf](http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para_o_site/Revistas_e_periodicos/Artigos/sobre_praticas_musicais_intrumental_e_vocal/ANPPOM_XVIII_-_Cuervo.pdf). Acesso em: 24 set. 2022.

CUERVO, Luciane da Costa. Pedagogia da autonomia na educação musical: contribuições da leitura de mundo freireana. **Praxis & Saber**, [S. l.], v. 13, n. 32, p. 1–18, 2022. DOI: 10.19053/22160159.v13.n32.2022.13224. Disponível em: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/13224](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/13224). Acesso em: 23 set. 2022.

DAMASCENO, Eidson Lima; AMORIM, Gilmaro de Souza; NUNES, Karina Karla Rodrigues Miguel; AMORIM, Eliã Siméia Martins S. Pausas, silêncios e ruídos na gestão da música no currículo escolar. *In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU) 2020*, Maceió. **Anais** [...]. Maceió Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD4\\_SA17\\_ID6365\\_01092020131141.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA17_ID6365_01092020131141.pdf). Acesso em: 24 set. 2022.

DENZIN, Norman K. ...; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Aritmed, 2006.

DIAS, Leila Miralva Martins. Interações pedagógico-musicais da prática coral. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 131–140, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/166/101#>. Acesso em: 23 set. 2022.

DIRECTORY OF WALDORF AND RUDOLF STEINER SCHOOLS, Kindergartens and Teacher Training Centers worldwide. **Waldorf World List**Berlin - Alemanha, 2021. Disponível em: [http://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user\\_upload/images/Waldorf\\_World\\_List/Waldorf\\_World\\_List.pdf](http://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf). Acesso em: 2 mar. 2022.

DORIGATTI, Maion; LUCHESE, Terciane Ângela. Um estudo sobre o ensino de música na educação básica pela visão da gestão escolar. **Revista Ciranda**, Montes Claros, v. 6, n. 2, p. 2–21, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/index%0AUM>. Acesso em: 14 out. 2022.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da Arte. *In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2018.  
FALLIS, A. .. a Flauta Doce No Ensino Superior: Um Relato De Experiência. *In: I SIMPÓSIO ACADÊMICO DE FLAUTA DOCE DA EMBAP 2008*, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba Disponível em: [http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/A\\_A\\_NOVA\\_DIRETORIA/EVENTOS\\_BELAS/SIMPOSIO\\_FLAUTA\\_DOCE/2008/A\\_Flauta\\_Doce\\_no\\_Ensino\\_Superior\\_Stori.pdf](http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/A_A_NOVA_DIRETORIA/EVENTOS_BELAS/SIMPOSIO_FLAUTA_DOCE/2008/A_Flauta_Doce_no_Ensino_Superior_Stori.pdf). Acesso em: 24 set. 2022.

FERNÁNDEZ, Sarai Sánches de León. **Concepção de avaliação da pedagogia Waldorf**: 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/5132>. Acesso em: 2 fev. 2023.

FEWB, Federação das Escolas Waldorf no Brasil. **Características Essenciais da Pedagogia Waldorf/Rudolf Steiner**. 2018. Sociedade Antroposófica no Brasil, São Paulo, 2018. Disponível em: [http://www.fewb.org.br/secao\\_2.html](http://www.fewb.org.br/secao_2.html). Acesso em: 2 mar. 2022.

FEWB, Federação das Escolas Waldorf no Brasil. **Histórico no mundo**. 2021a., 2021. Disponível em: [http://www.fewb.org.br/pw\\_fontes\\_historicas.html](http://www.fewb.org.br/pw_fontes_historicas.html). Acesso em: 1 set. 2021.

FEWB, Federação das Escolas Waldorf no Brasil. **Histórico da escola Waldorf no Brasil**. 2021b. Disponível em: [http://www.fewb.org.br/pw\\_brasil.html](http://www.fewb.org.br/pw_brasil.html). Acesso em: 1 set. 2021.

FEWB, Federação das Escolas Waldorf no Brasil. **As Escolas Waldorf e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)**. 2022a. FEWB, São Paulo, 2022. Disponível em: [http://fewb.org.br/OFICIAL\\_Documento\\_BNCC\\_PW.pdf](http://fewb.org.br/OFICIAL_Documento_BNCC_PW.pdf). Acesso em: 16 mar. 2022.

FEWB, Federação das Escolas Waldorf no Brasil. **Selo Waldorf**. 2022b, 2022. Disponível em: [https://www.fewb.org.br/filiacao\\_abertura.html](https://www.fewb.org.br/filiacao_abertura.html). Acesso em: 24 set. 2022.

FEWB, Federação das Escolas Waldorf no Brasil. **Governança da FEWB**. 2022c., 2022. Disponível em: [http://www.fewb.org.br/sobre\\_estrutura.html](http://www.fewb.org.br/sobre_estrutura.html).

FIALHO, Vania Malagutti. Ser professor de música em projetos sociais: aspectos da formação e da atuação. *In*: SOUZA, Jusamara (org.). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

FIGUEIREDO, Queila G. M. S. **Ensino de Música na Escola: Contribuições para o desenvolvimento integral do ser humano**. 2017. Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1656>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FRIEDENREICH, Carl Albert. **A educação musical na escola Waldorf: sugestão para o ensino**. São Paulo: Antroposófica, 1990.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas; WEBER, Vanessa. Narrativas, docência e música: os sons da memória como possibilidade para a pesquisa em Educação. *In*: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (org.). **Educação musical e unicodência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 37–54.

GONÇALVES, MEIRE LISBOA SANTOS. **A música sertaneja brasileira de raiz: da memória à representação cultural**. 2018. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://www.fao.org/3/18739EN/i8739en.pdf%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.adolescenc.e.2017.01.003%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.10.007%0Ahttps://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23288604.2016.1224023%0Ahttp://pdx.sagepub.com/lookup/doi/10>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61–80, 2012. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/104/87>. Acesso em: 23 set. 2022.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 11, p. 17–25, 2004. a. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/343>. Acesso em: 2 mar. 2022.

HUMMES, Julia Maria. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro**. 2004b. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4155/000408205.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 set. 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico : 1970**. 1970. Rio de Janeiro, 1970. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=769>. Acesso em: 5 ago. 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico : 1980 : dados distritais**. 1980. Rio de Janeiro, 1980. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=771>. Acesso em: 5 ago. 2022.

INTERNATIONAL TEACHER EDUCATION PROJECT. **A caminho da criatividade pedagógica: orientações de ensino para a formação de professores Waldorf**. 2021. Departamento pedagógico em Goetheanum, Dornach, Suíça, 2021. Disponível em: [https://www.goetheanum-paedagogik.ch/fileadmin/paedagogik/Grundlagen/A\\_caminho\\_da\\_criatividade\\_p\\_edagogica\\_Itep\\_16MAR21.pdf](https://www.goetheanum-paedagogik.ch/fileadmin/paedagogik/Grundlagen/A_caminho_da_criatividade_p_edagogica_Itep_16MAR21.pdf). Acesso em: 19 mar. 2022.

IPHAN. **Língua Talian**. 2022. Brasília, 2022. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/183/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 15, p. 159–176, 2000. DOI: 10.1590/S1413-24782000000300010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000300010&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300010&lng=pt&nrm=iso&tlng=en).

LEMOS JUNIOR, Wilson. **História da formação de professores de música: o contexto paranaense**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

LEMOS JUNIOR, Wilson. O Canto Orfeônico na escola republicana brasileira e suas influências europeias (1890 – 1931). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 1069–1079, 2020. DOI: 10.14393/che-v19n3-2020-24. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/56878>. Acesso em: 4 mar. 2022.

LEVI, Tsamiyah Carreño. **“Uma escola feita a mão”: estratégias de escolarização em instituições Waldorf**. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em:



<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215230/PSOP0675-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 set. 2022.

LIMA, José Leonardo Oliveira; MANINI, Miriam Paula. Metodologia para Análise de Conteúdo Qualitativa integrada à técnica de Mapas Mentais com o uso dos softwares Nvivo e FreeMind. **Informação & Informação**, Londrina, v. 21, n. 3, p. 63, 2016. DOI: 10.5433/1981-8920.2016v21n3p63. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/23879>. Acesso em: 13 out. 2022.

LOPES, RODRIGO HERRERO. **Sociocracia – O que é? Como funciona?**

**Exemplos**. 2022. [S. l.], 2022. Disponível em:

<https://www.gestaoeducacional.com.br/sociocracia-o-que-e/>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MACHADO, Pedro Henrique Barboza; TABAC, Sara Esther Dias Zarucki. Qual o sentido da escola? Reflexões bourdieusianas a partir de uma pesquisa sobre jovens bolsistas no Rio de Janeiro. **CSONline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora-MG, v. 2, n. 32, p. 89–112, 2021. DOI: 10.34019/1981-2140.2020.32413. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/32413>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa narrativa em Educação Musical: considerações de ordem epistemológica. *In*: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (org.). **Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 55–75.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical.

**Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 12, 2013. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/68>. Acesso em: 4 mar. 2022.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. 2022. Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 18 fev. 2022.

MORATO, Cíntia Thais. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música**. 2009. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17686>. Acesso em: 24 set. 2022.

MORATO, Cíntia Thais. A formação profissional em música : uma reflexão pensada sob o ponto de vista da construção social da profissão musical. *In*: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ABEM 2010, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia Disponível em:

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59118057/Formacao\\_profissional\\_em\\_musica20190503-80916-9hvt0w-with-cover-page-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59118057/Formacao_profissional_em_musica20190503-80916-9hvt0w-with-cover-page-)

v2.pdf?Expires=1664031757&Signature=HaBQYK4Xq2yq0~iqlmC7LpYYg5vE6Le5B4P72S3A9RRDK5eDLg7ZNtqTkOLdT5iQbY7waNTB4Awqtlu~2FsMixW-EO2OQDbNn3hxtDF. Acesso em: 24 set. 2022.

MORATO, Cíntia Thais. “Viver de música”: olhares de estudantes universitários sobre estudar e trabalhar. *In*: LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara (org.). **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013. p. 136.

NICHOLSON, David W. Layers of experience: Forms of representation in a Waldorf school classroom. **Journal of Curriculum Studies**, Charlottsville - EUA, v. 32, n. 4, p. 575–587, 2000. DOI: 10.1080/00220270050033637. Disponível em: <http://web-eb-scohost.ez12.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=dbfacd2c-462d-44c3-b5e5-b7b265223314%40pdc-v-sessmgr03>. Acesso em: 2 abr. 2019.

NICOLETTI, Daniela Amaral Rodrigues. **A educação estética através da Música no segundo setênio : aproximação entre Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze**. 2017. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-17042018-150151/pt-br.php>. Acesso em: 4 mar. 2022.

OLIVEIRA, Olga Alves De; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola - Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 1–28, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2879>. Acesso em: 4 mar. 2022.

OLIVEIRA, Ione. Imigrantes e refugiados para o Brasil após a Segunda Guerra Mundial. *In*: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH 2013, Natal - RN. **Anais [...]**. Natal - RN p. 1–16. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548874919\\_688a0759aee63198c3bf437c75db9c48.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548874919_688a0759aee63198c3bf437c75db9c48.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.

OPPENHEIMER, Todd. Schooling the Imagination. **The Atlantic**, U. S., v. 284, n. 2, p. 71, 1999. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1999/09/schooling-imagination/309180/>. Acesso em: 4 mar. 2022.

PAINEIRAS. **Informativo Paineira**. 2011. Juiz de Fora-MG, 2011. Disponível em: <https://infopaineira.wordpress.com/textos-pedagogicos/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. Educação musical na perspectiva histórico-cultural. **Revista Obutchénie**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 314–338, 2018. DOI: 10.14393/OBv2n2a2018-2. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46484>. Acesso em: 21 set. 2022.

PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa. Concepções pedagógicas da educação musical brasileira: relações com os campos da Educação e da arte-educação. **OPUS**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 1, 2020. a. DOI: 10.20504/opus2020a2601. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020a2601>. Acesso em: 4 mar. 2022.

PEREIRA HENRIQUES, Raquel. Ritmos com sentido. Educar o corpo, a alma e o espírito em escolas Waldorf. **Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación**, Corunha - Espanha, v. 21, p. 173–189, 1970. DOI: 10.17979/srgphe.2017.21.0.4824. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/sarmiento/article/view/srgphe.2017.21.0.4824>. Acesso em: 2 mar. 2022.

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. **Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008**. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) - UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11435>. Acesso em: 4 mar. 2022.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino Superior de Música e as Licenciaturas em Música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. 2012. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90–103, 2014. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 23 maio. 2022.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 37, p. 17–34, 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/621>. Acesso em: 4 mar. 2022.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. **Interlúdio - Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II**, [S. l.], v. 6, n. 10, p. 10, 2018. DOI: 10.33025/irdemcp2.v6i10.1944. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1944>. Acesso em: 26 set. 2022.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 25, p. 1–24, 2020. b. DOI: 10.1590/s1413-24782020250054. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782020000100244&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100244&tlng=pt). Acesso em: 5 out. 2022.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros; OLIVEIRA, Luana; ESTEVES, Lívia Fernandes. Manuais didáticos para a Educação Infantil no PNLD 2019 : analisando o

trabalho com as canções de roda. *In*: XXIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA 2019, Pelotas. **Anais** [...]. Pelotas p. 1–9. Disponível em: [https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2019/5852/public/5852-20635-1-PB.pdf](https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2019/5852/public/5852-20635-1-PB.pdf). Acesso em: 24 jul. 2022.

PETRAGLIA, Marcelo Silveira. **A música e sua relação com o ser humano**. Botucatu: OuvirAtivo - música para o desenvolvimento humano, 2010.

PIMENTEL, Cauê Felipe; PESSI, Dhonatan Diego. Panorama dos artigos sobre mapas mentais publicados na Scientific Periodicals Eletronic Library – Spell e na Scientific Library Online – SCIELO. **Revista Estudos e Pesquisas em Administração**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 68, 2019. DOI: 10.30781/repad.v3i2.8553. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/repad/article/view/8553/6119>. Acesso em: 13 out. 2022.

PIRES, Jorge César de Araujo; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHREIBER, Ana Cristina Quintanilha. Políticas públicas na educação musical brasileira. *In*: ANAIS. 38ª REUNIÃO NACIONAL ANPED. 2017, São Luís - MA. **Anais** [...]. São Luís - MA: ANPED, 2017. p. 1–17. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT24\\_199.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT24_199.pdf). Acesso em: 4 mar. 2022.

POMBO, Manuella Moema da Silva. **Ampliando e Transmutando Dimensões Existenciais : uma experiência teatral em Escola Waldorf**. 2014. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43748/R - D - MANUELLA MOEMA DA SILVA POMBO.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2022.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Música nas escolas : uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. 2014. ABEM, Londrina, 2014. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4853208/mod\\_resource/content/0/Analise das Diretrizes para operacionalizacao do ensino de musica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4853208/mod_resource/content/0/Analise das Diretrizes para operacionalizacao do ensino de musica.pdf). Acesso em: 4 mar. 2022.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132–159, 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726>. Acesso em: 4 mar. 2022.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? (re)pensar o ensino superior Perspectivas decoloniais para em música. **Revista de Antropologia e Arte**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 153–199, 2020. Disponível em: <https://www3.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/3536>. Acesso em: 4 mar. 2022.

RECK, André Müller. Práticas musicais gospel no cotidiano e educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 159–170, 2012. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/98/483>. Acesso em: 22 set. 2022.

REIS, Marcus Aurélio de Souza. **Ensino de música em escolas de educação básica: um olhar sobre os anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39038>. Acesso em: 14 out. 2022.

ROMANELLI, Rosely A. A Influência de Goethe no Pensamento Steineriano e na Pedagogia Waldorf. *In*: VEIGA, Marcelo Da; STOLTZ, Tania (org.). **O Pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**. Campinas: Editora Alínea, 2014.

SAB. **O que é euritmia**. 2016. Disponível em: <https://www.sab.org.br/portal/euritmia/91-euritmia>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 14, n. 40, p. 143–155, 2009. DOI: 10.1590/S1413-24782009000100012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 4 mar. 2022.

SCHLEDER, Karoline S.; STOLTZ, Tania. Arte só para Artistas? Considerações a partir de R. Steiner. *In*: VEIGA, Marcelo Da; STOLTZ, Tania (org.). **O Pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**. Campinas: Editora Alínea, 2014.

SENA, Ibsen Perucci De. Presença / ausência do professor de música nas escolas de rede pública de Brasília : um levantamento com instituições que ofertam o nível médio. *In*: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA 2014, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/2661>. Acesso em: 24 set. 2022.

SETZER, Valdemar W. **O que é Antroposofia**. 1998. São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.sab.org.br/antrop/antrop.htm>. Acesso em: 4 out. 2021.

SILVA, Emerson Rocha de Castro e. **Escola e experiência do pluralismo na pedagogia Waldorf: Uma cultura escolar para pluralidade**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - PUC Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: [http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/14841/cchsa\\_ppgcr\\_me\\_Emerson\\_RCS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/14841/cchsa_ppgcr_me_Emerson_RCS.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 14 out. 2022.

SILVA, Erika de Andrade; PETRAGLIA, Marcelo Silveira. Waldorf schools music education approach as inspiration for working in other contexts. **European Review of artistic studies**, Vila Real - Portugal, v. 4, n. 3, p. 1–15, 2013. Disponível em: <http://www.eras.utad.pt/docs/SET 2013 musica.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SOUSA, Renan Santiago De; MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga Do. Qual é o perfil de quem pode entrar? Uma análise dos testes de habilidades específicas de cursos de Licenciatura em Música de Universidades Federais | Revista Educação, Artes e Inclusão. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, [S. l.], v. 14, n. 4, p. 194–220, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018194>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11577>. Acesso em: 23 set. 2022.

SOUZA, Tarita de Simone Bucchioni De. **O canto coral como processo criativo: a educação musical do jovem adolescente no contexto da pedagogia Waldorf**. 2020. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-02032021-163858/publico/TaritadeSimoneBucchionideSouzaVC.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p. 109–120, 2014. a. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/476/435>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SOUZA, Jusamara. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. In: SOUZA, Jusamara (org.). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014. b.

SOUZA, Maria Anunciada Leão; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Relação Professor–Aluno e Afetividade :Uma Revisão Integrativa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 27252–27262, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n5-249. Disponível em: <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/10000/8384>. Acesso em: 5 out. 2022.

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação II - Metodologia e didática no ensino Waldorf**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

STEINER, Rudolf. **A Modern Art of Education**. Great Barrington - MA - Estados Unidos: Anthroposophic Press, 2004.

STEINER, Rudolf. **Rudolf Steiner**. São Paulo: Madras, 2007.

STEINER, Rudolf. **O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia (A arte da educação; v.1)**. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 2015. a.

STEINER, Rudolf. **Discussões pedagógicas - (A arte da educação; v. 3)**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2015. b.

STEINER, Rudolf. **Antropologia meditativa : contribuição à prática pedagógica : quatro conferências proferidas em Stuttgart (Alemanha), de 15 a 22 de setembro de 1920**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

STOCKMEYER, Emil August Karl. **Rudolf Steiner's Curriculum: for Steiner-Waldorf schools: an attempt to summarise his indications**. 5. ed. Edinburgh, Escócia: Floris Books, 2015.

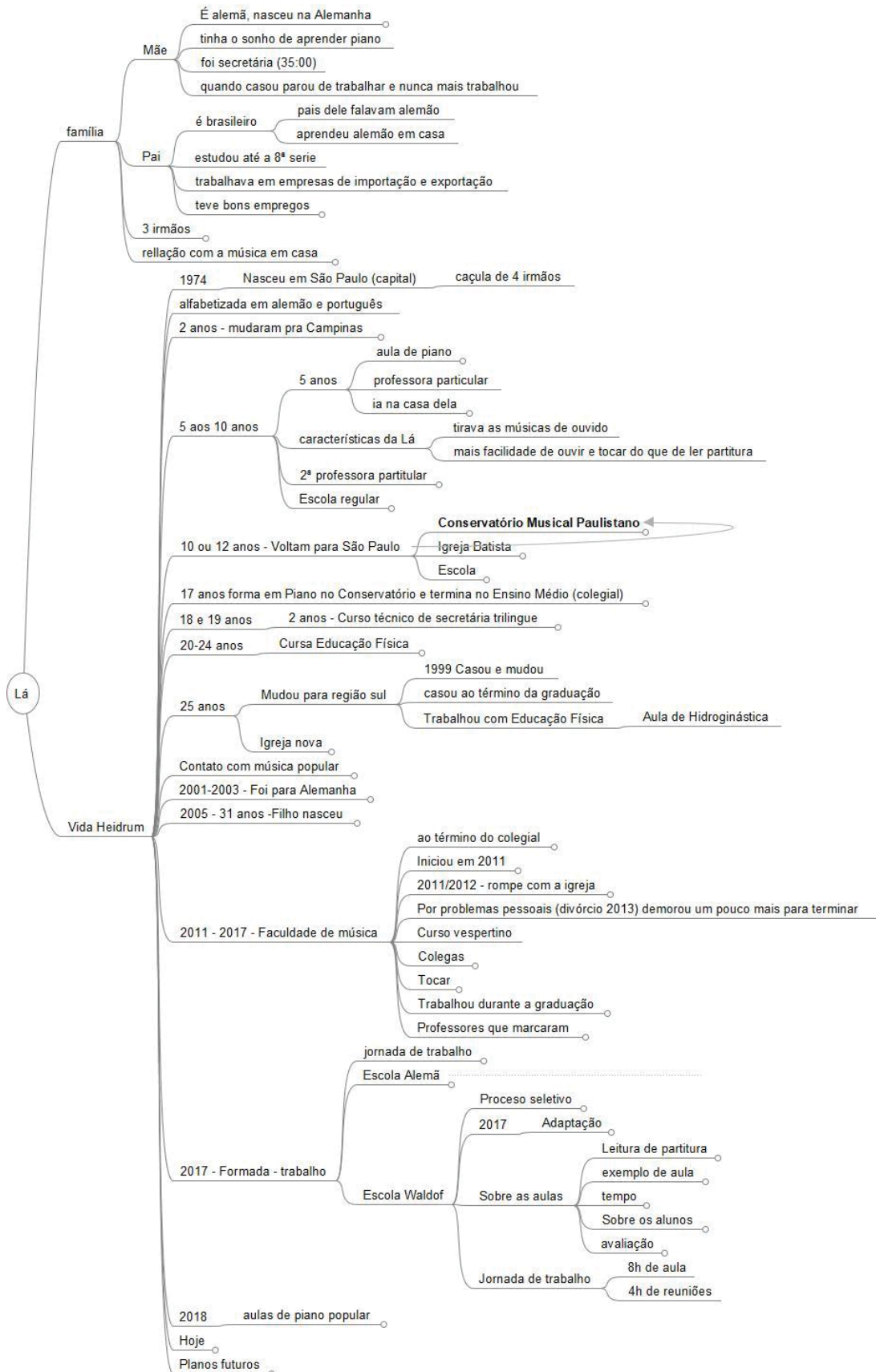
VEIGA, Marcelo Da; STOLTZ, Tania; (ORG.). **O Pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**. Campinas: Editora Alínea, 2014.

VIEIRA, Camile Viana da Cunha Silva. **Formação de professores em uma perspectiva ludoestética: contribuições para a prática pedagógica de docentes na escola Waldorf Dendê da Serra**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18673/3/Dissertação repositórioUFBA Camile Viana Vieira.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18673/3/Dissertação%20repositorioUFBA%20Camile%20Viana%20Vieira.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

WELBURN, Andrew. **A Filosofia de Rudolf Steiner: e a crise do pensamento contemporâneo**. São Paulo: Madras, 2005.

ZUCKERKANDL, Victor. **Sound and Symbol, Volume 2: Man the Musician**. [s.l.] : Princeton University Press, 1976.

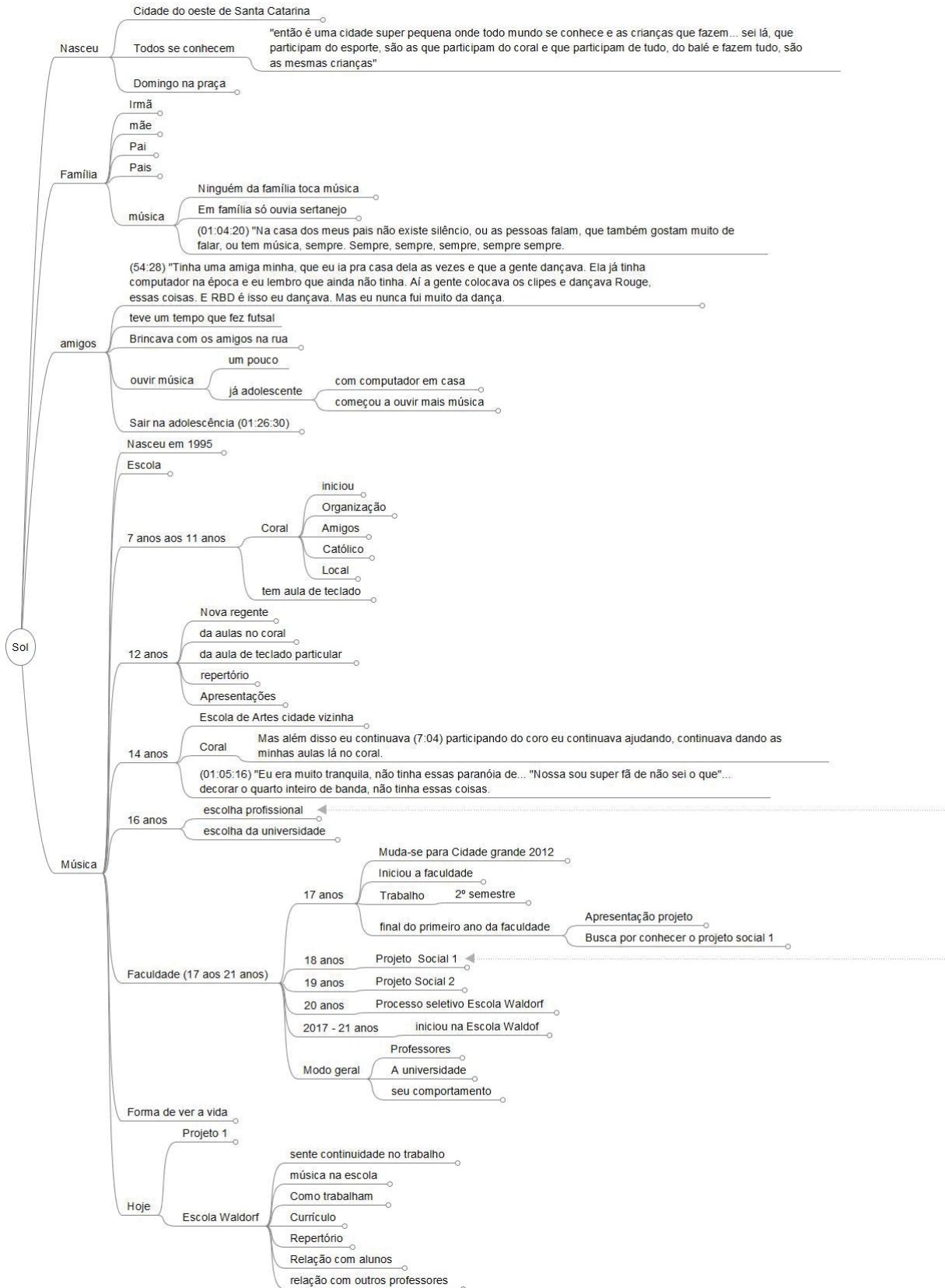
# 1. APÊNDICE – MAPA MENTAL: NARRATIVA PROFESSORA LÁ<sup>116</sup>



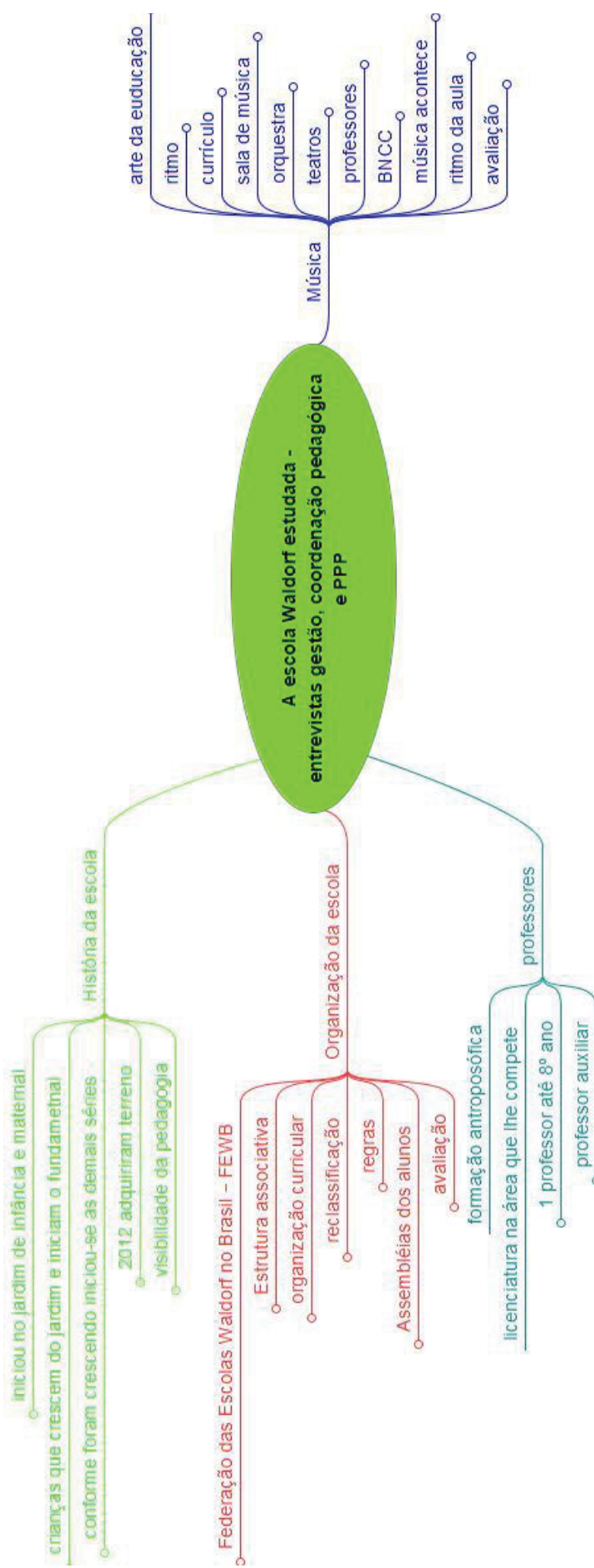
<sup>116</sup> Cada ramo do mapa que apresenta uma pequena circunferência abre novos sub-ramos, expandindo os conteúdos de cada tópico.



## 2. APÊNDICE – MAPA MENTAL: NARRATIVA DA PROFESSORA SOL



### 3. APÊNDICE – MAPA MENTAL SOBRE A ESCOLA WALDOF ESTUDADA



#### 4. APÊNDICE – EXEMPLO DE AMPLIAÇÃO DO MAPA NO APÊNDICE 3 COM FOCO NA PARTE DA MÚSICA

