





UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Faculdade de Ciências Sociais**  
**Departamento de Ciências da Educação**  
**Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

**Elisa Gomes da Paixão**

**Educação Musical Inclusiva**  
Práticas pedagógicas na filarmônica

**Dissertação de Mestrado**

**FUNCHAL – 2021**

**Elisa Gomes da Paixão**

**Educação Musical Inclusiva**  
Práticas pedagógicas na filarmônica

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professora Doutora Maria Natalina Faria Cristóvão Santos

Professora Doutora Mirtes Ribeiro de Lira

**FUNCHAL – 2021**

*Dedico esta pesquisa a Deus e aos meus pais Maria Margarida G. Paixão e Edvaldo M. Paixão (in memoriam), que com imenso amor e muito zelo me educaram para alcançar vitórias no cotidiano.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus e Nossa Senhora, que me proporcionaram mais uma grande vitória em minha vida.

A minha mãe Maria Margarida, meu porto seguro, que está comigo a todo momento cuidando e me incentivando para que meus sonhos sejam realidades, sem ela eu não teria conseguido.

A meu pai Edvaldo Paixão (*in memoriam*) pela sua dedicação e seu imenso amor, por suas marcas tão fortes deixadas em mim, que fazem me sentir e ser sua princesa para sempre.

A minha irmã amada Isabela, que sempre está comigo, cuidando e me apoiando.

À UMA, Instituição que agradeço por ter oferecido este grande curso e proporcionado a realização de um sonho em ser Mestre. Também, a DH2 por ser a interlocutora nesse processo.

As minhas orientadoras Maria Natalina F. C. Santos e Mirtes Ribeiro de Lima por sua dedicação, apoio, inspiração no amadurecimento dos meus conhecimentos e conceitos que me levaram a realização desse trabalho, agradeço de todo coração.

Agradeço a todos os professores que passaram em minha vida principalmente a esses que fizeram parte desse sonho.

Aos meus queridos maestros que me apresentaram a beleza da música: José Eduardo Rodrigues dos Santos (Duinha), Fernando Dantas e Ruy Valadares. Também, a José Egnaldo Silva (Miranda) e Wilson Bispo últimos regentes da filarmônica que continuaram esse belíssimo trabalho. Por fim, a todos os outros maestros que deixaram marcas de aprendizagem em música na minha história.

A cada músico ou musicista, maestro e aos colaboradores em especial a Paulo Alencar que constitui a Instituição União dos Ferroviários Bonfinenses pelo apoio nesse projeto. E por ser fruto dessa belíssima instituição que foi o diferencial na minha história de vida, a minha eterna gratidão. "Somos Fortes quando Unidos".

As minhas amigas (os) e a todos que com muita música marcaram minha existência preenchendo-a de alegria e amor.

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou conhecer e analisar as práticas pedagógicas da Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses com aprendizes com deficiência nela inseridos, sob o olhar da inovação pedagógica. Este estudo justifica-se pelo facto de haver pouca investigação neste campo, tanto na área de filarmônica quanto de pessoas com deficiência nestes ambientes. Não se encontram pesquisas sobre inovação pedagógica que abordem temáticas voltadas à aprendizagem do aluno com deficiência em filarmônica, sendo este o primeiro e inédito no Brasil.

Para melhor compreender aquelas práticas, recorreremos a um trabalho de campo, caracterizado por um estudo de caso à luz da abordagem qualitativa, com cariz etnográfico, realizado na filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses, no município de Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil, abrangendo os alunos com deficiência.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: análise documental, observação participante e entrevistas, sendo os dados analisados conforme o discurso dos participantes. Procedeu-se à análise dos dados de cada grupo e à triangulação de dados, que nos auxiliou na interpretação e análise dos resultados dessa pesquisa.

Os resultados alcançados apontam para evidências de inovação pedagógica, referente à quebra de paradigma a partir da mudança estrutural e metodológica da instituição, caracterizada pela incorporação de alunos com deficiência tocando instrumentos de sopro. Isso ocorreu principalmente nos processos de aprendizagem nos quais houve aceitação, adaptação e ruptura do maestro como centro desse processo, em que o aluno passa a descobrir e desenvolver junto a ele suas técnicas para aprender. Permite-se, também, que músicas sejam executadas sem a leitura da partitura, algo até então inaceitável no mundo das filarmônicas. Além disso, há aprendizagem entre os pares e monitores, quando os alunos trocam conhecimentos e têm autonomia para decidirem o que querem aprender. Nesse momento, o maestro se mantém numa postura dialógica, como mediador, caso seja solicitado.

Embora tenhamos percebido a dificuldade de trabalhar com esses alunos, já que as aulas são coletivas e são necessários momentos de ensino e aprendizagem individual com um monitor que os acompanhe para que melhor se desenvolvam, ficou evidente que a inclusão de pessoas com deficiência na filarmônica deve ser

considerada como processo transformador profissional, cultural e social na prática da música.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Inovação pedagógica. Filarmônica. Inclusão.

## ABSTRACT

This research aimed to know and analyze the pedagogical practices of Philharmonic Orchestra União dos Ferroviários Bonfinenses with disabled learners, through the perspective of pedagogical innovation. This study is justified by the fact that there is little research on this realm in the field of philharmonic as well as concerning disabled people in those environments. Studies on pedagogic innovation which approach subjects concerning the learning processes of disabled apprentices in philharmonic orchestras have not been found, so this research is pioneering in Brazil.

In order to understand those practices better, a field research, according to the qualitative approach with ethnographic nature, was conducted at the Philharmonic Orchestra União dos Ferroviários Bonfinenses in the town of Senhor do Bonfim, Bahia, Brazil, including the disabled learners.

As data collection instruments, the research used document analysis, participant observation, and interviews. The data were analyzed according to the participants' speech. Previously, there was data analysis of each group and data triangulation, which helped with the interpretation and analysis of the results.

The results indicate evidence of pedagogic innovation related to the paradigm break in the underlying methodological change of the institution, regarding the inclusion of disabled students playing wind instruments, especially in the learning processes in which there is acceptance, adaptation and the maestro is removed from the center of this process. It is also where the students discover and develop together their learning techniques, which enable them to play without having to read the scores, which was unacceptable in the realm of the philharmonic orchestras by then. In addition to the learning between the pairs and the instructors, when the students exchange knowledge and have autonomy to decide what they want to learn, at that moment the maestro keeps a dialogue attitude as a mediator, if necessary.

The difficulty in working with those students was noticeable, since the lessons are collective, although it included moments of individual teaching and learning, which requires the presence of a teacher to assist the learners individually in order to help them make progress. Nevertheless it is clear that the inclusion of disabled people in

the philharmonic orchestra must be considered as a transformative professional, cultural and social process in the music practice.

**Keywords:** Music Education. Pedagogical Innovation. Philharmonic Orchestra. Inclusion.

## RÉSUMÉ

Cette étude vise à détailler et analyser les pratiques pédagogiques de la Philharmonie União dos Ferroviários Bonfinenses concernant les élèves en situation de handicap, sous l'angle de l'innovation pédagogique. Cette étude est d'autant plus pertinente au vu du peu de recherches réalisées dans les domaines de la philharmonie et des handicapés dans ces environnements. De fait, à notre connaissance aucune autre publication n'aborde la question de l'apprentissage des étudiants handicapés dans une philharmonie au Brésil, faisant de ces travaux une étude novatrice et inédite.

Pour mieux comprendre ces pratiques, nous avons eu recours à un travail de terrain, caractérisé par une étude de cas de nature ethnographique, sous l'angle de l'approche qualitative. Cette enquête a été réalisée au sein de la Philharmonie União dos Ferroviários Bonfinenses, dans la municipalité de Senhor do Bonfim, Bahia, Brésil, s'intéressant aux étudiants en situation de handicap.

Les outils de collecte de données suivants ont été utilisés : analyse de documents, observation participante et entretiens. Les données ont été analysées pour chaque groupe et triangulées, afin de guider l'interprétation et l'analyse des résultats de cette recherche.

Cette étude met en lumière différentes innovations pédagogiques, indiquant un changement structurel et méthodologique de l'établissement en vue d'intégrer des étudiants handicapés, jouant principalement des instruments à vent, comme par exemple l'acceptation de l'interprétation de pièces sans la lecture de partitions, ce qui jusque-là était impensable dans le monde de la philharmonie.

Bien que nous ayons constaté les difficultés rencontrées en travaillant avec ces étudiants, étant donné que les cours sont collectifs et que des temps d'enseignement et d'apprentissage individuels avec un moniteur sont nécessaires pour les aider à mieux se développer, il apparaît clairement que l'inclusion des personnes handicapées dans la philharmonie doit être considérée comme un processus de transformation professionnel, culturel et social dans la pratique de la musique.

**Mots-clés** : Éducation musicale. Innovation pédagogique. Philharmonie. Inclusion.

## RESUMEN

Esta investigación ha tenido como objetivo conocer y analizar las prácticas pedagógicas de la Filarmónica União dos Ferroviários Bonfinenses respecto a los aprendices con discapacidades participantes en ella, bajo la perspectiva de la innovación pedagógica. El estudio se justifica por el hecho de haber poca investigación en este campo, tanto en el área de filarmónicas como de personas con discapacidad en estos entornos. No se encuentran investigaciones sobre innovación pedagógica que aborden temas relacionados con el aprendizaje de estudiantes con discapacidades en filarmónica, siendo este el primero e inédito 'en Brasil.

Para una mejor comprensión de aquellas prácticas, hemos recurrido a un trabajo de campo, caracterizado por un estudio de caso a la luz del enfoque cualitativo y etnográfico, realizado en la Filarmónica União dos Ferroviários Bonfinenses, en el municipio de Senhor do Bonfim, Bahía, Brasil, cubriendo estudiantes en situación de discapacidad.

Se han utilizado los siguientes instrumentos de recopilación de datos: el análisis de documentos, la observación participante y entrevistas. Los datos han sido analizados de acuerdo con el discurso de los participantes. Se ha procedido al análisis de datos de cada grupo y a la triangulación de datos, que nos ha ayudado en la interpretación y en el análisis de los resultados de esta investigación.

Los resultados alcanzados apuntan evidencias de innovación pedagógica, relacionada con la ruptura de paradigma a partir del cambio estructural y metodológico de la institución, caracterizado por la incorporación de estudiantes con discapacidad tocando instrumentos de viento. Ello ocurrió principalmente en los procesos de aprendizaje en los que hubo aceptación, adaptación y ruptura del maestro como centro de ese proceso, en el que el alumno pasa a descubrir y desarrollar junto a él sus técnicas para aprender. Se permite también ejecutar canciones sin la lectura de la partitura, algo hasta entonces inaceptable en el mundo de las filarmónicas. Además, hay aprendizaje entre compañeros y monitores, cuando los estudiantes intercambian conocimientos y tienen la autonomía para decidir qué quieren aprender. En ese momento, el maestro permanece en postura dialógica, como mediador, en el caso de ser solicitado.

Aunque hemos notado la dificultad en el trabajo con estos estudiantes, dado que las clases son colectivas y se necesitan tiempos de enseñanza y aprendizaje individuales con un monitor para ayudarlos a desarrollarse mejor, ha quedado evidente que la inclusión de personas con discapacidades en la filarmónica debe ser considerada como proceso transformador profesional, cultural y social en la práctica de la música.

**Palabras clave:** Educación Musical. Innovación pedagógica. Filarmónica. Inclusión.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEM- Associação Brasileira de Educação Musical
- AEE- Atendimento Educacional Especializado
- ANPPOM- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
- APAES- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ART- Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA
- BNCC- Base Nacional Comum Curricular
- CENESP- Centro Nacional de Educação Especial
- C(L)A(S)P - Composição, Literatura, Apreciação, técnica
- DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
- FUFB- Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC- Ministério da Educação
- NEE- Necessidades Educativas Especiais
- ONU- Organização das Nações Unidas
- PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais
- RCNEI- Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
- SINAPEM- Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e o Ensino Musical
- TIC,s- Tecnologias da Informação e Comunicação
- UFBA- Universidade Federal da Bahia
- UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais
- UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I- REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>6</b>
1.1. CONSTRUTO TEÓRICO/DISCUSSÃO SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA..6	
1.1.1 Inovação Pedagógica e Construcionismo: Uma relação complementar .....	<b>13</b>
1.1.2 Inovação Pedagógica <i>ressignificando as Práticas Pedagógicas</i> .....	<b>16</b>
1.2 INCLUSÃO EM UM ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL .....	<b>21</b>
1.2.1. Conciso histórico sobre Inclusão de pessoas com deficiência .....	<b>22</b>
1.2.2 Abordagem histórica da Educação Musical e suas instituições de ensino no Brasil .....	<b>26</b>
1.3 A FILARMÔNICA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO E FOMENTAÇÃO DA CULTURA POPULAR .....	<b>36</b>
1.3.1 Bandas de filarmônicas – Perspectiva histórica.....	<b>41</b>
1.3.2. Aprendizado musical nas filarmônicas.....	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO II – DELINEAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	<b>51</b>
2.1 O TIPO DE ESTUDO: ABORDAGEM QUALITATIVA.....	<b>51</b>
2.1.1 Lócus da Pesquisa .....	<b>54</b>
2.1.2 Participantes da Pesquisa .....	<b>56</b>
2.1.3 Instrumentos e técnicas de Pesquisa .....	<b>56</b>
<b>CAPITULO III- ANALISANDO AS ENTRELINHAS DO PERCUSSO</b> .....	<b>60</b>
3.1 RECONHECENDO O CAMPO: FILARMÔNICA UNIÃO DOS FERROVIÁRIOS BONFINENSES .....	<b>60</b>
3.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	<b>66</b>
3.2.1 Análise dos Documentos .....	<b>67</b>
3.2.2. Análise das Observações .....	<b>72</b>
3.2.3- Análise dos Dados: Entrevista dos Alunos.....	<b>74</b>
3.2.4 Análise dos Dados: Entrevista dos Maestros .....	<b>80</b>
3.2.5- Interpretação/Análise e resultados do estudo .....	<b>86</b>
<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>111</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

Um mundo de sons, ritmos, cores e movimentos fazem parte da vida do ser humano desde seu nascimento e são, naturalmente, inseridos no cotidiano. Essas diferentes linguagens, conforme afirma Bréscia (2003), favorece o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, do senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação. Nesse sentido, recentes pesquisas sobre música foram realizadas e comprovaram sua importância e influência em aspectos físicos, motores, espirituais e em atividades psíquicas.

A música destina-se totalidade do homem: seus sentidos, coração, inteligência e de acordo com Edgar Willems (1970), os três domínios da natureza humana- o fisiológico, afetivo e o mental – estão estritamente ligados elementos constitutiva da música (CAMARGO, 1994, p. 17).

Se analisarmos, a música é espaço de diversificação, pois abarca diferentes ritmos, estilos, gêneros e formas melódicas, entre outras coisas. Alcança também diferentes pessoas e suas cargas culturais, podendo vir a ser uma grande interventora no processo de inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência. Acreditamos na existência de uma inter-relação entre música, cultura e filarmônica, a qual surge como um desdobramento da cultura popular influenciando diretamente e/ou indiretamente no cotidiano pessoal e social dos seres.

Nossa riqueza musical não obedece à lógica dos mapas geográficos. A diversidade é a essência da nossa produção musical, reflexo de um processo de formação intercultural e que hoje representa a mais completa tradução das características étnicas de cada região do país, conjugando diferentes cantos, ritmos e sons (MURRAY apud in SILVA, 2008, p.106).

No seu aspecto diverso, a música une pessoas, pois além de ser universal, possui o poder de interagir com nossas emoções e comunicar algo, traz consigo uma riqueza de aprendizados que estimulam as mais diversas áreas de aprendizagem no ser humano.

A música se destaca como sendo o setor da educação que estimula, de maneira especial, o impulso vital e as mais importantes atividades psíquicas humanas: a inteligência, a vontade, a imaginação criadora e, principalmente, a sensibilidade e o amor. Nisto está sua peculiaridade, pois reúne

harmoniosamente, com conhecimentos, sensibilidade e ação (JANNIBELLI, 1971, p. 21).

Diante disso, acreditamos que a música tem suma importância para o fomento da inclusão social, a exemplo da musicoterapia, que segundo Melo (2008, p. 08) “busca desenvolver potenciais ou restaurar funções do indivíduo, para que alcance uma melhor qualidade de vida através de prevenção, reabilitação ou tratamento”. Para Bréscia (2003), as pessoas que tem algum tipo de deficiência tende a apresentar dificuldades em que a música poderá ajudá-las, de forma parcial ou total dependendo da área comprometida.

Alguns especialistas recomendam para essas pessoas a utilização da musicoterapia, como forma de tratamento para desenvolver as mais diversas áreas do seu cérebro e conseqüentemente também, áreas psicomotoras. Para melhor compreensão, buscamos conceituação oficial pela Federação Mundial de Musicoterapia que a define como:

(...) utilização da música ou seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) em um processo destinado a facilitar e promover comunicação, relacionamento, aprendizado, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, a fim de atender às necessidades físicas, mentais, sociais e cognitivas (MELO, 2008, p.8).

A música contagia a todos, favorecendo no desenvolvimento e aprendizagem das pessoas que tem algum tipo de necessidade educativa especial. Por isso, este estudo busca incitar uma reflexão sobre a importância da Educação musical inclusiva no espaço da filarmônica e como esse mecanismo de aprendizagem pode vir a se caracterizar em Inovação Pedagógica.

Partindo do pressuposto da ideia do novo, de quebra de paradigma, sendo o próprio estudante autor da construção de sua aprendizagem e o professor co-autor dessa formação, os incentivos à Inovação Pedagógica acontecem como sinônimo de acompanhamento e auxílio no desenvolvimento dos aprendizes. Diante disso, devemos refletir que em Inovação, as práticas pedagógicas, conforme Fino (2008, p.03), ocorrem onde se “reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras, o propósito de facilitar ou mediar nessa aprendizagem”.

Logo, faz-se necessário percebermos como acontecem os processos de aprendizagem daqueles que apresentam alguma deficiência e se, ao serem inseridos

no contexto da filarmônica conseguem algum desenvolvimento a partir do processo de Educação musical.

A ideia de discutir a temática “Educação Musical inclusiva na filarmônica”, tem sua gênese não somente nas questões de ordem acadêmica na qual me encontro inserida, mas na instância pessoal, dada as afinidades e as diferentes vivências que possuo com a música. Como musicista, toco flauta transversal e canto desde a minha infância.

Vivenciando momentos culturais em torno da música, passei a desenvolver o gosto e a inteligência musical cantando em apresentações escolares, eclesiais, em teatros e corais, até que aos 15 (quinze) anos, iniciei uma experiência na Orquestra da Saudade<sup>1</sup>, no intuito de me engajar no coral.

Fui apresentada à flauta transversal, instrumento que desenvolveu a minha percepção musical. Aprendi a tocá-la por meio da sensibilidade na música e lendo partituras. Aperfeiçoando-me em diferentes estilos e ritmos, compreendendo a sua forma percebi que “tocar um instrumento musical é uma das atividades humanas mais complexas” (BASTIAN, 2009, p. 111), pois envolve percepção, o corpo, a concentração, a educação social e auditiva, cognição na leitura das partituras, o que favorece o desenvolvimento de todas essas habilidades. Isso me proporcionou a participação como musicista na Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses, Fanfarras, banda Católica Luz Divina, na banda Didá<sup>2</sup> e em algumas bandas e ministérios católicos.

Ainda na graduação, realizei alguns projetos de pesquisa e intervenção voltados para o trabalho com a música na Educação Infantil em escolas públicas. Realizei uma pesquisa exploratória com o objetivo de compreender qual o impacto das experiências musicais na vida das crianças a partir do uso das Cantigas de Roda.

Dando continuidade aos estudos sobre musicalização no contexto educativo, surgiu outra inquietação a respeito de como a música, sendo algo tão presente na vida das pessoas, acessível e eficiente para o desenvolvimento de diferentes aprendizagens (já cientificamente comprovado), não se encontra efetiva como Educação Musical nos espaços formais de educação, a exemplo da escola. Por fim,

---

<sup>1</sup>Orquestra coral e Municipal de Senhor do Bonfim, Estado da Bahia- Brasil.

<sup>2</sup> - Banda feminina negra que tem origem de uma Fundação em apoio a mulheres e crianças, mas que atende jovens, ensinando música percussiva, dança, teatro e construção de instrumentos musicais de percussão. Tem por intuito a valorização negra, o atendimento as mulheres e crianças pobres, ensinando-lhes métodos de sobrevivência, proporcionando o conhecimento do mundo através da música.

conclui uma pesquisa de pós-graduação com os professores de uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada no município de Senhor do Bonfim, interior da Bahia.

Compreendo, pois, que “não há dúvida de que todos os que viveram plenamente a música receberam uma boa dose de cultura” (GAINZA, 1988, p. 16). Dessa forma, persisto e amplio a mesma temática nesse estudo investigativo, uma vez que trabalho atualmente como neuropedagoga e professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No tempo que participei do quadro de músicos como flautista transversal da filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses, percebi não haver na época, nenhum caso de estudante que requeresse uma atenção educativa especial, e hoje, já temos algumas situações. Esses aprendizes têm apresentado uma evolução no aspecto social e no conhecimento da música a partir do novo método aplicado de aprendizagem na filarmônica.

Nesse sentido, essa pesquisa justifica-se pela relevância social e científica de sua temática para a educação e formação social do sujeito. Principalmente por existir no Brasil pouquíssimas produções de trabalhos acadêmicos que discutam educação musical no espaço da filarmônica.

A partir das premissas apresentadas ao longo desse texto, a música é considerada um aspecto importante para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, estético, motor, sensorial e socioeducativo. Isso insere essa pesquisa no escopo de estudos que refletem sobre o uso da música como forma de inclusão a pessoas com algum tipo de necessidade especial educativa, a partir da voz dos discentes, cujo discurso mostrará suas concepções sobre esse objeto.

Todos os procedimentos metodológicos serão realizados no sentido de problematizar a seguinte questão de pesquisa: As práticas pedagógicas realizadas pela Filarmônica com alunos com deficiência, são inovadoras?

A pesquisa tem como objetivo geral, compreender se há inovação nas práticas pedagógicas da filarmônica com alunos deficientes, que se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Situar o conceito de Inovação pedagógica;
- Ampliar o conceito de práticas pedagógicas em filarmônicas com alunos deficientes;
- Conceituar Educação Musical na perspectiva inclusiva;
- Observar as práticas pedagógicas na filarmônica com alunos

deficientes;

- Descrever os contextos onde ocorrem as práticas pedagógicas na Filarmônica;
- Verificar se há Inovação Pedagógica nas práticas pedagógicas realizadas pela Filarmônica.

A nossa opção metodológica voltada para a prática, objetiva observar e vivenciar o cotidiano da instituição, compreender o contexto em que o processo de aprendizagem através educação musical inclusiva acontecia, acreditando ser este caminho inovador, eficaz e significativo.

Intuindo uma melhor compreensão deste trabalho, organizaremos em categorias compostas por quatro capítulos. **Na Introdução** é discorrida a importância da presença da música em nossa vida, contextualizando as relações criadas pela pesquisadora para chegarmos ao objeto de pesquisa e sobre a relevância de uma educação significativa, a qual desenvolva suas habilidades, finalizando com a questão e os objetivos da pesquisa.

No **Capítulo I**, apresentamos as discussões por meio do aprofundamento teórico que embasou o nosso estudo, bem como nossa prática, acerca da Inovação pedagógica, Educação Musical, Inclusão e Filarmônica.

**No Capítulo II**, delineamos os caminhos metodológicos trilhados, baseados na abordagem qualitativa.

E por último, organizamos o **Capítulo III** de forma que os dados coletados, analisados e interpretados, fossem explicitados de forma a serem compreendidos, por isso utilizamos categorias nas quais responderam o objetivo da nossa pesquisa.

Finalizamos, com as **conclusões** onde expomos algumas reflexões referentes à construção da presente dissertação. Assim o fizemos para melhor compreensão do objeto do nosso estudo, buscando relacionar os conceitos trazidos em nosso quadro teórico, confrontando com a prática da filarmônica pesquisada juntamente com a visão da pesquisadora, utilizando então dessa tríade para enriquecimento da pesquisa e confronto da realidade investigada, conseguindo assim concluir esta pesquisa.

## CAPÍTULO I- REVISÃO DE LITERATURA

### 1.1. CONSTRUTO TEÓRICO/DISCUSSÃO SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao longo da história a educação vem sendo marcada por diferentes vertentes, tendências e correntes, e embora cercada de novas tecnologias, a logística do ato de ensinar, pouco se tem avançado. O modelo educativo das primeiras escolas tinha por finalidade instruir e moldar para o mercado de trabalho, não muito diferente do que acontece no momento atual. Foram pensadas para suprir uma carência momentânea da indústria no sentido de desenvolver as habilidades e competências úteis para servir com qualidade, a sociedade industrial.

A antiga ordem precisava de crianças familiarizadas com o trabalho repetitivo, capazes de permanecer entre paredes durante dias a fio, e habituadas, a um mundo de fumo, ruído, maquinaria, disciplina colectiva e espaços superpovoados. Além disso, o homem “industrial” deveria sentir-se à vontade num universo controlado pelo relógio e pela sirene da fábrica, em vez de ser regulado pelos ciclos naturais dos dias e das estações. (TOFLER, 1970 apud FINO, 2011, p.46):

Os padrões de ensino desenvolvidos nas escolas poderiam ser comparados às atividades realizadas em uma fábrica onde os alunos nas salas de aula seriam os operários, fazendo produção em série, exigência de concentração, organização por setores, tendo um coordenador que orienta e fiscaliza o trabalho, nesse caso o professor, que como funcionário da produção, deve prepará-los para o mercado de trabalho e o gerente (o diretor da escola) que tem o poder de mandar, manter a ordem, e cobrar produção organizando assim, a hierarquização trabalhista.

Sabemos, que esse modelo de escola criado pela sociedade industrial, produzia propositalmente, um ensino limitado e milimetricamente direcionado, preciso, autoritário e de memorização para alcançar metas específicas, como: paz social, homens adaptados ao modelo de produção das indústrias, além de seu pequeno custo, mão de obra barata e multidões de pessoas manipuladas e condicionadas a esse sistema. Percebemos que as escolas:

(...) ainda hoje conserva elementos retrógrados da sociedade pré- industrial. No entanto, a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola

central (fábrica), foi uma demonstração de génio industrial (TOFFLER, 1970, p. 393).

A finalidade desses modelos de ensino que produz uma educação técnica e mecanicista é de não formar seres pensantes, mas máquinas de trabalho como foi tão bem retratado por Charles Chaplin no filme “Tempos modernos”, que traz muito evidente o fordismo. Como resultado desse processo educativo os alunos saíam “aptos” para a mecanização do trabalho organizado através do excelente trabalho que a escola fez para que isso ocorra perfeitamente.

Tal como a conhecemos, a escola inscreve-se neste quadro de concentração, burocratização e hierarquização, no qual a aprendizagem “natural” deixou de ser entendida como suficiente e passou a dever acontecer num local próprio, concentrando o maior número possível de crianças e jovens, submetidas à mesma lógica de produção em série e de segregação por idades. (FINO, 2011, p.31)

Esse modelo educacional tinha a intenção de criar comportamentos acríticos nos educandos, pois acreditava-se que favorecia a mecanização e reprodução desses conhecimentos para a atuação no campo social, favorecendo a prática industrial, além de manter a imagem inatingível do mestre. Neste contexto, a escola se mostrou eficaz para cumprir os objetivos requeridos pela sociedade, formando pessoas passivas e obedientes.

Por exemplo, quando era necessário treinar atitudes essenciais para integração no mundo industrial, fazia sentido que a escola se organizasse e funcionasse como se fosse uma antecipação desse mundo. Que melhor lugar do que a escola para treinar a pontualidade, o trabalho sincronizado, a obediência colectiva, a adaptação a ambientes superpovoados, a par da alfabetização? (FINO, 2011, p.103 – 104)

Essa dimensão de ensino em massa foi criado pela sociedade industrial no intuito de atender essa demanda da indústria naquele momento vigente, não esquecendo que esse modelo ainda vigora em nossas escolas e universidades, que mesmo discutindo essa quebra de paradigma, ainda está preso as amarras desse mundo industrial, na própria maneira de ensinar ainda baseado no ensino tradicional, de memorização muitas vezes, com regras bem claras e hierarquias bem definidas, ainda se condicionando e formando para suprir as presentes necessidades do mercado trabalhista. Podemos chamar esse movimento intrínseco de Cultura escolar:

(...) que é absorvida por todos aqueles que são expostos à atmosfera da escola enquanto são educados, inclusivamente enquanto são educados para serem professores, e mesmo quando são educados para serem professores por formadores de professores de espírito particularmente aberto (FINO, 2011, p.47).

Com o passar do tempo, mesmo com essa estrutura educacional ainda sólida, foram surgindo novos teóricos que contrapõem essa didática de ensino e propõem um rompimento desse paradigma que se encontra em situação de precariedade. Autores como Papert (2008), Fino (1998, 2003, 2004, 2008, 2009, 2011, 2018) e Toffler (1970), discutem sobre novos processos educacionais, tendo em vista a necessidade de uma postura do docente a qual perceba a educação na sua amplitude, diferenciada em sua relação professor-aluno, ensino-aprendizagem e tecnologia-educação. “Acredita-se de o fenômeno da inovação, supõe não só uma mudança de materiais, mas também um conjunto complexo de mudança quanto à intencionalidade, originalidade e utilização.” (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 132).

Pensar em uma educação que seja inovadora é refletir sobre a necessidade de um rompimento de paradigmas diante do modelo tradicional, alcançar novas práticas docentes e pedagógicas, mudanças de mentalidade relacionada à forma de ensinar e aprender. Ou seja:

Romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores, é, no essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativamente novas, que bem poderiam ser facilitadas ou estimuladas por mudanças curriculares e organizacionais deliberadas, embora essa seja outra questão (FINO, 2001, p.104-105).

Nessa linha de pensamento, teóricos como Fino (2011) e Papert (2008) discutem a educação e descentralizam o fazer pedagógico e a aprendizagem referente ao professor, colocando o aluno como centro desse processo de aprendizagem. Durante esse movimento de descoberta do (re)pensar a educação, desfazendo-se de uma educação saturada e que por tempos já não suprem a necessidade de um coletivo, surge a Inovação Pedagógica buscando estudar diferentes contextos e maneiras de se fazer educação.

(...) a inovação é um processo resultante de uma reconstrução progressiva e não de um processo superiormente decretado; referimo-nos à inovação e não à reforma, logo, a uma mudança efectiva nas práticas dos professores que não se confina às mudanças dos programas”. (SANTOS, 2007, p.64)

Conforme Fino (2011, p. 104) “os contextos de aprendizagem, que o presente requer são completamente diferentes dos que eram adequados e se mantiveram adequados durante muitas décadas”. Desse modo, é de salutar importância que práticas sejam refeitas, padrões repensados e concepções aprofundadas a fim de que se alcance e promova uma educação efetivamente de qualidade.

Para melhor ampliação dessa discussão pautada nessa nova forma de visualizar, compreender e aprofundar esses processos de aprendizagem, propusemos conceituar o que é Inovação Pedagógica e como ocorre nos contextos educacionais, especificamente em instituições não-escolares ou em ambiente não-formais. Devemos saber que:

Encontrar inovação pedagógica necessita de um persistente trabalho de garimpeiro, cuja atividade se caracteriza muito mais por procurar do que pela felicidade de encontrar. (...) mas deve saber que essa inovação talvez seja mais provável em ambientes de aprendizagem menos marcados historicamente e culturalmente pelo velho paradigma. (FINO, 2011, p.111)

Para iniciarmos essa reflexão, precisamos estar atentos a algumas convicções e práticas que influenciam o modelo de escola atual e que vão de encontro com essa proposta, a exemplo:

A educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais; A inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que uma boa formação seja muito importante; A inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro; A inovação pedagógica é sempre uma opção individual e local, ainda que possa ser inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos de natureza mais geral; Dentro da escola, a inovação pedagógica envolve sempre o risco de conflito com o currículo; A inovação pedagógica não é sinônima de inovação tecnológica. (FINO, 2011, p. 113)

Partindo dos princípios citados, acima, observamos de início o que pode e o que não pode ser considerada Inovação Pedagógica e que a mesma propõe romper com as práticas educacionais voltadas ao paradigma Tradicional, pois,

A escola como instituição, com seus planos diários de lições, currículo estabelecido, testes padronizados e outras tantas parafernalias, tende constantemente a reduzir a aprendizagem a uma série de atos técnicos, reduzindo o professor ao papel de técnico (PAPERT, 2008, p. 64).

Nossas escolas devem proporcionar aos alunos ambientes de aprendizagem, sejam eles escolares ou não, a aquisição de habilidades com práticas qualitativamente

novas, facilitando o processo do ensinar e do aprender, tornando este ambiente, um lugar que estimule a construção do conhecimento. Assim “a inovação é vista não como o resultado em si mesmo, mas como resultados que se vão sucedendo e encadeando, tipo “faz-se o caminho a andar”, num caminho ininterrupto, observando atentamente e redescobrimo novos caminhos” (SANTOS, 2007, p. 63).

Um enfoque foi enfatizado por Fino (2011, p.113) que ressalta “a inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que uma boa formação seja muito importante.” O que podemos compreender que ter uma “formação inicial”, numa instituição superior não é prerrogativa para garantir que o professor saiba empregar inovação pedagógica no espaço de aprendizagem.

Portanto, quando falamos de Inovação pedagógica sabemos que haverá mudanças de papéis em relação ao professor, que deixará de ser o centro desse processo de aprendizagem e passará a estar atento aos contextos, interagindo com os educandos, incentivando-os, questionando-os, e os assessorando quando necessário, para que possa garantir o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino, como propõe Papert (2008), “A inovação é, assim, um elemento motor da actividade docente, instituindo uma resposta eficaz a uma realidade em permanente mutação, o que nos conduz à valorização e reconhecimento de competências criativas e cognitivas. ” (SANTOS, 2007, p.70).

Outro aspecto importante retratado por Fino (2011, p.113) é a perspectiva de que “a inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro e que se trata de uma opção individual e local, ainda que possa ser inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos de natureza mais geral”.

Analisando essas duas premissas podemos compreender que o local que venha a ocorrer a Inovação, parte de uma construção e necessidade dos sujeitos envolvidos no processo, não cabendo a outras pessoas ou instituições externas impor, já que é fundamental que esses sujeitos estejam participando diretamente em sua criação e durante toda a construção desse projeto ou atividade, não somente para o momento da execução. Pois, a inovação pedagógica “ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local” (FINO, 2008, p.2).

Reiterando que a inovação pedagógica pode ocorrer em ambientes não escolares, ela é intencional e está voltada para uma mudança nas culturas escolares

e segundo Fino (2008, p. 2) “a inovação pedagógica não é induzida *de fora*, mas um processo *de dentro*, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico”.

Outro ponto a considerar é quando Fino (2011, p. 12) afirma que a inovação pedagógica “envolve sempre o risco de conflito com o currículo”, pois em sua estrutura traz elementos que são opostos a proposta de Inovação Pedagógica, principalmente, ao tratar de um currículo que tende a metodização, estagnação e fragmentação do conhecimento, descontextualização e compartimentação das disciplinas.

Fino (2011, p.110) ratifica a dificuldade de se ter Inovação pela estrutura rígida que se encontra os currículos ao afirmar que, “invariavelmente, a maioria dos intuítos de inovar pedagogicamente dentro da escola acabam por esbarrar contra o currículo, que impõe alunos agrupados por idade cronológica, programas, tempos, rotinas, métodos.”

Não podemos esquecer que o currículo traz em si uma ótica oculta que essencialmente é um campo altamente político e de relação de poder, controle, legitimação e/ou exclusão de determinadas culturas. Além de utilizar-se desse espaço para manipulação da massa social,

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1995, p. 59)

Na realidade, por sua essência o currículo de forma compartimentada contrapõe a Inovação pedagógica desde suas bases estruturais. Entretanto é possível ver a relação currículo e inovação pedagógica ao se deixar transcender as limitações impostas pelo regime de nossa sociedade em nossos ambientes educacionais, dando liberdade para os alunos e professores redefinirem os processos educativos.

Na linha da definição de uma mudança paradigmática é necessária a conceção de uma nova matriz para a escola, enquanto locus da construção do conhecimento, de novas formas de organização educacional, suscetíveis de transformar a escola, adaptando-a ao desenvolvimento económico e social. (PEREIRA, 2012, p.47)

Quanto à afirmativa de que a inovação pedagógica “não é sinônimo de inovação tecnológica”, significa que mesmo tendo todo aparato tecnológico não garantirá que ocorrerá a inovação, pois bem sabemos que a educação utilizou-se do

computador como recurso didático para ter uma aula diferente, usando a mesma metodologia tradicional, distorcendo o real intuito da presença da tecnologia as escolas. Logo,

Nem a escola melhorou grande coisa, nem essas tecnologias promoveram qualquer mudança digna desse nome. No entanto, ainda há quem acredite que existe uma relação direta e inelutável entre incorporação de tecnologia na escola e inovação educativa e, até, inovação pedagógica, como se alguma vez uma pedagogia tivesse mudado pelo uso de ferramentas ao serviço do desenvolvimento do currículo (FINO, 2018, p.2).

Entretanto, para Papert e Fino (2018) a tecnologia pode ser uma grande aliada nesse processo para que haja inovação, o que vai determinar é a postura do professor frente ao uso dessa tecnologia, se será como um instrumento de autonomia para que o aluno construa o conhecimento ou se será um recurso didático que facilita a reprodução do ensino tradicional com ares de ensino mais lúdico. Para Fino (2009, p. 14) “a tecnologia pode ser um auxiliar poderoso, uma vez que ela pode ajudar a criar e testar ambientes diferentes, novas descentralizações e novas acessibilidades, novas maneiras de imaginar o diálogo inter-social que conduz à cognição”.

Diante desses pressupostos, podemos considerar que a Inovação pedagógica implica em mudanças e desenvolvimento de novas culturas escolares. Para isso é necessário, reavaliarmos e rompermos com as estruturas do sistema, nos levando a descontinuidades com os contextos do passado (paradigma fabril), e redefinir o papel dos professores e alunos, para que as mudanças ocorram de forma intencional no ambiente de aprendizagem.

Nesse sentido, as ações pedagógicas devem ser voltadas para a aprendizagem dos alunos tendo o professor como mediador durante o processo de aprendizagem, priorizando assim os processos cognitivos. Permitindo assim, novas posturas tanto do professor como dos aprendizes de forma reflexiva e crítica perante as práticas pedagógicas tradicionais.

### 1.1.1 Inovação Pedagógica e Construcionismo: Uma relação complementar

Ao pensarmos na escola diante dos efêmeros e transitórios momentos de construção social e mudanças tecnológicas, percebemos que ela foi o menor setor a se desenvolver com o avanço da sociedade. Com isso, podemos dizer que há uma discrepância entre o que a escola ensina e o que a sociedade tem ofertado.

Sabemos que com a chegada das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) revolucionou o cotidiano das empresas, dos meios de comunicação e modos de vida, contudo a escola foi a única que não se rendeu por completo a essa mudança, ao contrário adaptou o modo de utilização das TIC's nos seus interiores.

Na generalidade dos casos, a incorporação de tecnologia na escola modelada segundo o paradigma fabril tem acentuado os pressupostos desse paradigma. Elas surgem quase sempre como auxiliares de ensino, ou seja, como elementos que ampliam a capacidade do professor, seja em termos comunicacionais, seja em termos de agente de um currículo centralizado, burocrático, taxativo e a priori. (FINO, 2011, p. 33-34)

Partindo de uma análise crítica sobre escola, percebemos que os professores ainda têm resistência à utilização das TIC's seja por não saber manipulá-las ou por receio de não conseguir controlar o processo de ensino. Os alunos de hoje são altamente tecnológicos, diante disso prefere-se cristalizar essa ferramenta para ser utilizada somente como um mero auxiliar.

Logo, a inovação pedagógica acredita em uma educação para além do ensino e aprendizagem centrada no professor, priorizando agora aquele que deve aprender, oportunizando autonomia para que possa ser o autor da própria construção de conhecimento. Então, Papert criador do construcionismo nos viabiliza uma discussão que a escola tem potencial para usar as TIC's como fomentador dessa mudança, podendo assim levar a uma quebra de paradigma desse ciclo educacional atual. Como ressalta Pereira (2012, p.57) "A modernização da escola não tem a ver com a inovação. Apetrechar a escola com computadores e outros materiais, organizar ateliers, promover visitas de estudo, não modificam em nada as concepções de ensino e aprendizagem".

Papert se destacou na Associação do uso dos Computadores à Educação, através de um programa chamado LOGO, desenvolvendo diversos trabalhos o qual propiciava a construção do conhecimento através da criação de programas

computacionais, assumindo uma postura construtivista. Em sua concepção, os computadores “podiam e deviam ser utilizados como instrumentos para trabalhar e pensar, como meios de realizar projetos, como fonte de conceitos para pensar novas idéias” (PAPERT, 1994, p.158).

O construcionismo busca valorizar a elaboração mental do sujeito, apoiando em suas visões e construções do cotidiano, intuindo alcançar meios de aprendizagem mais consistentes. Tendo como proposta fazer com que

Os aprendizes construam produtos, que possam ser mostrados a outras pessoas e sobre os quais se possa conversar, se baseia na concepção de que dessa forma o aprendiz pode *explicitar* suas idéias e gerar um registro de seus pensamentos, os quais podem ser utilizados para se construir novos conhecimentos. (MALTEMPPI, 2004, p.5)

Nessa linha de pensamento concebe-se essa teoria como a arte de deixar o estudante criar, de usar sua criatividade. O professor é o orientador, proporcionando melhores oportunidades de construir, nessa perspectiva, corrobora diretamente com o pensamento da Inovação Pedagógica. Logo, o sinônimo do construcionismo é a criatividade e não deve ter regras.

É construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrimento (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais se certificar-se de que elas estarão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente seus esforços. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é que as ajudará a obter mais conhecimento. (PAPERT, 2008, p. 135)

Refletindo o pensamento acima, acreditamos que o aprendiz ao descobrir “pescando” terá mais oportunidade de construção do aprendizado concreto de acordo com seus interesses para aprender. E Papert (2008) destaca o manejo do computador como um forte contribuidor, quando utilizado significativamente para que aprendizagem inovadora aconteça de forma favorável no ambiente educacional. Fino parafraseando Papert (2008) acredita que

O construcionismo é teoria segundo a qual a aprendizagem acontece quando os aprendizes se ocupam na construção de qualquer coisa cheia de significado para si próprios, quer essa coisa seja um castelo de areia, uma máquina, um poema, uma história, uma canção, um programa de computador. Desse modo, o construcionismo envolve dois tipos de construção: construção das coisas (objectos, artefactos) que o aprendiz efectua a partir de materiais (cognitivos) recolhidos do mundo (exterior) que

o rodeia, e construção (interior) do conhecimento que está relacionado com aquelas coisas (FINO, 2004, p.3).

É importante salientar, que essa teoria foi uma reconstrução pessoal do construtivismo de Piaget, e está diretamente ligado na utilização do computador para construção da aprendizagem. Também, afirma a importância de trabalhar a educação como um todo, não supervalorizando somente o pensamento abstrato, mas que utilizemos metodologias que nos dê a possibilidade de aproximar a situações concretas no momento da aprendizagem, relacionando teoria e prática. Para Papert (2008, p. 143) “a questão do pensamento abstrato é isolar dos detalhes de uma realidade concreta-abstrair-um fator essencial na sua forma pura”.

Conforme a teoria de Piaget (1959) faz-se necessário vivenciar para aprender, ir além do que é posto ou imposto, deixar conhecer, construir, inovar e experienciar, é ter a liberdade de colocar a sua vontade no que quer aprender respeitando o tempo de cada um. E o construcionismo revela essa marca de respeitar o tempo do estudante, de dar essa liberdade para criar, para vivenciar no cotidiano a construção de sua própria aprendizagem.

É esta utilização das TIC que, a nível macro, poderá eventualmente levar à sugestão de um novo paradigma de instituição educativa, nomeadamente porque estas tecnologias da pós-modernidade têm potencial para garantirem acessos interactivos, dessincronizados e permanentes à informação e servirem de ferramentas de aprendizagem, *tools to think with*, como diria Papert, desvinculadas de um currículo centralizado e burocrático, que é apanágio da escola da era industrial (FINO, 2011, p.35).

Destarte, o construcionismo aponta de maneira imbricada a Inovação Pedagógica, pois também tem a ideia de um ensino através do auxílio das TIC's que deixa o estudante livre para criar e vir a quebrar os paradigmas da escola atual, o qual, o professor ainda está no centro de toda conjuntura ensino e aprendizagem. É interessante vermos que através das TIC's podemos ter oportunidades de trabalhar as mais diversas disciplinas de forma criativa e livre, dessa maneira é papel do professor o fazer essa correlação da teoria e prática, do concreto ao abstrato. Podemos pensar, então que:

Não se aprende a experimentar simplesmente vendo o professor experimentar, ou dedicando-se a exercícios já previamente organizados: só se aprende a experimentar, *tateando*, por si mesmo, trabalhando ativamente, ou seja, em liberdade e dispondo de todo o tempo necessário (PIAGET, 1959, p.39).

A Inovação Pedagógica e o Construcionismo traz uma ideia de desafio para a educação atual, mas é importante sabermos que ela já acontece em lugares isolados e muitas vezes fora do ambiente escolar. Acreditamos que com o passar do tempo a escola não conseguirá manter mais essa estrutura educacional atual que marginaliza as necessidades e interesses dos educandos, sendo necessário aderir a mudança do olhar e fazer educação.

### **1.1.2 Inovação Pedagógica *ressignificando* as Práticas Pedagógicas**

Quando intencionamos realizar um processo que envolvem apreender e gerar novos conhecimentos intuindo o exercício das possibilidades que venham a favorecer de fato a aprendizagem dos educandos, estamos pensando em inovação pedagógica. Nesse viés, o educando tem participação ativa na construção do conhecimento, onde se é proporcionado desenvolver sua cognição/seus conhecimentos/suas capacidades. Papert (1994) chamou esse processo de descoberta, de criação, envolvimento e concepção de matética, que é a forma que o educando desenvolve técnicas para aprender.

Acreditamos que para aprendizagem ocorrer é necessário considerar todos os âmbitos/contextos/domínios em que ela surge e os sujeitos que estão inseridos durante esse processo. Campos enfatiza que:

A aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicos, quanto mentais e afetivos. Isso significa que a aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo de memorização ou que emprega apenas o conjunto de funções mentais ou unicamente os elementos físicos ou emocionais, pois todos estes aspectos são necessários. (CAMPOS, 2008, p.33)

O ato de aprender não acontece isoladamente, existem fatores que nos auxiliam durante essa ação, é importante considerar todos eles: os físicos, os afetivos, os mediadores, os contextos sociais e culturais, os educandos, dentre tantos outros.

Agregando ao conceito sobre o que seria aprendizagem, podemos dizer que é uma construção social que ocorre em circunstâncias de situações particulares e possui intencionalidade, transforma cenários e influencia culturalmente e socialmente nosso cotidiano.

Para Brazão (2008) a aprendizagem é: (1) inerente à natureza humana; (2) parte integrante da prática e não apenas de uma atividade específica; (3) a capacidade de negociar novos significados e (4) de transformar a nossa identidade, a nossa capacidade de participar no mundo.

Nesse sentido, é essencial que a aprendizagem aconteça de forma significativa assim será atribuído um significado aquilo que se é aprendido, e para que isso venha ocorrer é essencial que os aprendizes estejam motivados, logo, será necessário que o docente busque estratégias e matérias que estimulem esse processo de organização de ideias e aquisição do conhecimento.

Para Ausubel<sup>3</sup> (1980) a aprendizagem significativa processa-se “quando o material novo, ideias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interagem com conceitos relevantes e inclusivos e relacionados com os conhecimentos prévios dos educandos” (p. 34).

Em relação aos conteúdos prévios dos educandos, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel nos revela que as ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para aprendizagem dessas ideias.

Nesse sentido, as estratégias pedagógicas utilizadas pelo docente em sala de aula devem proporcionar um ambiente favorável a aprendizagem, de forma a estruturar assim, as novas informações no cérebro dos educandos de modo que possa organizar e armazenar esses conhecimentos consolidando-os através dessas experiências cognitivas.

Compreendemos que é essencial que haja assimilação e significação para que essa aprendizagem de fato venha ser compreendida e armazenada na estrutura cognitiva, logo, o material utilizado deve ser relacionável com essa estrutura do aprendiz pois, se ocorrer de maneira arbitrária ele possivelmente tenderá a esquecer com facilidade.

---

<sup>3</sup> É um dos teóricos cognitivista, tem por base a psicologia educacional e desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa.

Assim, segundo Moreira (2011, p. 226), a aprendizagem significativa ocorre quando o educando consegue “fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva ao mesmo tempo em que progressivamente consegue identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento.

Nesse sentido, afirmamos que a inovação pedagógica comunga dos pressupostos da teoria ausubeliana por entender que a aprendizagem precisa fazer sentido ao aprendiz e interagir com o objeto do conhecimento. Mas, para isso o docente deve construir uma nova relação no processo de ensino-aprendizagem, agora como facilitador que compartilha, propicia e media a resignificação desse processo possibilitando o sujeito aprendiz a também se relacionar de maneira significativa com o conhecimento.

Fino (2008) defende que a inovação pedagógica “consiste na criação de contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino” (p.74).

Embora o tema inovação pedagógica para muitos ainda remete a ideia de fazer algo diferente em sala de aula, precisamos ter cuidado para não confundirmos prática docente (diferente e lúdica), prática pedagógica com práticas inovadoras e ou inovação tecnológica com inovação pedagógica. Pois, a inovação pedagógica vai além de uma simples mudança na prática docente.

O essencial que exista um empoderamento por parte do educando que nesse contexto se perceba como sujeito construtor da aprendizagem, para que essa “aprendizagem seja construída pelo próprio discente”, ou seja, o discente é mentor de sua aprendizagem.

A inovação pedagógica implica descontinuidade com as práticas tradicionais e consiste na actualização, a nível micro, de uma visão crítica sobre a organização e o funcionamento dos sistemas educativos; essa descontinuidade só pode ser planeada e completamente compreendida através de um olhar “de dentro”, do mesmo modo que só “por dentro” se pode actuar visando provoca-la. (FINO, 2011, p.13)

Compreendermos que essa visão crítica é construída pelo próprio sujeito em relação a suas práticas tradicionais, implicando nessa descontinuidade da maneira que esses atores sociais (professor e aluno) conduzem os processos de aprendizagem. A quebra desse paradigma tem a haver com a criticidade no que se faz, em se preocupar com os processos e não somente com os resultados. Como

afirma Fino (2008, p.1) “a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”.

Entretanto, muitos docentes ainda acreditam que Inovação Pedagógica seja utilizar os novos recursos didáticos para dar aula, como por exemplo: o uso do datashow, jogos didáticos, livros ilustrativos, o uso do computador, softwares, tablet e recursos tecnológicos em geral ou fazer uma aula lúdica com música, teatro, dança, poesia e brincadeiras, etc. Contudo isso se deve, a maioria das vezes, pela falta de conhecimento, de discussão sobre a prática pedagógica em sala de aula e, principalmente sobre a concepção do que vem a ser o processo ensino-aprendizagem.

Papert (1980) afirma que o papel do professor consiste em saturar o ambiente de aprendizagem com os nutrientes cognitivos, a partir dos quais os alunos constroem conhecimento. Para que de fato aconteça esse ambiente educativo é de suma importância que os atores envolvidos no processo, nesse caso os discentes, estejam ativos durante a construção de sua aprendizagem e que o professor seja o mediador e fomentador nesse momento e não apenas no que ensina, o que diz como, quando e onde tem que ser feito, mas deixar livre o aluno para criar e se desenvolver em/no seu tempo de aprendizagem.

Como afirma Papert (2008) no livro a “Máquina das crianças” o professor deve provocar o aluno a aprendizagem com o mínimo de ensino. Complementando a discussão Fino nos afirma que:

A inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos da aprendizagem para os seus alunos do que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na actividade deles, o essencial dos processos. (FINO,2011, p.5)

Logo, podemos afirmar que a inovação pedagógica não se resume a mudanças nas práticas pedagógicas, mas a influencia diretamente nelas, pois reflete, estuda e modifica de maneira imediata os contextos de aprendizagem. Nesse sentido, a inovação pedagógica processo de aprendizagem deve estar sujeita as mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, no que diz respeito as alterações intencionais na educação, originando descontinuidades, rupturas nas culturas escolares, enfretamentos ao currículo e seus roteiros de aprendizagem, mudanças ontológicas nas posturas docentes e dos discentes.

A inovação pedagógica envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir, mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. (FINO, 2008, p.278)

Desta maneira, assentimos que todo processo de inovação vivencia obstáculos, porque obrigatoriamente requer uma mudança de paradigma, que afetará diretamente no formato atual de ensino e aprendizagem que não mais contempla as necessidades vigentes nem do educando, nem do docente e nem da sociedade.

Vivemos durante por muito tempo uma crise na educação que suplica agora não mais silenciosamente por mudanças efetivas. Contudo, Kunh (2005, p. 116) a transição de um paradigma em crise para um novo, “é antes uma reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos dos seus métodos e aplicações”.

Nesse sentido, o professor terá que ressignificar a sua prática, rompendo o paradigma fabril com seus conceitos tradicionais de ensino, reconstruindo um novo conceito de aprendizagem, transcendendo a dimensão técnica de sua prática, priorizando o conhecimento de maneira prazerosa. Assim, através desses conceitos reconstruídos serão criados novos parâmetros educativos que servirão de referenciais para os contextos de aprendizagem. Conforme, Toffler (1970, p. 104) para que isso aconteça quiçá “seja necessário nada menos que uma revolução na ciência social-revolução nas teorias e perspectivas dominantes, na metodologia, no conteúdo do que se ensina, e nas próprias técnicas de ensino”.

Nesta perspectiva o educador manterá uma postura dialógica como mediador durante esse processo, pois o próprio aprendiz construirá seu conhecimento tendo autonomia, através de suas próprias experiências para decidir, vivenciar, refletir e descobrir sua via de aprendizagem. Contudo, é primordial priorizar os conhecimentos prévios no processo de criação e recriação, focando assim, nos processos cognitivos do aprendiz, corrigindo e intervindo somente quando necessário, mudando concepções em relação ao conhecimento e culturas escolares ancoradas agora na busca de um novo paradigma.

Enfim, ressaltamos que para a inovação pedagógica ambos (professor e aluno) são importantes durante o processo educativo. O que modifica são os olhares do fazer educação, que vai para além do ensino, questionando a educação atual e sua forma

de aprendizagem e observando sua construção e desenvolvimento, promovendo consequentemente a ruptura dos processos tradicionais de aprendizagem.

Podemos afirmar que prática pedagógica e inovação pedagógica são perspectivas diferentes. Enquanto que a primeira, tem enfoque na aprendizagem e por isso estuda os processos de aprendizagem, enquanto que a inovação pedagógica implica diretamente nas mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas.

## 1.2 INCLUSÃO EM UM ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL

A nossa sociedade tem um histórico de lutas das pessoas com deficiência que buscam ser respeitadas nos mais diversos setores e espaços sociais, como cidadão, digno como qualquer outro de exercer seus direitos. No decorrer dos anos, suas raízes históricas foram determinadas por diversas fases de conceituação de como eram vistos pela sociedade de cada época, até a nossa contemporaneidade. Como retrata muito bem os marcos político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, escrito durante a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que:

A deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2010, p.31).

Essa afirmação nos faz refletir que os conceitos mudam de acordo com a interação e participação dessas pessoas na sociedade e da mudança efetiva de todos nós que compomos ela. Para melhor compreendermos, falaremos de pontos importantes que marcaram a história da Inclusão.

### 1.2.1. Conciso histórico sobre Inclusão de pessoas com deficiência

É possível afirmar que a música é uma possibilidade eficaz de inclusão social e estimuladora para o desenvolvimento das capacidades, habilidades e superação das limitações. Visto que quando tocamos um instrumento, são trabalhadas as áreas cerebrais de concentração, motricidade fina e ampla, percepção, atenção, memória, harmonia, ritmo, respiração e também, comunicação, autonomia, autoestima, afetividade, corporeidade, dentre outras áreas, ou seja, trabalha-se totalidade do ser humano. Sabemos que várias são as vantagens da utilização da música na vida de uma pessoa.

A mais importante é que a atividade musical ajuda a crescer no sentido mais amplo da palavra deste termo. O indivíduo cresce em vários campos que, embora interrelacionados podem ser observados em separado. (...) cresce física, mental e emocional (incluindo o moral, o intelectual, o sensorial etc) (JANNIBELLI, 1971, p.24).

E a Filarmônica é um desses espaços de ensino de música que oferta amplamente o desenvolvimento dessas habilidades, pois sabemos que a música tem o poder de incluir e desenvolver as pessoas nos mais variados aspectos, independentemente de cor, raça, condições sociais e limitações.

Mas, é importante ressaltarmos que são poucas as pesquisas voltadas a importância da Filarmônica (SCHWEBWL, 1987; BENEDITO, 2011; DANTAS, 2015; SANTOS, 2008). Aprofundando no tema, pesquisamos acervos bibliográficos que relacionasse o espaço da filarmônica com a inclusão somente foi encontrado um trabalho intitulado “*Inclusão, Identidade E O Método Da Capo, Na Aprendizagem Instrumental Inicial Da Filarmônica Do Divino, Do Estado De Sergipe,*” de Marcos dos Santos Moreira. O qual não especifica qual o tipo de deficiência só destaca que a criança possui uma limitação.

[...] é penoso reconhecer o quanto ainda falta para se compreender as especificidades de cada deficiência por parte dos profissionais da educação, entre eles, os da educação musical, e compreender como há pouco investimento em trabalhos consistentes que venham contribuir para ampliar as facilidades comunicativas e informativas (FANTINI, JOLY e ROSE, 2016, p. 51).

Entendemos que essa não seja uma realidade atrelada nas filarmônicas, mas também destinadas aos conservatórios e orquestras, não chegando assim, aos debates acadêmicos produzindo pouquíssimos trabalhos científicos que abordem essa temática de Educação musical, filarmônica e inclusão.

Ainda existe muito preconceito em relação à música para surdos, falta de pesquisas e metodologias musicais diferenciadas para o ensino de pessoas com deficiência intelectual ou autismo e dificuldade em encontrar pessoas que adaptem instrumentos musicais para deficiência física. (LOURO, 2015, p 42)

Talvez essas dificuldades se deem pelo formato educacional que esses espaços em sua maioria propõem, tendenciando que as pessoas com deficiências não permaneçam durante muito tempo neles, a não ser que apresente uma grande habilidade para tocar algum instrumento, já que obrigatoriamente precisa-se ler partituras para aprender a tocar.

Contudo, a primeira coisa que precisa ser pensada para auxiliar e possibilitar a igualdade de direitos em nossa sociedade a essas pessoas com algum tipo de limitação seja ela física, visual, auditiva, intelectual, sensorial ou motora, entre outras, é a acessibilidade.

Dessa forma, quando falamos sobre acessibilidade e retratamos as barreiras arquitetônicas são as construções de rampas de acesso ou elevadores, adaptações nos prédios e estabelecimentos, banheiros adaptados, pistas táteis, sinalizações, ruas, dimensão de portas e calçamentos regulares que garantam a mobilidade, entre outros.

Não obstante devemos abranger diversos aspectos que perpassam por ele e que muitas vezes ficam resumidos somente na parte arquitetônica e estruturais, mas precisamos estar atentos também nas barreiras comunicacionais, atitudinais e as didáticas pedagógicas, pois quando negligenciadas podem impossibilitar a pessoa que apresenta uma limitação de aprender ou “competir” por igual com os demais da sociedade.

Essas limitações secundárias, portanto, são mediadas socialmente, remetendo ao fato de o universo cultural estar construído em função de uma padronização do normal e anormal, do perfeito e imperfeito, do produtivo e improdutivo, que, por sua vez, cria barreiras físicas, arquitetônicas, didática pedagógicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais para a inclusão social e cultural da pessoa com deficiência. (VIGOTSKY apud NUERNBERG, 2008, p. 309)

Então, compreendemos que incluir transcende a simples integração das pessoas com deficiência nos ambientes da sociedade, mas que se faz necessário proporcionar a equidade para que de fato a inclusão venha acontecer. Podemos definir que a educação musical inclusiva acontece quando conseguimos “juntar pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam” (LOURO, 2015, p. 36).

Não podemos esquecer-nos dos recursos humanos, que são profissionais capacitados (professores, técnicos de sala de recursos, assistentes, cuidadores, os mais diversos profissionais da área de saúde, técnicos em libras, tradutores brailistas, etc., que estão envolvidos diretamente nesse processo interacional, educativo inclusivo.

A acessibilidade comunicacional que irá abarcar os profissionais já mencionados a exemplo o tradutor/interprete de Braille e instrutor e tradutor de libras, a parte pedagógica das pranchas de comunicação, as Tecnologias Assistivas, os softwares, entre tantas outras que se entrelaçam as questões educacionais, sendo imprescindível para que a acessibilidade venha ocorrer.

Outra dimensão importantíssima se refere as barreiras atitudinais, pois requer a sensibilidade e respeito entre pessoas, o eu com o outro, da mudança de atitude em relação a visão sobre a pessoa com deficiência.

Elementos esses, imensuráveis, pois são velados cotidianamente pela sociedade, e que se estruturaram na formação pessoal através das vivências, sentimentos, conhecimento, filosofia de vida, valores, histórico da sociedade, expectativas da família, do social, da comunidade escolar, autoimagem, políticas públicas, entre outras, que perpassam essa via que se refere as atitudes na inserção e “aceitação” das diferenças, intuindo não reforçar as condutas depreciativas, reducionistas, mecanicistas ou até de supervalorização. Como afirma Mantoan (1997, p.), temos que “não se deter na deficiência em si, mas sim nas possibilidades e capacidades de aprendizagem que estas pessoas possuem”.

Temos também as questões pedagógicas ou metodológicas que estão relacionadas as técnicas e métodos educacionais utilizados durante o processo de aprendizagem, isso pode também incluir questões de currículo, planos de ensino, materiais didáticos, atividades adaptadas, cd's, dvd's, programas de softwares adaptados, tecnologias assistivas, impressoras braille, computadores acessíveis,

conteúdos e objetivos a serem alcançados, etc, o qual deverá favorecer também o processo avaliativo, buscando assim abarcar os múltiplos estilos de aprendizagem. Soares (2015) traz alguns questionamentos que podem ser norteadores quando se trata dos aspectos pedagógicos:

O currículo está adequado às necessidades e potencialidades dos alunos? Foram feitas adequações em termos de planos de ensino, organização de atividades e/ou de materiais de modo a permitir que todos os alunos tenham as mesmas possibilidades de realizar determinada proposta? (SOARES, 2015, p. 37).

Ou seja, a acessibilidade não se resume em um aspecto, mas numa gama de circunstâncias que se entrelaçam para que de fato a tão sonhada inclusão venha ocorrer. Por isso, citarei alguns métodos ou metodologias, sendo que alguns fizemos referência no capítulo de Educação musical, mas que agora falaremos na perspectiva da Educação musical inclusiva, onde estes são utilizados para o processo de aprendizagem de música com pessoas com deficiências.

Temos a musicografia Braille que é um método e o Finale que é um software criado por Bonilha ambos para pessoas com deficiência visual, o software musibraille (desenvolvido pela UFRJ<sup>4</sup>); O Método Willems (trabalhando a fisiologia acústica), Emile Dalcroze com o método Eurritímico (Utilizava como base o corpo em movimento).

Temos também o método Zoltan Kodaly (linguagem musical como auxiliar no desenvolvimento físico, intelectual e afetivo), método TUBS e pads por Harland (utilizando percussão corporal e desenvolvendo a habilidade no uso das baquetas), método Suzuki (concomitantemente ao aprender a língua se aprender um instrumento musical), dentre muitos outros esses são alguns métodos que podem ser utilizados em pessoas com deficiências Intelectuais, visuais, sensorial, motoras e com Transtorno do Aspecto Autista.

A pesquisadora Santos (2008) afirma que ao realizar uma investigação bibliográfica sobre educação musical especial percebeu que:

Muitos dos autores propõem atividades musicais, e uma parte deles utiliza os métodos ativos da educação musical como base para desenvolvê-las, porém a maioria apresenta para suas propostas, objetivos terapêuticos e/ou reabilitativos e sociais e não educacionais/pedagógicos (SANTOS, 2008, p. 57).

---

<sup>4</sup> Método criado através do projeto Dosvox, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

É preciso conscientizar que cada pessoa tem uma forma diferente de aprender, tem seu tempo de aprendizagem específico, lembrando que seu êxito dependerá das possibilidades que lhes serão ofertadas. Portanto, o processo de inclusão deve garantir as condições básicas para que a pessoa com qualquer limitação possa ter autonomia na vida pessoal, profissional, cultural e social, garantindo sua acessibilidade e equidade de direitos a todos os cidadãos.

### **1.2.2 Abordagem histórica da Educação Musical e suas instituições de ensino no Brasil**

Não se sabe ao certo quando surgiu a música, porém, desde as sociedades primitivas vem sendo reproduzidas nas mais variadas funções e em seus múltiplos aspectos: histórico, formativo, cultural, social e estético.

Segundo Brescia (2003) existem algumas teorias sobre a origem da música, dentre elas, encontra-se: (1) a teoria Darwiniana – como forma de demonstração de desejos sexuais, nas chamadas para acasalamento tanto para os animais quanto para os humanos; (2) a teoria do ritmo – relacionada com a proximidade com a dança; (3) teoria da música para o trabalho – a partir da imitação que os homens faziam aos sons dos animal , a exemplo do canto dos pássaros; e (4) a teoria da comunicação com o sobrenatural - associada com a proximidade entre música e religião.

Sabemos que na pré-história, os homens primitivos criavam instrumentos musicais com caules de plantas ou ossos de animais para conseguirem produzir os sons, com o intuito de comunicação e caça, imitavam os sons da natureza e dos animais selvagens durante a caçada, além de desenvolverem uma exímia percepção auditiva para poder se situar e identificar os sons dos animais quando se aproximavam.

Candé (1994) refere-se que inicialmente a música nessa sociedade era “um ato comunitário. Não há público, não há autor, não há obra: os assistentes são quase todos participantes” (p.50). A música era inerente a essa população, pois fazia parte do seu cotidiano, com isso, estava intrínseco em sua identidade social e cultural. Sabemos que:

Nas origens, a música não era senão uma atividade muscular (membros laringe) adaptada às condições da luta pela vida. De diversas maneiras, seu desenvolvimento seguiu das sociedades humanas. (...) unidas à magia, a religião, à ética, à terapêutica, à política, ao jogo, ao prazer também, constitui um dos aspectos fundamentais das antigas civilizações (CANDÉ, 2009, p.17)

Ao longo do tempo, alguns filósofos e músicos renomados já buscavam decifrar o universo da música, tentando ao compreendê-la conceituar. Como o grande Filósofo Grego, Platão, 428-a.C, descrevia a música como justificativa da origem da vida e afirmava que:

A música não foi concedida aos homens pelos deuses imortais com o único fim de lhes deleitar agradavelmente os sentidos, mas sim, sobretudo, para acalmar as perturbações das almas e os movimentos tumultuosos que, necessariamente, experimenta um corpo, como o nosso, cheio de imperfeições. (PLATÃO)

Também, Aristóteles (384-322 a.C.) que frequentou a Academia fundada em 387 em Atenas por Platão que considerava a música como uma matéria importante que deveria ser ensinada aos jovens, pois a descrevia não apenas como algo prazeroso ou para fonte de relaxamento, mas acreditava que a música tinha o poder de gerar diversos sentimentos que afetam no caráter moral da alma.

A música nas civilizações antigas como Persa, chinesa e Hebraica, desempenhou uma função educativa e também social variando durante o tempo sua importância. Entre os povos gregos existiam uma necessidade de expandir a prática musical em meio a sociedade. Na Grécia, a música era ensinada desde a infância e era considerada fator primordial para formar cidadãos.

É importante ressaltar que no mundo medieval, mais precisamente na era cristã a música tinha fins estritamente litúrgicos e esse controle do ensino de musical era atribuído a igreja.

Durante o renascimento, na época da reforma, sentiu-se a necessidade de expandir e popularizar o ensino de música para que as práticas musicais não ficassem somente aos músicos, mas às pessoas comuns. Com isso, reestruturaram os métodos de ensino de música e investiram na criação das escolas públicas, ocasionando uma nova estruturação à educação musical.

Nesse contexto, surgiram as escolas de formação básica em música os Conservatórios ou Ospedali que na verdade eram orfanatos na Itália. Foi no século XVIII que começam a aparecer as primeiras sistematizações de ensino, métodos educativos e iniciativas de inserir o ensino de música na educação. Jean-Jacques Rousseau foi o primeiro a sistematizar e expor um esquema pedagógico voltado para educação musical.

Após essa iniciativa apareceram outros estudiosos como Juan Enrique Pestalozzi, Friedrich Herbeart e Friedrich Froebel, que também utilizaram a música na escola abrindo assim o espaço para novas propostas educacionais, utilizando como base o cunho afetivo, a vivência e experimentação antes das teorias e princípios, como no Conservatório de Paris (1794) e The Royal Academy of Music, na Inglaterra em 1822.

Já os primeiros registros encontrados no Brasil sobre o ensino da música foram nas Cartas dos primeiros jesuítas no século XVI, nesses documentos descrevem-se sobre a catequização dos índios brasileiros, utilizando da apreciação da música como maneira de atraí-los para a igreja.

No período que o Brasil estava sendo colonizado, enviaram de Portugal meninos órfãos que eram educados pelos jesuítas ensinando-os a tocar instrumentos musicais europeus, para com o auxílio da música serem facilitadores nesse processo de atrair crianças indígenas para a Igreja. Azevedo (1971, p. 448) enfatiza que a “religião foi também a primeira manifestação da música artística brasileira”, onde os jesuítas ensinavam cânticos e autos aos meninos índios, sendo “um instrumento de primeira ordem na obra de catequese”.

Assim, na época de 1586, “a música, nos primeiros anos do Brasil, foi de caráter religioso, os beneditinos e carmelitas eram grandes cultores do canto-chão” (JANNIBELLI, 1971, p.40) que eram músicas singelas e simples, que com suas linhas puras encantaram os índios. Através da música se edificava e se fortalecia a religião, pelo canto gregoriano se unificava jesuítas e índios durante os festejos, cantando em latim e tocando instrumentos musicais europeus.

Com a evolução do império no Brasil em meados do século XVII, vivia-se o período colonial, a igreja ainda determinava sobre a educação musical e conseqüentemente o repertório era totalmente europeu e o ensino se baseava no canto e prática musical.

Com a chegada dos negros ao Brasil, possibilitou o contato e influencia com uma nova cultura, sendo demais significativa para nossa musicalidade, o qual contribuiu com sua dança, música, ritos e seus diversos instrumentos de percussão, berimbau, cateretê, agogô, maracatu, entre outros.

Somente em 1848, foi regulamentado e inaugurado o primeiro ensino superior em música no Brasil, o Imperial Conservatório de Música com seu diretor Francisco Manoel da Silva no Rio de Janeiro, onde os professores defendiam a valorização do folclore, dos ritmos brasileiros e da música popular, a exemplo do poeta Mario de Andrade.

Em 1891, foi implantado o Instituto Nacional da Música o antigo conservatório musical dirigido Leopoldo Miguês. Após esse período começaram a surgir outros como o Instituto de Música na Bahia (1895), o Conservatório Carlos Gomes (1895) e o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (1904). Com a queda da República em 1930, a música teve uma utilização de cunho político nacionalista intuindo desenvolver a disciplina, patriotismo e coletividade.

Logo em 1931, influenciado por Villa Lobos no governo de Getúlio Vargas foram implantadas nas escolas públicas primárias e secundárias de todo país obrigatoriedade do ensino de música, regulamentado através do Decreto n. 19.980, de 18 de abril de 1931, marcando assim o ensino de música brasileira. Nesse momento histórico acontece efetivamente a separação entre a educação pública e a Igreja.

Foi nessa época que Heitor Villa Lobos tornou-se para música moderna o maior influenciador com suas obras que traziam em sua composição elementos das canções populares, indígenas e folclóricas, através do projeto canto-coral mais conhecido como canto orfeônico que deveria ser ensinado em todas as escolas.

A metodologia do ensino da música era com canto coletivo e solfejos, buscando trabalhar consciência melódica, entonação de intervalos, senso rítmico, elementos harmônicos, entre outros. Vale ressaltar, que Villa-Lobos em suas viagens para Europa teve contato com “os métodos ativos”<sup>5</sup> e utilizou-se da pedagogia de Zoltan

---

<sup>5</sup> Os “métodos ativos”, surgiram como uma nova abordagem que propõem que todos os indivíduos conseguiram desenvolver musicalmente através de metodologias adequadas, onde o aprendiz participa de maneira ativa no processo de aprendizagem musical.

Kodály <sup>6</sup>para implementar o canto Orfeônico no Brasil, que teve como base em seu método a uso de material folclórico e popular do local e na prática de canto coral.

Com isso, fazia-se necessário preparar docentes para assumir esse cargo, então, liderado por Lourenço Filho, Anízio Teixeira e Aluizio de Azevedo através do movimento Escola Nova no Brasil, favorecendo mudanças educacionais no ensino, na formação de professores, objetivando a implantação de cursos superiores no Brasil.

No entanto, Villa Lobos ao popularizar o ensino de música nas escolas encontrou alguns entraves para execução de seu projeto, pois não existiam professores suficientes habilitados para lecionar música nas escolas. Logo em 1937, o Instituto Nacional de Música torna-se Escola Nacional de Música.

Por isso, no ano de 1946, foi oficializado o curso especialização para formação de professores em canto orfeônico, através do decreto-lei nº. 9.494, está lei imputava no Art. 1º a finalidade do ensino de canto orfeônico que era de:

- I. Formar professores de canto orfeônico.
- II. Proporcionar aos estudiosos os meios de aquisição de cultura musical, especializada, de canto orfeônico.
- III. Incentivar a mentalidade cívico-musical dos educadores” (UNIÃO,1946, p.10923).

No Art. 2º parágrafo único, sobre a formação do professor, afirmava que:

Ao curso de especialização precederá o curso de preparação, destinado aos que não tenham curso completo da Escola Nacional de Música ou estabelecimento equiparado ou reconhecido. Art. 3º Ao curso de especialização para formação de professores de canto orfeônico seguir-se-ão, facultativamente, cursos de aperfeiçoamento com a duração de um ano. (IBIDEM)

Mesmo com diversas medidas para que esse projeto fosse implantado, surgiram variadas dificuldades, pois a dimensão territorial do Brasil dificultava a vinda para orientação aos professores no Instituto Villa-Lobos no Rio de Janeiro. Com isso, os cursos rápidos eram oferecidos tornando uma formação inadequada e os

---

<sup>6</sup> Compositor e educador húngaro, destaca-se como um dos pedagogos musicais do século XX, e criador da metodologia Kodály.

conhecimentos adquiridos não eram suficientes para serem considerados aptos refletindo em aulas de baixa qualidade.

Apenas em 1950, foram difundidos os “métodos ativos” no Brasil, frutos de uma nova perspectiva sobre educação musical, sendo conhecidos como primeira geração através de Edgar Willems, Emile-Jacques Dalcroze, Zoltan Kodaly, Carl Orff e Shinichi Suzuki.

Esses educadores musicais, em termos gerais, sugeriram novas metodologias para o ensino elementar da música que era baseada na tradição ocidental. E, utilizavam diversas estratégias e recursos de ensino visando o desenvolvimento da percepção musical desses aprendizes através de: intervalos, leitura, pulso, improvisação, canto, apreciação, consciência corporal e vivências.

Os maiores pedagogos de todos os tempos, por sentirem a enorme responsabilidade que aceitaram ao assumir a profissão de educadores, souberam que o seu dever primeiro era o de estudar seu aluno, conhecer o seu carácter, talentos, conflitos e possibilidades, tratar de inculcar-lhes fé em si mesmo e na vida; aprender para poder ensinar (GAINZA, 1988, p. 15).

Também, foram esses educadores, através de suas teorias que iniciaram o processo de desconstrução da educação musical que era vista por muitos como algo que não deveria ser acessível a todos, abrindo assim caminhos para uma nova concepção sobre o fazer e compreender o ensino de música. Os métodos ativos surgiram "como resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do século XIX para o XX" (FONTERRADA, 2005, p. 107).

Esses métodos tiveram destaques no Brasil pelas propostas dos seguintes autores: Dalcroze - visava estimular a audição e expressão corporal através do canto, estudo esse denominado de “Rítmica”; Orff - propunha o ensino baseado no movimento, improvisação, ritmo e instrumentos musicais e voz; Willens - buscava relacionar o som e a natureza humana, trabalhando apreciação musical e percepção dos sons; Kodály - reuniu e popularizou a música folclórica nacional húngara através do canto e resgate ao folclore; Suzuki - elaborou uma metodologia de ensino de instrumento baseado no desenvolvimento da língua materna, acreditando que a educação musical é para todos) e Villa-Lobos - o canto Orfeônico.

A “primeira geração” de educadores preocupou-se em fazer a criança desenvolver habilidades de escuta, incentivou o movimento corporal e trabalhou suas habilidades de intérprete como cantores ou instrumentistas (FONTERRADA, 2005, p. 196/197)

Concomitantemente, inicia-se a preocupação do estudo da música no Jardim de Infância, que com o passar dos anos em 1959, foi sendo repercutida através conforme Jannibelli (1971, p. 44) a partir da: Escola Popular de Educação Musical e Artística – EPEMA; publicação de Pesquisa Folclórica – “Brinquedos Cantados pelas Crianças Cariocas e Hinos Oficiais”; Instituição do Calendário do SEMA; participação das comemorações do 4º Centenário da Cidade do Rio de Janeiro, com série Conferências, Concertos e Publicações.

O ensino da música foi se expandindo e ao mesmo tempo sendo limitada em diversos segmentos, a exemplo das escolas que ofertavam a educação infantil, em classes Maternais e Jardins Infância utilizava as canções de ninar ou folclóricas com intuito de auxiliar em determinados momentos da rotina escolar, facilitando aos professores ou cuidadores na metodologia educativa, no ensino das regras, brincadeiras e recreação, o qual encontramos até hoje em vários ambientes escolares.

Segundo Jannibelli (1971, p. 26) “a utilização da música como fator de educação foi possível porque (...) consegue-se estabelecer, de maneira natural, a ligação entre o lar e a escola”.

Entretanto, uma nova proposta de ensino com o Canto Orfeônico não foi aceita pelos professores, sendo mais uma tentativa sem sucesso. Porém, o Canto Orfeônico desapareceu paulatinamente das escolas brasileiras até o final da década de 1960. Nesse percurso, por força do Decreto nº. 4.759 em 1965, a Escola Nacional de Música passa a chamar-se de Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A partir da década de 1970, surge a segunda geração de educadores musicais que utilizavam os “métodos ativos” que apesar de concordar com os fundamentos da primeira geração tinha princípios diferentes. Dentre estes destacam-se os educadores: George Self, John Paynter, Boris Porema, Keith Swanwick, Murray Schafer e Hans Joachim Koellreutter. Esses educadores se diferenciam por defenderem a ideia que todo ser humano tem um potencial criativo que se desenvolverá ao ser cultivado. E por estarem mais centrados na música contemporânea, não focado somente no tonalismo, mas nos tipos de estéticas e composições que emergiam em meados do século XX.

Alguns educadores musicais dessa geração tiveram destaque no Brasil, foram eles: Schafer - fazia a relação entre o ambiente e os sons, considerando a importância de explorar os sons, investindo também no desenvolvimento da criação musical); Self - estabelecia um nexo entre a música contemporânea e a produção musical em sala de aula, propondo uma notação musical com simplificação para os aprendizes iniciantes, adequada às novas sonoridades);

Também, Paynter – que considerava importantíssimo na música contemporânea o uso do experimental, da sonoridade, da criatividade e da estética, rejeitando a metodologia tradicional de repetição; Swanwick - elaborou a teoria do desenvolvimento musical de crianças e adolescentes, a Teoria da Espiral do Desenvolvimento Musical e o Modelo C(L)A(S)P - Composição, Literatura, Apreciação, técnica (skillacquisition), Performance); Koellreutter - desenvolveu um método que se fundamentava na busca da identidade de cada aprendiz e na liberdade de expressão).

Por conseguinte, em 1971, o ensino da música passou a ser responsabilidade do professor de Educação Artística, sendo introduzida na Educação Básica no 1º e 2º grau nos currículos escolares, ocorrendo a promulgação da Lei 5.692/71, que tornou obrigatório na disciplina de Educação Artística, ou seja, o ensino de artes, onde o professor deveria ministrar nas aulas a disciplina de música, teatro, dança e artes, mostrando ser polivalente para ensinar aos alunos diversas linguagens.

Além disso, como afirma Loureiro (2010, p.72) em decorrência dessa proposta polivalente e na impossibilidade de o professor atuar nas três áreas artísticas, “o ensino da música viu emergir práticas recreativas e lúdicas que fogem totalmente às questões e aos objetivos propriamente musicais. ”

Enquanto isso, no ensino superior a pesquisa em educação musical no Brasil começa a deslançar após a criação do curso de mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro no ano de 1980 e do conservatório Brasileiro de Música, em 1982, depois muito outros surgiram.

É importante ressaltar que as origens dos cursos superiores estão entrelaçadas historicamente aos conservatórios ou instituições isoladas que ofertavam o ensino de música. Em 1987, elaborado pelo Departamento de Música da UFBA, ocorreu o Simpósio Nacional para discutir Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no país (Sinapem).

Com o passar dos anos, foram despontando outros órgãos que se preocupavam em debater sobre a temática, a exemplo da Associação Nacional de

Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom); da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem); a Revista Brasileira de Música, da UFRJ; a ART: Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, os Cadernos de Estudo, da UFMG, entre outros.

Entretanto, apenas em 1996, através da lei de n.9.394/96, a LDB - Lei de Diretrizes e bases da Educação, o ensino de artes passou a ser obrigatório na educação básica. Então, Ministério da Educação (MEC) utilizando de suas atribuições, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para orientação sob o que cada área do conhecimento deveria abordar.

Enfocando o ensino de artes o documento engloba as linguagens de música, teatro, dança e artes visuais, e indica quais deveriam ser os conteúdos de cada linguagem. Referindo aos conteúdos de música, para nortear foram apontados três eixos: experiência do fazer artístico (produção), experiências de fruição (apreciação) e reflexão. Essa proposta curricular deveria proporcionar aos aprendizes:

Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música. Construindo sua competência artística nessa linguagem, sabendo comunicar-se e expressar-se musicalmente, o aluno poderá, ao conectar o imaginário e a fantasia aos processos de criação, interpretação e fruição, desenvolver o poético, a dimensão sensível que a música traz ao ser humano (BRASIL, 1997, p. 80).

A música também fazia parte das propostas pedagógicas para o trabalho do professor de Educação Infantil, legalmente exigida e orientada pelos PCNs, e Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que propõe eixos norteadores para a Educação Infantil que compunha uma proposta como eixos norteadores as interações e a brincadeira e que devem garantir a essas crianças experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010).

Nessa fase, muitos professores adotaram como metodologia de ensino as cantigas de roda, os jogos coloridos das figuras musicais, bingos com notas musicais, para tornar a teoria musical mais atraente, os que ainda tentavam trabalhar esse

conteúdo, sendo totalmente inadequado e reducionista por apresentar os signos sem um contexto que de fato ensine sobre música.

A música não faz parte dos currículos escolares de maneira efetiva e, quando ocorre, restringe-se apenas à reprodução mecânica de músicas veiculadas pela mídia ou músicas ditas —pedagógicas, que reproduzem melodias com letras adaptadas a situações de momento e gestos estereotipados (LOUREIRO, 2010, p. 17).

É importante lembrarmos, que para execução de todos esses eixos propostos para o ensino na Educação Básica fazia-se necessário um profissional com habilitação na área, mas, como não aconteceu, deixou-se uma lacuna no ensino e não se pensou numa maneira de suprir com os profissionais próprios da área.

Mas, em 18 de agosto de 2008, A Lei nº 11.769, decreta que a música deve ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente de artes, no espectro do currículo escolar em contextos formais de educação. Entretanto, há uma série de variáveis que emperram seu cumprimento que vão desde a responsabilidade do Estado de garantir uma formação musical técnica dos professores, às concepções que tem esses sobre a música, até a infraestrutura das instituições escolares, porque para uma completa musicalização requer também instrumentos e espaços acústicos adequados. Nota-se que:

Foram muitos anos de uma prática educacional, no interior de nossas escolas, com aspectos e função de atividade descartável, alijada na hierarquia das disciplinas escolares, nas indefinições quanto ao seu conteúdo escolar e na fragilidade da formação acadêmica do novo professor- o educador artístico (LOUREIRO, 2010, p.77).

É importante reiterar que mais uma vez a Lei deixa a critério das Secretarias de Educação em relação a escolha desse professor, não necessariamente precisando ser um profissional educacional habilitado em música e sim, de artes, pedagogo ou algum outro professor regente.

Em dezembro de 2017, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que começa a ser implementada nas escolas neste ano de 2019 tendo prazo máximo de início 2020 para adequação. É um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais através das competências Gerais que devem permear todo o ensino da Educação Básica.

O ensino de música na Educação Infantil encontra-se no *Campos de experiências* intitulado “*Traços, Sons, Cores e Formas*” e no Ensino Fundamental e Ensino médio <sup>7</sup> dentro do componente de *artes*, através das unidades temáticas de música, propondo por meio de objetos de conhecimento o que devem ser trabalhados para desenvolver as mais diversas habilidades. Esse documento pretende que os alunos estudem “música em seu todo”, incluindo o seu âmbito sensível e subjetivo, para assim, participar ativamente da sociedade de forma crítica, interagindo com as mais diversas culturas.

Percebemos, que nas determinações anteriores da LDB como nos PCNs e demais documentos, não se analisou tecnicamente como seria colocado na prática esse ensino de maneira qualitativa na disciplina que continua com um professor que deverá ser polivalente, pois abarca mais outras três linguagens que também tem suas especificidades e necessitam de pessoas habilitadas para tal. Apesar de todas as dificuldades, o momento é de mudança, sendo propícia para um novo fazer música nas escolas.

Acreditamos que as discussões sobre Educação Musical vêm e continuará crescendo em todo mundo, por ser uma área do conhecimento abrangente em possibilidades de pesquisa, o qual tem contribuído para a investigação e desenvolvimento de produção científica e por ser tão benéfica ao propiciar um desenvolvimento para o ser humano como um todo, individualmente e socialmente.

### 1.3 A FILARMÔNICA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO E FOMENTAÇÃO DA CULTURA POPULAR

A música pode se mostrar de diversas formas e em diferentes graus de intensidade para as pessoas, desde como coleção de sons que resume no tocar e ouvir ao universo mais amplo para aqueles que estudam e fazem música contemplando a totalidade humana nos seus aspectos psíquicos, físico, motor, social e afetivo.

---

<sup>7</sup>O documento para o Ensino Médio somente foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 4 de dezembro de 2018 e **homologado** no dia 14 de dezembro, pelo MEC.

Mas essa pluralidade/multiplicidade/natureza de sentidos não se restringe somente aos ritmos e estilos, mas as experiências do indivíduo fazendo com que encontre nesta arte sentimentos e emoções que possibilitem compreensões que sejam significativas em sua vida. Por ela despertar tantas emoções, faz com que almejemos estar sempre em contato:

Através da música o ser humano consegue uma forma de expressar-se sentimentalmente, traz consigo a possibilidade de exteriorizar as alegrias, as tristezas e as emoções mais profundas, emergindo emoções e sentimentos que as palavras são muitas vezes incapazes de evocar (SNYDERS, 1997, p. 104).

É importante destacar que a música se apresenta como elemento constituído da sensibilidade humana, “a música é meio e elemento constitutivo da autorrealização humana, uma sensibilidade fundamental do ser-no-humano situado e em vias a situar-se, expressão da “maneira de posicionar-se” do ser humano” (PLESSNER *apud* BASTIAN, 2009, p.34).

A música, também é vista como a arte de harmonizar sons e silêncios, pois é formada através desses dois componentes, assim, são criadas as mais diversas melodias. Para Camargo (1994, p. 71), música é “arte de harmonizar sons e de combinar elementos físicos e psicológicos, resultando na coerência almejada entre as duas formas de movimento”. É evidente que a música influencia diretamente nosso corpo, nos sensibilizando e causando diversas emoções que irá se modificando a depender do estilo musical escutado.

Simultaneamente, compreendemos que a música é movimento, logo o ser humano e a música estão conectados intimamente. Então ao utilizá-la, ativamos diversos campos do nosso cérebro e nosso corpo irá corresponder a esse estímulo dado, nos fazendo entender que através da música podemos estimular importantes áreas psíquicas da mente humana.

Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental do homem. (WILLEMS, 1976 *apud* GAINZA, 1988, p.36-37)

Conforme Freire (1992) existe duas vertentes teóricas ao tratar a música como objeto de linguagem: “há autores que consideram que a música é uma linguagem, embora comunique emoções e não conceitos, e há os que consideram que a música não é linguagem, uma vez que não transmite significados conceituais” (p. 10).

Entretanto, em relação às posições quanto a música como linguagem, Maheirie (2003) defende que é possível considerar a música como forma de comunicação, de linguagem, porque é “por meio do significado, que a música carrega e da relação com o contexto social no qual está inserida, que possibilita aos sujeitos a construção de múltiplos sentidos singulares e coletivos” (p.147).

Nesse contexto, compreendemos a música como linguagem, pois acreditamos que transmite não somente as emoções, mas intermedia inter-relações. E como comunicação, através da simbologia, dos signos que compõe uma partitura é possível compreender o que o autor da partitura, mesmo ausente, nos quer dizer, mesmo sem falar o mesmo idioma se souber fazer a leitura da partitura poderemos executar qualquer peça.

Para ampliarmos as discussões, trazemos outras especificidades que são atribuídas a música por alguns autores, considerando sua importância para nosso cotidiano. Snyders (1997) enfatiza a estética musical, que precisa ser percebida, compreendida e vivenciada por cada um de nós:

(...) a música é feita para ser bela e para proporcionar experiências de beleza, e que a beleza existe para dar alegria, a alegria estética, que é a alegria específica, diferente dos prazeres de que habitualmente desfrutamos, e que constitui um dos aspectos da alegria cultural (Idem, p.11).

Outro aspecto da música encontra-se no universo musical educacional, o qual tem o poder de afirmação, valorização e identificação de culturas ou supervalorização de uma determinada cultura. Nesse sentido, a música tem um papel importante, enquanto integrante de uma cultura, estando inserida nas várias atividades sociais, donde decorrem múltiplos significados, e de continuidade nas próprias comunidades. Sobre isso, Bona (2006) argumenta:

[...] a música é uma prática social que acompanha a história da humanidade, podendo se escrever a história do ser humano a partir de sua produção sonora e considerando-se a intensidade com que a música se faz presente no cotidiano, é possível afirmar que todos os grupos sociais produzem e consomem música e que produção e consumo são complementares (BONA, 2006, p. 22).

Visto que a Cultura envolve uma complexidade, dada às diferentes concepções e significados que traz essa palavra. Refere-se, entre outras coisas, aquilo que emana do povo, das representações por eles trazidas, e muitas vezes figuradas em nosso prisma, diretamente relacionado ao nosso limitado contexto social, que engloba luta de classe, letramento, visão de mundo, mídia e ambientes educativos.

Portanto, é imprescindível entendermos que através da valorização ou depreciação de determinadas músicas legitimamos os discursos existentes de “cultura relevante”, porque fazemos parte de uma sociedade que a classe dominante ainda se utiliza também da mídia, através da indústria cultural para determinar o que será considerada “música de qualidade”. Queiroz (2005) levanta essa discussão quando diz que: “a música transcende os aspectos estruturais e estéticos se configurando como um sistema estabelecido a partir do que a própria sociedade que a realiza elege como essencial e significativo para seu uso e sua função no contexto que ocupa (p.50).

Nessa ampla discussão, delimitaremos um recorte, de forma sucinta refletir sobre o erudito e o popular no escopo da educação musical.

Discutir sobre cultura erudita e cultura popular significa falar de história, de construção coletiva do cotidiano, das leituras que se faz de mundo, de uma sociedade que limita e impõe quem somos e como nos enxergamos. Para Brandão (2008, p. 29) “nós somos o extremo da experiência em que a vida de um indivíduo precisa aprender interativa, social e culturalmente, para torna-se um ser pessoal uma pessoa”.

É de suma relevância compreender que o universo musical está diretamente ligado a essa construção histórica cultural, sendo influenciado também pela classe dominante, que a divide em música erudita e música popular. Então, música é cultura, pois expressa sentimentos, que perpassam nas inter-relações sociais, logo, podemos dizer que é comunicação. Portanto:

As performances musicais, em suas múltiplas expressões, representam fenômenos significativos nas expressões, representam fenômenos significativos nas configurações de distintos grupos e/ou contextos étnicos, estando presente em manifestações diversas dos indivíduos em sua vida cotidiana (QUEIROZ, 2005, p.51).

A sociedade reproduz aquilo que a significa e é vivenciado pelas pessoas. Dessa forma, sofre influência diretamente do seu local de origem, e o mesmo acontece com a cultura da música. É bom lembrar que a cultura popular não deveria remeter

somente à população empobrecida, pois muitas vezes a cultura de um povo é abarcada por todas as classes sociais.

Percebe-se, então, que “não há também fronteiras rígidas entre a cultura popular e erudita: elas se comunicam permanentemente” (SILVA, 2008, p.24). É nivelando conhecimentos, respeitando culturas, pensando igualitariamente e na diversidade, que se podem conceber as riquezas culturais e promover, assim, uma educação que considere e valorize a multiculturalidade, aspectos de sociedades cosmopolitas, isso, é, cada vez mais, formada por diferentes povos e lugares.

Contudo, a mídia tem uma influência intensiva na formação do gosto cultural e dos valores na vida da sociedade em geral, pois quando não nos é proporcionado conhecermos as diferentes manifestações artísticas e os produtos culturais que compõem a cultura universal, regional e local, a mídia assume com competência esse papel e socializa de forma sedutora e recorrente apenas aquilo que interessa ao consumo naquele contexto social. Portanto:

A música que é vinculada pela mídia, não tem o intuito de explorar a qualidade e técnica, mas somente esses estados que a música é capaz de evocar. Através do óbvio, ela impõe esses efeitos. Com isso, reduz-se a um mero produto industrial, pronto para ser consumido, sem nenhuma intenção de arte (ECO, 1993, p.297).

Então, precisamos dar voz aos grupos menos favorecidos pela mídia, que apresentam para nós parte desse universo musical como pequenos espetáculos pontuados em uma data festiva. Sendo que esses grupos de pífanos, as orquestras, fanfarras e filarmônicas, dentre outros, são tão ricos culturalmente além de produzirem cultura o ano inteiro.

Esses precisam ganhar espaço para garantir e poder expressar seu repertório cultural imaterial musical para nossa sociedade, contribuindo para o crescimento histórico social e pessoal, abrindo assim um leque de possibilidades ao apresentar sua diversidade de gênero musical, além de fortalecer e valorizar nossa identidade cultural. Uma vez que, sabemos os inúmeros benefícios ofertados através do contato com a música, seja ele pelo canto, apreciação, instrumentalização ou estudo direcionado, independentemente da sua área conceitual.

Merriam (1964 apud OLIVEIRA, 1993) discute a importância da música e suas funções sociais desempenhadas na sociedade, mostrando que além de ter seu

principal papel que é a música em si, também se subdividida e utilizada em diferentes âmbitos, apresenta outros benefícios.

Nesse contexto ressaltamos as principais funções da música apontada pelo referido/a autor/a Merriam: de expressão emocional, de prazer estético, de entretenimento, de comunicação, de representação simbólica, de validar instituições e rituais religiosos, de contribuir para a continuidade e estabilidade da cultura e a de contribuir para a integração da sociedade (Idem, p.27).

Disso decorre a importância de se trabalhar a música em sala como forma de ajudar as crianças a desenvolverem aspectos sócio-afetivo-cognitivo.

### **1.3.1 Bandas de filarmônicas – Perspectiva histórica**

O indivíduo é o resultado de suas vivências e a música se faz presente em todas as manifestações sociais, culturais e pessoais do ser humano. É através dela que se constroem culturas. Merriam (1964 *apud* QUEIROZ, 2005, p. 52) corrobora enfatizando que a música como “fenômeno cultural se constitui como uma das mais ricas e significativas expressões do homem, sendo produto das vivências, das crenças, dos valores e dos significados.

Neste momento iremos introduzir uma discussão sobre uma prática musical que não é identificada de imediato tanto em nível de instrumentos, como em nível de repertório musical que executa, como pertencente ao mundo rural ou ao urbano, na medida em que os traços da sua identidade se ligam à cultura tradicional, e ao mesmo tempo à cultura erudita. Trata-se das Bandas Filarmônicas, por trazer no seu contexto um agrupamento musical muito específico. Deste modo, pode dizer-se que as Bandas Filarmônicas não se restringem a um contexto único, identificando-se com diferentes espaços.

Contudo, compreendemos que as bandas são corporações que outrora trazem uma tradição bastante enraizada, sempre participando dos mais diversos acontecimentos sejam de ordens públicas, profanas ou religiosas, fundamentais na história da nossa sociedade.

Eram chamadas de bandas civis as organizações privadas, sem remunerações, que reuniam os cidadãos das camadas mais baixas da cidade que no passado eram os militares reformados, funcionários aposentados, barbeiros, operários de fábrica, mecânicos, escrivães, ferroviários, artesãos, escravos e/ou alforriados que após se tornaram lavradores.

Em suas diretorias, eram compostas por autoridades da comunidade, principalmente pelos políticos. Mas, normalmente quando eram registradas, não geravam e nem recebiam renda, por serem associações filantrópicas não estabeleciam ligação com as prefeituras ou Estado e nem podiam ofertar vínculo empregatício aos músicos. Organizadas deste modo, as associações musicais intitulam-se com as mais variadas denominações: “Corporações”, “Sociedades Musicais”, “Liras”, “Grêmios”, “Filarmônicas”, “Euterpes”, “Clubes Musicais”, entre outros (GRANJA, 1984: 43).

A banda de música, chamada também de banda civil ou de filarmônica, tem uma íntima relação com a música religiosa e militar. Dantas resume o que é filarmônica e como é organizada.

A palavra filarmônica quer dizer “amigo, povo (ou raça) da harmonia, da música” e designa geralmente uma sociedade civil sem fins lucrativos, prática existente também em outros países de tradição musical, onde há uma diretoria, incluindo presidente, secretário, tesoureiro, diretor social, etc, que cuida da administração dos bens e dos rumos da organização. Tem um corpo de sócios contribuintes, do qual provém geralmente a manutenção das atividades. (DANTAS, 2003, p.103)

É interessante ressaltar que essa ligação entre a igreja e banda militar com a filarmônica está relacionada com a participação ativa nas apresentações dos eventos religiosos onde a igreja historicamente proveu durante um longo período o ensino da música, e a banda de música militar teve forte influência, assim, herdamos a marcha, os dobrados e repertórios, os instrumentais, os fardamentos e a sistematização de Liras e Orfeões civis.

Surgiram, então, corporações musicais civis que serviam à corte e à igreja, com vestimentas semelhantes aos uniformes militares, marchando e cumprindo atividades parecidas com os militares, porém de cunho cívico. Em consequência dessas transformações, a banda de música deixou de ser somente um entretenimento na vida social da elite e parte do culto divino, para ser um elemento importante na vida cultural da população. (COSTA, 2011, p. 243)

Dessa forma, a Evolução da Banda segundo Benedito (2009) teve quatro fases: A primeira começa na Idade média e vai até Renascimento onde os instrumentos modernos vão ganhando espaço substituindo os medievais. Na segunda foi quando criou-se o Hautboisten (quando surgiu a família dos oboés) na França, na Corte de Louis XIV. Na terceira fase no século XVIII, aconteceu na Alemanha a formação do conjunto Harmoniemusik<sup>8</sup> para os eventos em lugares públicos ou ao ar livre que eram oferecidos pela corte, nessa fase criou-se um conceito clássico de orquestração ora chamando também de banda.

E, por fim na última fase a Banda pós-revolução Francesa durante o século XIX, com as atividades da Banda da Guarda em Paris, “(...) num processo de experimentação de instrumentos novos, de combinações destes com instrumentos mais tradicionais, e desenvolvimento de preferências regionais, antes da chegada de qualquer formação que poderia ser chamada de banda moderna” (BENEDITO, 2009, p.16).

Constata-se que os primeiros relatos sobre banda de música aqui no Brasil foram desde o tempo colonial, essa prática começou na Bahia e em Pernambuco e eram organizadas pelas irmandades religiosas os padres Jesuítas com a finalidade de conversão dos povos a religião e pelos senhores de engenho. As bandas mantidas pelos Senhores de engenho, eram formadas por escravos músicos que tocavam em troca de conseguir se manter essas, eram chamadas de bandas de fazenda.

Ter um escravo que soubesse tocar aumentava seu valor quando vendido ou trocado. Alguns músicos tinham como dedicação o estudo da teoria e da prática musical sob a regência do mestre José Maurício Nunes Garcia, que também era compositor.

Foi desta escola que surgiram os primeiros professores de música e cantores famosos negros como mestre José Maurício e o cantador de modas de viola Joaquim Manoel. Nessa época as bandas de barbeiros<sup>9</sup>, faziam o lazer público das cidades sendo o primeiro som instrumental destinado a este tipo de apresentações, a música

---

<sup>8</sup>Eram chamadas de música de câmara compostas a formação instrumental para poucos instrumentistas onde a música é destinada para pequenos espaços.

<sup>9</sup>Bandas de barbeiros (os barbeiros, geralmente negros alforriados, por sua função breve, sempre acumulavam outras funções, com sua necessária habilidade manual. Assim, além de barbas e cabelos, arrancavam dentes e como seus serviços lhe reservavam espaço de folga, se dedicavam também à atividade musical) (BENEDITO, 2009, p.36-37).

de barbeiros como afirma Dantas (2008) foi considerada a “mãe do choro e a bisavó dos conjuntos de bossa nova”.

Já as bandas das irmandades, os músicos tocavam para aprender mais sobre música e para que ensinassem a leitura e escrita de partituras. É interessante ressaltar que os instrumentais utilizados na época eram a maioria de sopro, charamelas, flautas, trombetas, baixões e fagotes.

Mas foi com a chegada de D. Pedro I que se enraizou a tradição musical quando trouxe a Banda da Armada Real Portuguesa, que influenciou durante um século e meio, a música instrumental brasileira. Alguns teóricos associam o surgimento no Brasil das bandas civis ou filarmônicas à formação das bandas militares.

O grande impulso dado à formação das bandas militares no Brasil começou como vimos, com a transmigração da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro. Em Portugal, a banda de música começou a se modernizar somente em 1814, quando soldados regressaram da Guerra Peninsular, trazendo brilhantes bandas de música, onde predominavam executantes contratados, especialmente espanhóis e alemães. A banda de música militar claramente apreciada em bases orgânicas na metrópole, em 1814 fornecia o modelo para a formação das bandas civis (SALLES, 1985: 20).

A banda de música que tinha uma função integradora da vida religiosa, política, social e cultural destas comunidades, tornou-se uma das principais manifestações populares, pois em toda vila, cidade ou lugarejo havia a formação de uma.

Os regentes ou professores construíram diferentes técnicas de aprendizagem, um misto do ensino formal com o não-formal, pois intuía um eficaz desenvolvimento pedagógico ao qual o aluno em pouco tempo estivesse preparado para adentrar no grupo de músicos da banda. Durante vários períodos a prática instrumental nas bandas de música e de percussão e instrumentos de sopro acompanhavam de perto a evolução que acontecia na Europa.

Em muitas cidades brasileiras houve a formação de mais de uma banda de música e, para dotá-las de instrumentistas, iniciou-se o ensino-aprendizado da música instrumental de modo prático e rápido. Os regentes de banda exerciam também a função de professores, lecionando música para estudantes jovens e adultos (BENEDITO, 2011, p. 7).

No século XIX, as bandas tinham em sua formação um número de instrumental bem reduzido e utilizavam dos coretos das cidades para se apresentarem, pois era uma forma de divulgação da música instrumental e diversão para toda população,

aglomerando um grande número de pessoas que prestigiavam e enalteciam esses eventos.

Na verdade, uma das poucas oportunidades que a maioria da população das principais cidades brasileiras tinha de ouvir qualquer espécie de música instrumental era de fato a música domingueira dos coretos das praças ou jardins, proporcionados pelas bandas marciais. (TINHORÃO, 1998, p.182).

Esses grupos musicais a exemplo das bandas de barbeiros tinham também uma função de interação social, pois, imprimia na localidade seus traços culturais desenvolvendo música para uma grande massa, sendo fundamentais para ocorrerem as festas e determinados rituais, seja ele do social ou da igreja. Nessa fase que se origina no Brasil um dos primeiros ritmos foi o maxixe.

Mas, quando se falava do ensino de música, desde a Idade Média até o final do séc. XIX era orientada para o desenvolvimento virtuosismo musical, os mestres das capelas e dos conservatórios europeus eram quem determinavam a metodologia a ser trabalhada pelo professor com o objetivo de desenvolver o ouvido absoluto nos alunos, então se treinava exaustivamente a escuta musical, exercícios técnicos de voz, instrumentos e estudos e execução dos repertórios musicais do período e de diversos outros da história da música.

Porém, nessa fase o campo da produção musical foi se consolidando “pelas bandas de corporações militares nos grandes centros urbanos, e pelas bandas municipais ou líricas formadas por maestros interioranos nas cidades menores” (IBIDEM, 1998, p.139).

Durante o período colonial favoreceu uma interação entre as culturas da metrópole e da colônia, e o ambiente das bandas de música influenciaram nessa aproximação de e entre as culturas e os mais diversificados gêneros musicais. Nessa época as bandas brasileiras tinham como predominância em seus repertórios os dobrados, marchas festivas ou processionais, polcas, polacas e músicas religiosas.

Na passagem do século XIX para o XX, essas bandas foram abrindo espaço e incorporando-se nas variadas cidades no cenário urbano, incorporando em seu repertório também alguns trechos de ópera e da música de concerto, depois foi adentrando as marchas americanas. É importante ressaltar que o dobrado é o estilo de composição preferido que se faz parte da identidade das bandas de música.

Embora tenham dobrados para acordeom, piano ou violão, esse estilo nasce com a criação para o instrumental de sopros e percussão.

Logo, nas Bandas de Música Cívica é comum encontrarmos composições musicais para a banda que homenageiam personalidades da cidade, políticos, autoridades, padres, maestros ou santos, mas também, obras voltadas para solenidades específicas, que serão tocadas somente nessas ocasiões, a exemplo das festas cívicas, religiosas e as marchas fúnebres. Demonstrando assim “este vasto e rico repertório das bandas de música, além de ser a expressão cultural da sua comunidade, presta importante papel ao acervo histórico da música nacional. (BENEDITO, 2009, p.42)

O gosto musical, assim como as demais escolhas, constitui-se ao longo do tempo, fazendo parte do processo de socialização do indivíduo e está profundamente enraizado no habitus. O repertório musical vem a ser um centro de referência, “nele” [repertório] estão implícitos objetos, conteúdos, atividades e material, pois é com ele que o professor e o aluno traçam e trilham os caminhos (TOURINHO, 1995, p.47 apud BONA, 2006, p.38).

Então, afirmamos que as bandas de músicas cívicas proporcionam um ambiente que fomenta cultura, demarca história, gera emprego e produz música e músicos de alta qualidade no Brasil, a exemplo de alguns maestros e compositores: Anacleto de Medeiros, Antônio Carlos Gomes, Eleazar de Carvalho, Francisco Braga, José Siqueira, Heitor Villa Lobos, Paulo Moura, Patápio Silva, Manoel Trinquillino Bastos, Antonino Manoel, Amando Nobre, Estevam Moura, Fred Dantas e acredito que muitos outros que tiveram suas composições perdidas ou não divulgadas em meio aos interiores desse Brasil.

Dados atualizados através do IBGE<sup>10</sup> nos informa que no Brasil existem até maio de 2019, cerca de 5.561 municípios. Estima-se que 5.000 bandas cívicas<sup>11</sup> estão espalhadas em nosso território brasileiro e que no estado da Bahia encontra-se em funcionamento 92 filarmônicas<sup>12</sup>.

Precisamos considerar os espaços de filarmônica que são espaços AMBIENTE de escolas de música “NÃO FORMAL DE APRENDIZAGEM” como local propício para trocas de aprendizados, de culturas e, principalmente, como legitimador do

---

<sup>10</sup>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

<sup>11</sup>Dados informados por Benedito (2005, p.74).

<sup>12</sup>Dados colhidos através do Movimento Filarmônicas Unidas na Bahia, criado em 26 de março de 2019.

reconhecimento de identidades, podendo vir a ocorrer em seu âmbito Inovação Pedagógica. Durante a convivência nas filarmônicas:

Os indivíduos selecionam o seu espaço de sociabilidade, reafirmam a identidade dos seus grupos, transmitem os seus valores e fazem circular as práticas e formas de comportamento que se tornam referências internas para o próprio grupo e para o exterior (RUSSO 2007, p.42).

Pois, trazem em sua história as mais diversificadas músicas de origem regionais e também clássicas de filarmônicas, transformando esse espaço em perpetuação e valorização das suas músicas a exemplos dos dobrados e das marchas.

Atualmente, com a forte influência manipuladora da mídia na inserção de diferentes tipos de música e do forte apelo do universo da indústria cultural, essas instituições entram em conflito e algumas esquecem suas raízes musicais como forma de aceitação para agradar a sociedade através do que é transmitido e veiculado pela mídia, isso veem acontecendo diariamente, formando sujeitos cada vez mais distantes por não se apropriarem de suas raízes culturais.

Ressaltamos, que não se trata de purismo e saudosismo, mas de valorização do legado cultural deixado pelos antepassados de nossas filarmônicas e que por isso, precisamos conhecer essa diversidade musical, mas, também nossas raízes para podermos optar e opinar em nosso repertório, servindo de base para novas experiências culturais. Entendendo que devemos:

Pensar a música como expressão humana contextualizada social e culturalmente é fator fundamental para estabelecermos ações educativas que possam ter consequências relevantes na sociedade e na vida das pessoas que constituem o universo educacional, tendo em vista que cada meio determina aquilo que é ou não importante e que pode ou não ser entendido e aceito como música (MERRIAM, 1964, p. 66 apud QUEIROZ, 2005, p. 55).

Logo podemos perceber que “a mídia é capaz de influenciar, das formas mais diversificadas, a vida cotidiana e a atuação política dos indivíduos a maneira como agem, sentem, desejam, lembram, convivem e resistem” (IRACI; SANEMATSU, 2007, p.112). Então, cabe a nós pesquisadores valorizarmos essa cultura de música de filarmônica e a propagarmos através da pesquisa e aos professores de música apresentar toda a diversidade dando subsídios para que o aluno aprenda selecionar o que escuta e toca através de uma aprendizagem crítica em música.

### 1.3.2. Aprendizado musical nas filarmônicas

O aprendizado nas bandas de música ainda hoje utiliza uma dinâmica de ensino cooperativo, onde os alunos mais antigos ajudam os novatos. Normalmente, eles convivem diariamente, não utilizando nivelções por aprendizagem para selecionar quem irá tocar na banda. E uma figura importantíssima que estará mediando esse processo é o mestre de banda. Conforme Higino (2005 *apud* BENEDITO, 2009, p.45) o mestre é um “modelo (tem que ser) de músico e amigo, animador cultural e cidadão engajado. Sua vida é um exemplo para os jovens. E o exemplo é sua principal ferramenta como educador”.

O que fará regente ou mestre da banda por o aluno de música da filarmônica “na estante”, ou seja, como músico a tocar na banda, é: saber ler partitura e tocar as notas básicas no instrumento; já conseguir executar inicialmente músicas simples como cantigas de rodas; e outras músicas que não exigem notações musical complexas.

Ou seja, não necessariamente precisa de ter o domínio total do instrumento como em orquestras para fazer parte dos ensaios e das apresentações da banda, deixando claro que essa construção da relação teoria e prática da música já se entrelaçam durante essa primeira fase de manuseio do instrumento. “Depois de passar por um período de aprendizado teórico, que inclui solfejo, noções teóricas e éticas sobre a filarmônica e regras de como lidar com o instrumental, o aluno tem acesso ao seu instrumento musical” (DANTAS, 2003, p.104).

Normalmente, nessa metodologia das filarmônicas, os alunos costumam aprender a ler e tocar mais rapidamente, pois “um leitor de banda é um leitor definitivo” (DANTAS, 2003, P.104), mas isso também vai depender do maestro e do músico é claro. Para aprender a leitura de partituras se costuma estudar sozinho ou em grupo. As dúvidas normalmente são retiradas por outro colega mais experiente que já a lê e toca na banda.

E quando se sente preparado e acredita que aprendeu a lição (sendo várias lições, que vão aumentando o nível de dificuldade com o decorrer), vai ao maestro para ser “tomada a lição”, caso consiga desempenhar o exercício que deve ser canto e execução correta do compasso, ou seja, a leitura da partitura, passa-se para o

estudo seguinte. Nessa dinâmica metodológica, Benedito (2009, p. 44) traçou alguns aspectos sobre o aprendizado de instrumento que merece nossa atenção, são eles:

- (1) O aprendizado do instrumento está diretamente associado a um objetivo muito bem definido que é tocar na banda e não receber um diploma.
- (2) O treinamento de leitura musical antecede a prática instrumental.
- (3) Não há seriação nem um programa unificado, ficando um espaço aberto para adequação à realidade do aluno, respeitando seu desenvolvimento, sem imposição de um modelo único de aluno-padrão.
- (4) O aprendizado é realizado através do relacionamento com os músicos mais antigos (cooperativa). Insiste na convivência diária com a rotina musical da entidade como fator de aprimoramento e renovação de seu contingente, de ampliação e continuidade.

Complementando essa dinâmica para a prática da aprendizagem, também se tem os ensaios que normalmente acontecem à noite, onde os músicos mais antigos poderão estar presentes para tocar e auxiliar os novatos, já que pela manhã trabalham.

Os estudos acontecem normalmente separados por naipes (metais e madeiras) e com a banda completa, utilizando de diferentes mecanismos para que todos toquem, criando quando necessário até partituras simplificadas para que todos possam tocar. Além de dividir dentro dos naipes as partituras em 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup>, o qual são divididas diferentemente em alturas das notas e/ou em diferentes melodias que dentro do campo harmônico se complementam.

Nas bandas de música, a prática musical visa preparar o iniciante para o ingresso na corporação o mais rápido possível. Insiste na convivência com os músicos mais velhos e na rotina musical da entidade; fator de aprimoramento, ampliação e continuidade. (Ibidem, p.71)

É interessante ressaltar que durante esses estudos além de trabalhar a afinação, respiração, técnica e agilidade do instrumento tem a função de “limpar o repertório”, que é quando se pega trechos que os instrumentistas ou naipes estão com dificuldades para tocar e destrincha, incluindo também os instrumentos de percussão. Assim se melhora quesitos relacionados a leitura da partitura, afinação e agilidade para desempenhar o trecho tocado, para que durante o ensaio principal não se perca

tão tempo nas músicas ao passa-las. Se mesmo após todas as tentativas (lições ou instrumento percussivo) para ingresso na banda o músico não conseguir se desenvolver, tendência a virar amigo da filarmônica, sendo um membro ativo na sociedade musical que ajuda a manter o grupo em pleno funcionamento.

Acreditamos que esse tipo de método de ensino e aprendizagem utilizados pelos mestres de filarmônicas com os instrumentistas, auxiliam para que rapidamente aprendam a tocar, lendo diferentes estilos e interpretando qualquer partitura a eles colocadas. Colaborando também efetivamente em nossa sociedade com o fazer cultural através da produção e fornecimento de músicos, músicas, professores e mestres de bandas. Além do fortalecimento em nosso patrimônio histórico imaterial, em nossa identidade, territorialidade.

Também, corroborando para formar cidadãos íntegros através de seus ensinamentos, sua disciplina e de seu sadio ambiente formador. E enfim, por abarcar o Ser Humano de maneira holística pois a música afeta positivamente nos campos psíquicos, cognitivo, motor, físico e emocional.

## CAPÍTULO II – DELINEAMENTO METODOLÓGICO

### 2.1 O TIPO DE ESTUDO: ABORDAGEM QUALITATIVA

A metodologia da pesquisa é o segmento que utilizamos para desenvolver e poder atender os objetivos pré-determinados numa investigação. Para Garcia (2003, p. 128) a pesquisa “amplia as possibilidades e a compreensão do cotidiano e vai encontrando meios para melhor compreender a complexidade humana”, buscando assim compreender a realidade.

Dessa forma, percebe-se a importância da metodologia no contexto das relações sociais, no fazer científico. Como nos traz Demo (1991) ao afirmar que a perfeição metodológica encontra-se no “domínio dos instrumentos teóricos e experimentais, o traquejo em técnicas de coleta e mensuração de dados” (p.17).

Pesquisar requer uma curiosidade, uma finalidade e um estudo minucioso, por parte do pesquisador em face da realidade que lhe instiga. E para entendermos como se concretiza, reportamos a Ludke e André (1986) quando enfatizam que é preciso “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele (p.1-2).

Nessa perspectiva, esse estudo investigativo é de natureza qualitativa que tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar concepções sobre um determinado objeto a fim de que novas outras abordagens possam vir a acontecer (GIL, 2006).

A pesquisa qualitativa se difere das demais abordagens, por buscar explorar do ambiente natural a construção dos dados para a pesquisa e do pesquisador como instrumento sem a necessidade de fragmentar seus sujeitos. André (1995) as distingue ao afirmar que a pesquisa qualitativa se contrapõe no que concerne o esquema quantitativista de pesquisa “defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas e não as unidades passíveis de mensuração” (p.17).

Ou seja, a pesquisa qualitativa enseja perceber o contexto social do sujeito, suas vivências e emoções, descartando o método cartesiano na pesquisa em

educação. São diversas as vantagens na aplicação de dados qualitativos, podemos “apontar que eles permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural” (TIKUNOFF; WARD, 1980 *apud* ANDRÉ, 1983, p.66).

Bogdan e Biklen (1982, p.13) ratificam que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção dos dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”, isto é, busca respeitar as singularidades do sujeito. E conforme Minayo (2009, p. 63), na pesquisa qualitativa “a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial”.

Nesse viés, esta pesquisa adentra as nuances de um Estudo de Caso, de cunho etnográfico, por objetivar aproximar-se do sujeito como um todo, respeitando, observando e vivenciando a realidade, construindo assim, os dados necessários para o desenvolvimento de uma investigação que se caracteriza como qualitativa. Como um método de pesquisa eficiente, se concentra na análise de uma determinada situação interessando-se pela interação de fatores e acontecimentos, buscando compreender uma ideia completa desta interação. Portanto:

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. (ANDRÉ, 1995, p.31)

Contemplando o delineamento dos Estudos de Caso, podemos ressaltar que ultrapassam a mera descrição de um acontecimento ou de uma história. Tem o intuito de acompanhar os fatos proporcionando assim mais elementos para um levantamento, pois onde os dados são construídos, estuda-se a relação entre as variáveis e tudo é planejado metodicamente. O pesquisador ao escolher uma unidade ele deve compreendê-la como uma unidade. “Deste modo, o investigador seleciona a área a estudar e decide qual o material a apresentar no relatório final” (BELL, 2010, p.23).

Geralmente utiliza-se a entrevista e a observação para a obtenção dos dados, mas nenhum instrumento é excluído. Segundo Bell (2008, p.18) “Os pesquisadores de estudos de caso visam identificar estas características, identificar ou tentar identificar os vários processos interativos em ação e mostrar como eles afetam a

implementação de sistemas e influenciam a maneira como uma organização funciona”.

Logo, reconhecendo a relevância do Estudo de Caso que se inclui dentro de uma perspectiva etnográfica de pesquisa, compreendemos que a etnografia tem por pretensão compreender o objeto estudado que traz em sua complexidade uma rede enigmática de informações que são construídas e reconstruídas no meio em que vive. E o pesquisador assim, consegue “tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados(...)” (GEERTZ, 2008, p.19- 20).

A pesquisa etnográfica almeja através do contexto do sujeito, compreendê-lo como um todo, observando, respeitando as particularidades que as trocas de vivências podem proporcionar, buscando assim, analisar o máximo as informações que advém da empiria e de toda produção de conhecimento que a integra. Geertz (2008) descreve que praticar a etnografia é “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante” (p.4).

A etnografia cerca-se também de aporte para a pesquisa de documentos oficiais, documentos pessoais, histórias de vida, fotos e demais materiais que possam nortear a compreensão do contexto que se deseja pesquisar. Resumindo, quando denominamos no campo de pesquisa o trabalho etnográfico, implica segundo Lapassade (2005) fundamentalmente na observação participante (observações prolongadas feitas no campo ao participar da vida das pessoas), na entrevista e na análise de “materiais” oficiais e pessoais (diários pessoais, cartas, autobiografias e relatos de vida).

[...] a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo inter-subjectivo, o que decorre entre os actores que povoam um contexto escolar, e narrado “de dentro”, como se fosse por alguém que se torna também actor para falar como um deles (FINO, 2008, p.04).

Nesse sentido, esta pesquisa é um Estudo de Caso do tipo etnográfico por nos proporcionar uma melhor interação com os envolvidos, contribuindo progressivamente com as questões das práticas pedagógicas realizadas na Filarmônica, ao trabalhar com a interpretação dos dados coletados no decorrer das visitas a campo. Intuindo

responder se as práticas pedagógicas realizadas pela Filarmônica com alunos com deficiência, são inovadoras? Tendo com pressuposto para nortear esta pesquisa os seguintes objetivos específicos:

- Situar o conceito de Inovação pedagógica;
- Ampliar o conceito de práticas pedagógicas em filarmônicas com alunos deficientes;
- Conceituar Educação Musical na perspectiva inclusiva;
- Observar as práticas pedagógicas na filarmônica com alunos deficientes;
- Descrever os contextos onde ocorrem as práticas pedagógicas na Filarmônica;
- Verificar se há Inovação Pedagógica nas práticas pedagógicas realizadas pela Filarmônica.

Ademais, as pesquisas desse tipo integradas à abordagem qualitativa, favorecem um maior conhecimento do pesquisador sobre o objeto que está sendo investigado, abrindo precedentes para outros estudos.

### **2.1.1 Lócus da Pesquisa**

A fim de investigar as possíveis práticas pedagógicas inovadoras na Filarmônica para alunos deficientes, nosso *lócus* de pesquisa é a Sociedade Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinense situada na Rua Teive Argolo, 151, no bairro da Gamboa, na cidade de Senhor do Bonfim, Estado Bahia – Brasil.

A instituição atende cerca de 100 alunos com diferentes faixas etárias de crianças a idosos. Oferta o aprendizado de instrumentos de sopro, violino, violão, canto/coral e percussão. Atualmente, utiliza-se de um método de ensino “Apostila Iniciação Instrumental” criado por um aprendiz da instituição, que hoje é mestre em educação musical e professor de música na Universidade Federal da Paraíba, mas,

atua como maestro quando se encontra na referida cidade, além de participar de toda organização funcional ativamente na diretoria da instituição.

O quadro de profissionais é composto de dois maestros, todavia, somente um interino, quatro monitores (que foram divididos na banda B e iniciantes, violino e violão) e dois professores um de canto/coral e outro de percussão, todos voluntários.

Os dias disponíveis para funcionamento é de segunda a sábado no turno noturno, ocorrendo da seguinte maneira:

Grupo	Dias	Horário	Professor
Banda A / Principal	segunda e quarta	18hs às 20hs	Maestro Wilson
Banda B e iniciantes	terça e quinta	18hs às 20hs	Maestro Wilson Monitoras: Luíse e Roberta
Violino	quarta e sexta	19:30hs às 20:30hs	Monitores: Beatriz Wanderson
Violão	Sábado	14hs às 15hs	Monitora: Beatriz
Percussão	Sexta	18hs às 19hs	Maestro Wilson e Prof. Décio
Canto/coral	Quinta	18:30hs às 20:30hs	Prof. Maicon

Tabela 1- Quadro referente funcionamento da Instituição.

As aulas da banda A/Principal ocorrem nos dias de segunda, quarta e sexta com todos os Integrantes da banda. Segundas e quartas acontecem os ensaios do repertório e na sexta aula de teoria musical. Na filarmônica as aulas são coletivas, ministradas pelo maestro e os dias de estudos são com monitores (Alunos da própria banda A/principal que estão mais evoluídos no instrumento e em teoria musical). Essas aulas acontecem por naipes, que são instrumentos de metais, madeiras e percussão.

A opção por essa unidade filantrópica se deve, por sua clientela apresentar no quadro de músicos, alunos com algum tipo de necessidade especial, ou seja, uma deficiência.

### **2.1.2 Participantes da Pesquisa**

Contamos com a participação/colaboração dos alunos com deficiência matriculados na filarmônica e os maestros, como co-participantes desta pesquisa. O fato de assumirem um papel na banda principal e apresentarem necessidades educativas especiais (NEE), nos instigou a escolha de tais colaboradores com deficiência para efetivar uma investigação etnográfica. Ao todo participaram 04 pessoas: 02 alunos com deficiência (com as especificidades atreladas à deficiência Intelectual e autismo) e os 02 maestros da instituição.

### **2.1.3 Instrumentos e técnicas de Pesquisa**

Para entendermos e conseguirmos responder as nossas inquietações especulativas fez-se necessário a utilização dos instrumentos de coleta de dados que nos proporcionasse reunir e analisar as informações contidas no questionário aplicado aos participantes.

Utilizamos como instrumento investigativo a observação participante, entrevistas e análise documental, por subsidiar nosso campo teórico-prático de maneira significativa no que tange ao objeto de estudo proposto.

Entendemos que as visitas exploratórias e observações são importantes, uma vez que, através delas podemos perceber as necessidades visíveis (também invisíveis) e propor uma aproximação menos superficial com os sujeitos pesquisados. Minayo, (2009, p. 70) define a observação participante como “processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Se posicionando como um observador é de salutar importância que o pesquisador esteja atento às manifestações humanas, seja ela advinda de qualquer instância da vida em sociedade.

Na observação participante o pesquisador vivencia, participa e interage com o ambiente pesquisado, ou seja, “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p.194). Destarte, Minayo (2009) ressalta que “a observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados” (p.71). Tais objetivos elencados pelos autores acima, nos faz compreender a amplitude em se pesquisar etnograficamente, bem como utilizar as contribuições deste instrumento como eixo mediador entre pesquisador e pesquisado.

Através da observância, as análises das percepções, experiências, estudos, materiais, documentos e práticas realizadas em música e educação inclusiva foram realizadas, dados relevantes e minuciosos para a vivência da pesquisa no lócus pesquisado. É importante entendermos que “o observador participante vai se esforçar em adquirir um “conhecimento de membro”. Vai tentar identificar os motivos que os membros tinham para fazer o que fizeram, estabelecer o que seus atos significavam para eles mesmos naquele momento” (LAPASSADE, 2005, p.70).

Reconhecemos a relevância da análise de documentos e sua riqueza de significações, pois são considerados fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita, sobremaneira, o trabalho do pesquisador interessado nos significados das práticas humanas. Tornou-se indispensável durante a pesquisa de campo coletar esses documentos, que durante a análise dos dados vieram a subsidiar as questões referentes à filarmônica e suas atividades propostas que ocorrem durante o processo

de aprendizagem, assim, colaborando para a compreensão da nossa questão de pesquisa.

A importância da observância participante contempla-se na elaboração do diário de bordo no decorrer da pesquisa para registrar tudo o que foi observado. Falas, considerações, impressões, e até expressões faciais e corporais, foram contextualizadas para facilitar a compreensão. Quando o diário de anotações for consultado, sinalizaram-se os momentos e reações dos pesquisados diante das vivências.

Também foi utilizado na coleta de dados, o uso da entrevista padronizada por ter possibilitado a compreensão e o alcance de nossas indagações. Minayo (2009, p.64) afirma que a entrevista é acima de tudo “uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. (...) As entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade”.

Possibilitando-nos uma interação maior com o indivíduo, alcançando assim uma visão mais ampla do objeto a ser pesquisado, por meio da entrevista, o pesquisador tem a oportunidade de perceber expressões faciais e corporais, entonações diferenciadas nas falas e gestos, facilitando a elaboração da análise dos dados. Macedo (2010, p. 106) enfoca que a “condução de uma entrevista vai depender muito dos pressupostos que o pesquisador traz para o ato de pesquisar”.

Assim, a entrevista foi pontuada como mais um instrumento de coleta de dados pela sua estruturação, que permite aos participantes da pesquisa se utilizar de um roteiro de perguntas, facilitando a análise e reflexão acerca do que pensam os participantes sobre o objeto ou fenômeno em estudo. Contudo, o pesquisador precisa estar atento a questões que serão primordiais para um entrevista bem sucedida. Para isto:

O entrevistador deve manter-se na escuta ativa e com a atenção receptiva a todas as informações prestadas, intervindo com discretas interrogações de conteúdo ou com sugestões que estimulem a expressão mais circunstanciada de questões que interessem à pesquisa. A atitude disponível à comunicação, a confiança manifesta nas formas e escolhas de um diálogo descontraído devem deixar o informante inteiramente livre para exprimir-se sem receios, falar sem constando-os no contexto em que ocorrem (CHIZZOTTI, 1991, p.93 apud FIORENTINI, 2006, p.122).

Ludke e André (1986, p.34) afirmam que a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela “permite a captação imediata e corrente da informação

desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Bogdan e Biklen (1994, p. 134), corroboram, ao afirmarem que a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigado desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. O entrevistador tem por finalidade garantir ao entrevistado o conforto necessário para a abertura do diálogo, que deve ser conduzido naturalmente, sem receios, sem críticas, servindo, portanto, como técnica satisfatória na obtenção de dados para a pesquisa.

Desse modo, a entrevista revelou sua importância para a pesquisa, por utilizar dos momentos de espontaneidade, possibilitando aos participantes demonstrar sua subjetividade dada à naturalidade estabelecida pelo entrevistador no momento da construção de dados. Dessa forma, a apreensão das singularidades e a percepção dos detalhes pormenores expressos pelos entrevistados se tornaram palco para futuras análises, colaborando assim para o desenvolvimento desta pesquisa.

## CAPITULO III- ANALISANDO AS ENTRELINHAS DO PERCURSO

### 3.1 RECONHECENDO O CAMPO: FILARMÔNICA UNIÃO DOS FERROVIÁRIOS BONFINENSES

A Sociedade Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses, foi fundada em 12 de junho de 1953, pelos Srs. Antônio Ferreira de Oliveira, João Edésio da Silva, Jessé Ferreira da Silva, Manoel Andrade, Otacílio Neves, Nélio Miranda, Romão Dias, Manoel Simões, Antônio Simões, Antônio Novaes, Antônio Ferreira Sobrinho, entre outros, na cidade de Senhor do Bonfim, no estado da Bahia- Brasil, com a finalidade de “cultivo da arte musical, sem embargos de outras iniciativas de caráter beneficente ou social” (BAHIA, 2005, p.1).

Como administrador desde a sua fundação até 1959, o presidente era o Sr. João Edésio da Silva decidiu juntamente com os demais, suspender os trabalhos da filarmônica por falta de sede própria. Sendo reativada, em 1971, após a compra um imóvel por um grupo de fundadores e até hoje funciona como Sede.

Vale destacar que embora nessa época a cidade já tinha quatro filarmônicas, a Sociedade Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses, destacou-se pelo trabalho do maestro Sr. José Ferreira da Silva (Zé Mocó).

A filarmônica<sup>13</sup> tem como metodologia o ensino coletivo, onde o maestro trabalha o grupo e os veteranos auxiliam os iniciantes na aprendizagem, não os dividindo por grupos, mas cada um em níveis diferentes tocam na banda e se desenvolve musicalmente através dos estudos, ensaios, apresentações e convívio com os demais.

---

• <sup>13</sup> As fotos Acervo pessoal da filarmônica

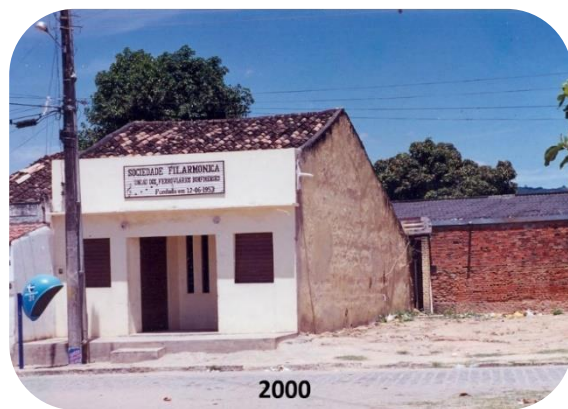


1.º grupo - 1954



1.ª sede-2000

Em 2000, a filarmônica passa novamente por uma nova crise e decidem interromper seus trabalhos. Na oportunidade, Paulo Pereira Alencar assume a presidência no intuito de não permitir o fechamento da única filarmônica que se matinha na cidade. Durante esse tempo, o Maestro Ednaldo Matos de Araújo, sofria de perda auditiva irreversível pedindo assim, para se afastar das atividades como maestro.

Mestre Ednaldo e a nova  
banda -1997

1.ª reforma- 2000

Apresentação do 7 de  
setembro em 2001

O Maestro Ednaldo Matos de Araújo para substituí-lo, escolheu o músico que se tornaria professor e regente, José Eduardo Rodrigues dos Santos, o qual contava em suas aulas que: “o maestro mesmo surdo não percebia muitas vezes as brincadeiras ou falas dos alunos, mas ao ser executada qualquer nota errada ele dava uma batutada na cabeça dos músicos”.

Com a entrada desse novo maestro a banda progrediu bastante, participando de muitas apresentações procissões, tocadas pelo município, em outras localidades, encontros de filarmônicas, na posse de governador, inaugurações, entre outros.

Enquanto que em 2002, foi renovado o grupo de músicos, com alunos mais jovens. Em 2003, entraram as primeiras mulheres a tocar em filarmônicas na cidade de Senhor do Bonfim, foi destas ingressas que fiz parte. Em 31 de agosto de 2005, o presidente da filarmônica, Paulo Alencar, reúne a diretoria e solicitam do fórum a 2.ª via da Certidão de Fundação da instituição, para assim organizar toda documentação da unidade e buscar parcerias e projetos do governo federal.



**1.º grupo já sobre a regência do Sargento Eduardo - 2002**



**Encontro de Filarmônica em Morro do Chapéu já com as meninas - 2003**

Durante esse percurso entrou um novo maestro, o regente e poeta Egnaldo Souza Paixão para compor o trabalho com a banda. A filarmônica modifica um pouco sua estrutura de tocar somente e passa a mesclar com poesia. Logo, a filarmônica incorpora no repertório musical, outros estilos como: bolero, bossa nova, reggae, afoxé, forró, MPB, os tradicionais dobrados, maxixe e polacas.



**Desfile no encontro de filarmônicas -  
2003**



**Apresentação na posse do  
governador da Bahia - 2007**

Com a saída desses maestros e principal regente José Eduardo, em dezembro de 2009, a filarmônica colocou novamente um dos músicos para assumir a banda o tubista José Egnaldo Silva (Miranda), que continuou o trabalho formando diversos músicos.

Com o passar dos anos, foi incorporado, com o auxílio do músico e estudante agora da Universidade de música Tenison Santana, outro método de ensino com flauta doce. Pois, além de não terem instrumentos para ofertar aos alunos, era a melhor forma de ensinar as crianças que começaram a entrar para estudo inicial de música dividindo assim a banda em Banda A e Banda B. Foi uma nova fase para filarmônica porque os músicos veteranos saem do interior para fazer faculdade ou trabalhar em outros lugares deixando a banda mais uma vez em defasagem de músicos.



**Novo grupo no ano de 2005**



**Apresentação da banda com os  
iniciante tocando flauta doce**



**Apresentação para a população em frente a sede**

Com a saída de José Egnaldo Silva em 2018, o músico (também aluno) tubista Wilson Bispo assume como maestro, e com os músicos veteranos da filarmônica auxiliam na área educacional de ensino ou logística da filarmônica. Estes são professores em universidades, conservatórios e escolas de música, outros ainda são estudantes de música e também temos alguns ex-músicos que mesmo não seguindo a carreira musical fizeram faculdade e se formaram em outras áreas, mas continuam colaborando na filarmônica. Em especial, o maestro conta com a assessoria do músico e Prof. Me. Tenison dos Santos para criação do método de ensino inicial, organização, composição e logística de repertório para a banda.



**7 de setembro de 2018**



**Festa de São João (A mais importante da cidade) - 2018**

Atualmente a diretoria é composta por Rafael Santos Ribeiro (presidente/músico veterano), por músicos e ex-músicos, e por Paulo Alencar (ex-presidente e atual Tesoureiro e sempre colaborador da filarmônica) que empenhados em manter a filarmônica estabelecida, reuniram-se para formar essa nova diretoria e continuar o compromisso do ensino de música.

Hoje conta-se com 100 músicos e diversas atividades no campo das artes dividido em sete grupos: A Banda principal ou Banda A, Banda de estudo ou Banda B e o grupos de iniciantes com aulas de: Percussão, Canto/coral, Violino, violão e Instrumentos de sopro.

Todos os professores são voluntários da Banda A. Tem em média 40 alunos, que se encontra em nível intermediário em música, ou seja, já tocam bem. No ano de 2018 no mês de junho foi realizado um concerto Junino, com o intuito de tocar músicas de forró que fazem parte da cultura de nossa região, bem como homenagear compositores locais, regionais, também os ex-colaboradores e fundadores da filarmônica ainda vivos. O concerto tem em seu roteiro a apresentação musical que mescla com poesia, cordel, improvisos com as histórias das músicas e de seus compositores entre uma música e outra. E está em seu segundo ano de edição.



**Concerto Junino - 2018**



**Concerto Junino- 2019**

Após o início da reforma, o espaço físico da sede atualmente é composto pelo salão principal onde acontece os ensaios. Uma secretaria, uma sala de estudo, almoxarifado, uma cozinha e dois banheiros, também há uma área no fundo muito

grande, mas por estar em estado de precariedade, aguarda recursos para a reforma e melhor utilização do local.



**Sede atual- 2019**



**salão principal onde acontecem os ensaios- 2019**

Com base no histórico referido acima, acreditamos haver evidências de inovação pedagógica, uma vez que sua clientela apresenta no quadro de músicos, alunos com algum tipo de deficiência e pela própria dinamicidade que a Banda apresentou ao longo de suas realizações.

### 3.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Uma das formas de assegurar a legitimidade da investigação é através do recurso da triangulação dos dados, que consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de coleta de dados numa mesma pesquisa, para que se possa obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenômeno a analisar.

Segundo Decrop (2004 *apud* AZEVEDO, *et al*) a triangulação significa:

olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados. Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa. (p.4)

Desta forma, optamos por uma investigação qualitativa com abordagem multimetodológica, utilizando como instrumentos de coleta de dados: a análise documental (Estatuto da Sociedade Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses, Histórico e Apostila de Iniciação Instrumental), a observação participante das turmas que tinham a inclusão de alunos deficientes na Banda e entrevistas semiestruturadas com os maestros e os alunos deficientes participantes da Banda.

A opção da análise por triangulação se fez relevante por considerar uma maneira de obter múltiplas percepções da realidade investigada ao mesmo tempo em que possibilita complementar com riqueza de interpretações, o objeto de estudo.

### **3.2.1 Análise dos Documentos**

Foram analisados os seguintes documentos<sup>14</sup>: Certidão de fundação, o Estatuto da Sociedade Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses, Histórico e Apostila de Iniciação Instrumental. Estes registros nos forneceram informações para compreender o funcionamento da Instituição, sua história, o método utilizado para aprendizagem de iniciantes na filarmônica e também como aporte para subsidiar na análise da observação participante e das entrevistas. Como afirma Duffy (2010, p.101) “A maioria dos projectos de ciências da educação exige a análise documental. Nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo.”

Tivemos acesso a Certidão de Fundação do ano de 31 de agosto de 2005, documento esse que foi novamente datilografado no cartório, reconhecido como uma segunda via do documento da época. Nela contém dados sobre sua fundação, a finalidade da entidade, a qualificação para exercer o cargo de maestro e também sobre a organização para funcionamento e manutenção do estabelecimento, questões referentes a: parte financeira, sócios, área administrativa, membros da diretoria, eleições, assembleias e caso venha ocorrer como proceder para o fechamento da Sociedade Filarmônica.

---

<sup>14</sup> Anexados no final deste trabalho.

Nesta Certidão, destaco o art. 1.º e 3.º, que descreve qual a finalidade da instituição e sobre o critério para a escolha para cargo de maestro:

Art. 1º- A sociedade Filarmônica União dos ferroviários Bonfinenses, fundada nesta cidade de Senhor do Bonfim, no dia 12 de junho de 1953, tem por fim o cultivo da arte musical, sem embargos de outras iniciativas de caráter beneficente ou social. (...) Art.3º- A sociedade manterá uma banda musical cuja regência deverá ser entregue a um professor de reconhecida habilidade (CERTIDÃO, 2005, p.1)

Como citado, a finalidade da entidade e a metodologia do professor de música, deveria está relacionada a alguém que tivesse conhecimento técnico para reger a banda, o qual continuou mantido esse mesmo parâmetro até hoje.

No parágrafo 2.º foi observado que se delimita o horário que deverá ocorrer às aulas, “a Sociedade manterá aulas noturnas sob a direção do mestre da banda ou de seu substituto para o ensino daqueles que quiserem aprender música.”

Quando foi determinado esse parágrafo, naquela época a maioria dos alunos eram adolescentes ou adultos e a maioria trabalhava, por isso, as aulas aconteciam sempre às 19h30min e por ser uma entidade sem fins lucrativos, o maestro assumia suas atividades profissionais durante o dia e à noite desempenhava um trabalho voluntário, ensinando música. Atualmente, ampliou-se a clientela, agora também as crianças podem participar aprendendo música. Entretanto, muitas moram distantes e em lugares periféricos, por isso, houve uma adaptação no horário para as 18:00h o início as aulas.

Os Estatutos da Sociedade Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses foi reformado no ano de 05 de abril de 2005, o qual não tivemos acesso ao documento anterior. No art. 2.º a filarmônica é denominada de Associação por ser “uma entidade civil, sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de Senhor do Bonfim, Estado da Bahia”. Com isso, não há nenhum custo para ofertar o ensino de música, nem para utilização dos instrumentos musicais que fazem parte da instituição. Sua sobrevivência acontece por meio dos colaboradores e algumas apresentações remuneradas.

É interessante que no Estatuto apresenta a finalidade e as competências que devem ser desenvolvidas pela filarmônica. No art. 3º informa que o objetivo da associação é “promover as manifestações artísticos-culturais, preservando as

tradições e vocações musicais bem como a integração da juventude local”.  
Competindo-lhe:

- (1) Estimular o desenvolvimento musical, com vistas a perpetuação da memória e das tradições histórico culturais do município;
- (2) Articular-se e intercambiar com entidades congêneres ou não, nacionais, estrangeiras e internacionais em busca da formação de recursos humanos e de sua colaboração técnica, científica ou financeira;
- (3) Inventariar, atualizar e consolidar a memória artística cultural;
- (4) Ministrando, gratuitamente, ensinamento musical, com vistas a desenvolver os valores e talentos locais
- (5) Abrilhanar as festividades em geral, promovendo retretas em coretos ou logradouros públicos... (ESTATUTOS, 2005, p.1)

Ao analisar essas proposições referidas acima, compreendemos através da análise do documento que a entidade cumpre a finalidade proposta pelos seus estatutos quando:

- Promove eventos, a exemplo do concerto Junino e ao participar ativamente das festividades e dos eventos sociais se apresenta nos desfiles cívicos e momentos culturais da cidade;
- Quando preserva as tradições através da música (como dobrados, polacas, maxixes, entre outros), da marcha, do fardamento, do ensino de música e do ser filarmônica em si;
- Ao promover o aprendizado a esses jovens, adultos e agora também as crianças de nossa sociedade, devolvendo autoestima, proporcionando interação, integração, ensino de música, formação humana, enriquecimento cultural, entre tantas outras coisas;
- Abrindo-se para as parcerias, no intuito de formação dos músicos e crescimento da entidade tanto para melhor estruturação física como também para aprimoramento técnico da banda;
- Se (re)inventando, atualizando e consolidando, quando regentes e alunos da filarmônica começam a compor música em partituras, na sua maioria dobrados ou métodos para facilitação do aprendizado, os denominando com entes da instituição ou colaboradores como forma de perpetuação e homenagem;
- Solidificando o fazer música de filarmônica para as demais gerações.

A Filarmônica tem também o intuito de agregar toda sociedade, e chamá-la a participar juntamente com os demais, produzir e manter a cultura da cidade. É o que destacamos no trecho que se segue:

Farão parte da Associação todas as pessoas residentes domiciliadas no município e aquelas outras interessadas no desenvolvimento artístico-cultural, desde que aceitas pela Diretoria e aprovadas pela Assembléia Geral. (ESTATUTOS, 2005, p.2)

Outro aspecto curioso é que desde aquela época a filarmônica parte de um pressuposto democrático, pois é obrigatória a eleição da nova diretoria ou reeleição a cada dois anos, que poderão ser destituídos a qualquer momento, caso os associados que são mantenedores, percebam equívocos nos cumprimentos das finalidades da instituição, assim descrito no seu parágrafo segundo do art. 17º:

Na hipótese de deslize administrativo ou gerenciamento incompatível com os interesses da ASSOCIAÇÃO, 1/3 (um terço) dos associados em pleno gozo dos seus direitos, poderá apresentar à Assembléia Geral proposta de destituição parcial ou total da Diretoria. (ESTATUTOS, 2005, p.3)

Dando prosseguimento à análise do Estatuto, há uma descrição detalhada das atribuições da Diretoria na qual discrimina cada componente: presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro e diretor técnico (arquivista).

Dentre essas atribuições podemos destacar o arquivista que tem um papel muito relevante para a banda, pois, deve coordenar os programas e projetos artísticos da Associação, organizar e manter o arquivo musical da Entidade, elaborar anualmente, o calendário oficial das apresentações artísticas, programar os ensaios, organizar juntamente com o regente o repertório musical” e dentre outras atribuições afins. Ou seja, o diretor técnico tinha um papel importantíssimo na filarmônica e tinha o poder de decisão em relação ao repertório e as demais coisas relacionadas a banda, sendo mais importante ou tão quanto o maestro.

Atualmente essas funções estão atribuídas ao Maestro, sendo a Diretoria que decide o calendário, as programações, os horários dos ensaios e cronogramas. O maestro escolhe o repertório que a Banda pode executar nas apresentações. E o arquivista é um aluno com pouca experiência na banda, mas, que mantém organizado o arquivo já impresso da banda e cuida das pastas onde fica o repertório de ensaio e os das apresentações.

E por fim, analisamos o método de iniciantes criado pelo maestro Tenison Santana dos Santos, utilizado no início do aprendizado musical que antecedia o ensino com o instrumento de sopro que o aluno tocava na banda de estudos da filarmônica. O material para o estudo inicial chama-se **Apostila iniciação instrumental** – Etapa sem instrumento.

Essa apostila foi dividida em alguns temas que farão com que o aluno se prepare ao receber o instrumento, que esteja consciente de como seu corpo funciona ao tocar e o que precisa saber para cuidar desse instrumento e melhor conhecê-lo. Então, nessa apostila contém o tema do estudo, o objetivo de cada tema e as dicas de como utilizar para o maestro que for trabalhar com a turma de iniciantes. As temáticas foram: Respiração básica, Articulação, Tempo, Respiração e Tempo, Exercícios com bocal, Partes do instrumento, montar e desmontar o instrumento e Postura do corpo e como segurar o instrumento ao tocar.

Na etapa seguinte com a inserção do instrumento é solicitado aos participantes da Banda que executem os exercícios de 3 formas: (1) marcando tempo e falando o nome da nota; (2) digitando na Flauta Doce e falando nome da nota; e (3) executando no instrumento (SANTOS, 2015, p.4).

Todo esse conteúdo encontra-se na apostila que finaliza com mais duas temáticas: emitir a primeira nota utilizando articulação (Si Natural) e executar os Exercícios de Leitura e Prática Instrumental.

Essa metodologia de ensino direciona o aluno a ter consciência do ato de tocar, que não se resume a soprar o instrumento, mas adentra outras necessidades, como o fato de aprender a respiração correta que é a diafragmática, pois possibilita o armazenamento de mais ar e assim tocar notas mais longas; a limpeza do instrumento que está ligado à manutenção, conhecer as partes, saber montar e desmontar, respeitando o limite desse instrumento; as noções rítmicas que é parte fundamental para se tocar um instrumento, para ter noção do tempo das notas, das intensidades, da compreensão do compasso ou seja o acompanhará em todo processo musical; chegando em fim no ato de tocar o instrumento.

Em metodologias realizadas anteriormente o aluno só pegava no instrumento após aprender inúmeras lições que podia variar de meses a anos. Enquanto que na metodologia atual o aluno em apenas 02 meses já está com o instrumento que irá tocar na Filarmônica.

### 3.2.2. Análise das Observações

Considerando o diário de campo embasado nas observações como o primeiro instrumento a ser analisado, o mesmo foi realizado em torno de encontros que a pesquisadora manteve com os participantes do estudo, ou seja, os componentes da banda, os maestros, os aprendizes deficientes inclusos na Banda Filarmônica.

Durante as observações de campo que ocorreram no período de junho de 2018 a junho de 2019, totalizando 40. Coletamos os dados que foram de suma importância para compreensão do ambiente estudado. Mas, antes de trazer a análise, descrevemos a dinâmica da Filarmônica, que atualmente oferta aulas de iniciação musical (banda B), violão, violino, canto/coral, percussão e a banda principal (banda A).

O horário de funcionamento das aulas é noturno no período das 18hs às 20hs. As aulas da banda A acontecem nos dias de segunda, quarta e sexta com todos os componentes da banda. Nas segundas e quartas ensaio e na sexta aula de teoria musical. Na filarmônica as aulas são coletivas, ministradas pelo maestro e os dias de estudos são com monitores (Alunos da própria banda A que estão mais desenvolvidos). Essas aulas acontecem por naipes, que são instrumentos de metais e madeiras.

Os instrumentos utilizados são da filarmônica, que cede para cada aprendiz estudar em suas residências enquanto frequentam a instituição, ou até conseguir adquirir o seu. Na família dos metais temos os instrumentos de bocais como trombones, trompetes, trompas, tuba e bombardino; e a família das madeiras, considerados instrumentos de palhetas temos clarinetes, saxofone, sax tenor, sax barítono e flautas. Vale ressaltar que durante os estudos se trabalha as dificuldades dos alunos quanto à família de cada instrumento para executar a música durante os ensaios e posteriormente nas apresentações.

Nas aulas coletivas, o maestro costuma passar o repertório direcionado a apresentação que será feita de acordo com o calendário de possíveis apresentações. Durante as observações destacamos as apresentações de natal, cívicas (como 7 de setembro e aniversário da cidade), encontro de sanfoneiros, abertura do São João da

cidade, participação com quadrilha junina e o concerto junino. Toda essa metodologia de ensaio pode estar relacionada à no Brasil ser:

(...) praticamente inexistente literatura sobre metodologias ou estratégias para serem utilizadas em ensaios de bandas de música escolares, assim como material didático em língua portuguesa. Isso faz com que diversos mestres de banda utilizem como estratégia de ensaio somente a atividade de tocar as músicas do repertório (SILVA, 2010, p.41)

A dinâmica de ensaio do maestro consiste em trabalhar a banda por completo e quando o repertório é novo, vai limpando<sup>15</sup> os trechos parte por parte com cada família de instrumento, pois a exemplo dos trompetes existem o 1º, 2º e 3º trompete, onde cada partitura executa algo. Quando necessário durante o ensaio o maestro passa por instrumento até que a banda consiga está tocando com o ritmo, a divisão e dinâmica correta da música, o qual pode vir a levar muitas vezes todo o ensaio. Acreditando que:

Promover a inclusão de forma efetiva é mexer nesse sistema. É levar em consideração as individualidades e habilidades das pessoas, pensar no aprendizado como processo, não como fim ou com foco num conteúdo específico para ser aprendido num tempo determinado. (LOURO, 2015, p.35)

Também observamos que, quando o maestro percebe a dificuldade do aprendiz com deficiência, assim como os demais, interrompe o ensaio para reexplicar e pede que refaça, caso o aluno não consiga nem com a ajuda de outros colegas, pede que estude em casa ou marque com outro músico para estudarem, para que no próximo ensaio desenvolva melhor o trecho que não conseguiu.

Muitas vezes faz-se necessário solfejar a partitura e passar lentamente até que o aluno aprenda o ritmo correto da música. Aprender, nessa perspectiva “É construir o aprendizado de forma colaborativa, com a participação de pessoas diferentes. É permitir que cada aluno arquitete seu conhecimento de acordo com suas necessidades e interesses pessoais” (IBIDEM, p.35).

Mas, durante esse processo, sentimos falta de um acompanhamento mais individual a fim de que esses aprendizes pudessem se desenvolver mais, já que por conta de suas limitações precisam de mais tempo para aprender. No caso da pessoa

---

<sup>15</sup> Termo utilizado na filarmônica para se referir a trabalhar parte do repertório em que o aluno não toque corretamente o que está na partitura.

com deficiência intelectual, como esquece com facilidade e tem dificuldade em ler partitura, estudar com o auxílio de um monitor seria o ideal.

Já o estudante com autismo que também tem dislexia, apresenta a dificuldade em não saber ler, e para um desenvolvimento melhor, já que ele apresenta boa memória e facilidade em percepção auditiva, era necessário que alguém lesse a partitura ou tocasse para ele antes até que tivesse segurança do que será tocado durante os ensaios.

Pois, percebemos que por não conseguir ler a partitura, em situações que a música é nova, sendo que esteja sozinho, quase não consegue tocar primeiro por não ler e pela sua timidez. Acredito que, se esses alunos com deficiência tivessem um monitor com momentos de ensino individual teriam mais segurança e conseguiriam tocar muito melhor, além de desenvolver suas potencialidades.

### 3.2.3- Análise dos Dados: Entrevista dos Alunos

A partir das entrevistas realizadas com dois alunos deficientes participantes da Filarmônica, constituiu-se a segunda etapa de análise dos dados. O primeiro tem 23 anos, sexo masculino e tem deficiência Intelectual e outro com idade de 11 anos, sexo masculino e apresenta autismo. Para identificação dos participantes iremos utilizar a denominação aluno 1 (A1) e aluno 2 (A2).

No intuito de compreender o contexto em que esses alunos decidiram entrar na filarmônica iniciamos com a seguinte pergunta<sup>16</sup>:

*1ª - Quanto tempo você toca? Quem o incentivou a se envolver com música e tocar instrumento?*

Em relação a essas questões destacamos que a vinda do aluno que toca Sax Tenor foi influenciada pelo médico que o acompanha e o segundo que é autista a vinda dele foi influenciada pela sua avó. A justificativa da avó para a inclusão do jovem autista à Banda poderia melhorar seu processo de comunicação e de convivência

---

<sup>16</sup> A numeração será de acordo ao guião das entrevistas.

social. E o maestro que na época era o mesmo do primeiro aluno, também incentivou e resolveu começar o trabalho de iniciação musical com eles na filarmônica.

Seguindo com o registro das entrevistas direcionado aos mesmos alunos, o segundo questionamento, procura descobrir quais as interferências e limitações ocorridas nesse processo de aprendizagem de música:

3ª - *Em algum momento sentiu que sua deficiência seria um empecilho?*

É sabido que, para tocar um instrumento na Filarmônica se passa pelo processo de aprendizado da partitura para depois começar a tocar na banda. Então, meu questionamento para eles buscou saber se em algum momento diante das limitações que eles tinham por conta da deficiência, atrapalhou esse processo inicial de aprendizagem de música.

O aluno 1 afirmou que “*sim*” e que sua maior dificuldade “*foi ler a partitura*”, devido a complexidade de aprendizagem que este sistema apresenta. E colocou como empecilho “*tocar as notas graves e baixas*”, acredito que quis dizer graves e agudas, normalmente para o iniciante começamos a tocar no registro mediano do instrumento as notas graves e agudas são mais difíceis de tocar e aprendemos com o estudo do instrumento. O referido aluno, ainda relata que utiliza outros mecanismos para diminuir essa dificuldade, como estudar em casa e ter aplicativos de leitura de partitura e solfejo. O aluno demonstra um grande empenho para estudar e aprender a tocar melhor e não tem inibição para perguntar, questionar e reivindicar qualquer necessidade.

O segundo aprendiz aluno 2 não lembrou-se de ter passado pela dificuldade em ler partituras, dizendo somente que não houve empecilhos. Então, sabendo que ele não fazia a leitura da partitura, somente tocava de ouvido, o questionei como ele fazia para tocar as músicas de ouvido? Ele colocou que “*ao ouvir os outros colegas de naipe tocar, já aprende e executa*”.

Interessante nos atentarmos que o nosso cérebro utiliza outros mecanismos para que possamos executar as mesmas tarefas de outras pessoas em diferentes maneiras, quando temos um comprometimento cerebral, abrindo um parêntese, o aluno além de autista também é dislético (e ainda não é alfabetizado) acreditamos que pode estar associado também a dificuldade em ler as partituras.

Potencializando a discussão anterior é importante ressaltar que durante as observações foi percebido que o maestro o deixa por último quando a peça é nova estrategicamente para que aprenda as divisões da música e possa tocar com os outros colegas que leem a partitura.

Por conta desse fato, introduzimos mais dois questionamentos: Você estuda o instrumento sozinho ou com auxílio de alguém em sua casa? Ele respondeu que “*não, só na filarmônica*” (A2). Complementei a pergunta se ele tinha incentivo para estudar o instrumento com os familiares, ele disse que “*só para vir para os ensaios*” (A2).

Foram feitos esses questionamentos, porque ele tem uma irmã que toca flauta transversal e que faz a leitura da partitura, logo poderia ajudá-lo, mas a irmã falou que “*também não estudava em casa, pois, não tinha tempo e tinha que estudar as coisas da escola*”. Acreditamos que essa falta de apoio venha a dificultar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno como ele só toca de ouvido, precisaria estudar as partes para ter mais confiança e melhor se desenvolver no instrumento.

Seguindo com a terceira questão que visa compreender o que se torna mais difícil a questão da inclusão de pessoas com deficiência a participar de uma filarmônica, se era a própria deficiência, a falta de oportunidades, falta de incentivo ou se era a falta de um maior conhecimento das pessoas sobre as deficiências. Os alunos sentiram dificuldade em compreender a pergunta então simplificamos revendo o texto da pergunta:

6ª- *O que tornou mais difícil a sua inclusão/entrada aqui na filarmônica, você acha que os colegas perturbavam muito?*

O primeiro entrevistado não compreendeu o que seria inclusão, mas acabou confirmando quando diz que “*se dá bem com todo mundo*”. Em conversa com o ex-presidente da filarmônica afirmou “*que no início os outros alunos pegavam muito no pé dele*”, mas após uma palestra sobre *bullying* mudaram o comportamento aceitando-o e diminuindo os conflitos.

O entrevistado denominado aluno 2 se sente acolhido por todos os alunos e afirmou no decorrer da entrevista que seus colegas de naipe o ajudam “*bastante*” durante os ensaios a tentar ler a partitura, solfejando as notas, para assim ele poder aprender as músicas e conseguir tocar. Essa afirmação foi confirmada durante a observação da pesquisa.

Sua avó afirmou em uma conversa, que “*quando chegava pessoas na casa dela, ele se escondia embaixo da mesa ou cama, que não conversava de maneira alguma e que começou a falar somente com 5 anos* (lembrando que o referido aluno é autista)”. Por isso, que ele falou que mudou muito quando aprendeu “*ao falar com pessoas que não conhecia*”. É importante ressaltar que para uma criança autista é uma evolução imensa quebrar as barreiras da comunicação algo que em seu aspecto neurológico já vem com a limitação nessa área.

Durante as observações foi percebido que esse aluno já interage com os outros colegas da banda e fica desconfiado quando chegam pessoas novas, mas agora não mais se esconde ao vê-las. Por isso, inicialmente demonstrou um pouco de desconfiança ao ver a pesquisadora, mas com o decorrer dos dias durante o tempo de convivência em diferentes ambientes, começamos a nos comunicar. Tal dificuldade é destacada quando ele diz que ainda é “*mais ou menos*” difícil falar com quem ele não conhece.

Não é muito comum na história das filarmônicas realizarem momentos de palestras para tratar questões de relacionamentos ou *bullying* já que eram resolvidos ou com o maestro ou o aluno saia por não aguentar essa situação. Abrir para outras instituições realizarem trabalhos na resolução de um problema interno da filarmônica, é algo novo, já que tem sua base militar. As inovações surgem a partir das realidades que emergem da convivência com o outro diferente, diverso e singular.

A quarta questão promoveu a intencionalidade de complementar a discussão iniciada acima, indo além da dimensão do que eles acham que é inclusão.

7.<sup>a</sup>- Para você o que falta para que a inclusão social das pessoas com deficiências seja mais efetiva?

Referindo-se primeiramente ao aluno 1, denominado Sax tenor, um elemento muito importante foi adicionado para que haja inclusão que é “*muita paciência*”, por quem está envolvido diretamente nesse processo de aprendizagem. O maestro ou monitor precisa trabalhar em diferentes vertentes para ensinar um aluno com deficiência respeitando o tempo de aprendizagem de cada um.

Segundo o aluno 2 não há problemas de inclusão social, e trouxe para sua vivência a fala de que “*Eu acho que não tem não esse problema, aqui. Todo mundo que chega toca.*”

Durante as observações foi notado que existe esse processo de inclusão sendo vivenciado, pois na história das filarmônicas, os deficientes não tocavam. Mas, analisando em um viés em que se pretende ter uma inclusão mais efetiva, esses alunos precisariam de mais suportes, a exemplo de estudos acompanhados com monitores, momentos de estudos individuais e outros coletivos. Também, é essencial o apoio da família para que esses alunos estudem em casa e não somente a preocupação seja em levá-los para FUFB.<sup>17</sup>

Enveredando nossas discussões, perguntamos aos entrevistados:

8.<sup>a</sup>- *Qual a sugestão que você daria para que as pessoas com deficiências pudessem desenvolver suas habilidades musicais?*

Durante a entrevista senti que os alunos tiveram dificuldades em se reconhecer como pessoas com deficiência e evitavam falar sobre suas limitações, exceto quando questionados.

Como observamos no primeiro entrevistado (aluno 1) que pede para citar o caso de uma menina que entrou na filarmônica a alguns anos. Essa aluna não continuou primeiramente pelas dificuldades de acomodação dos instrumentos ao corpo e depois por não conseguir se adaptar a tocar nenhum deles. “*Ela desistiu*”, foi o que relatou o maestro sobre esse caso.

Depois desse parêntese, podemos perceber que primeiramente ele traz as limitações dessa aluna, mas podemos extrair duas coisas: o auxílio dos pais para que ela estudasse em casa já que provavelmente além da deficiência física trazia uma outra comorbidade associada e na segunda, ele coloca da necessidade de “*ter também essa ajuda aqui*” e questiono se essa ajuda seria um monitor e ele firma que “*Sim*”. São duas vertentes importantíssimas para o desenvolvimento de habilidades musicais, que muitas vezes não são devidamente utilizadas.

O segundo entrevistado expõe o desenvolver de suas habilidades na dimensão da persistência quando coloca “*Siga um sonho*” (A2). Falou durante a entrevista que “*era um sonho dele tocar, então ele busca todo dia isso*”. Sabemos que a força de vontade de aprender e a persistência devem estar presentes no aluno com deficiência,

---

<sup>17</sup> Sigla da entidade Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses.

pois, irá ajudá-lo a não desistir durante esse processo, muitas vezes árduo, de aprendizagem musical.

Procurando compreender o que os alunos entendem sobre inovação pedagógica fizemos a seguinte pergunta:

9ª- *Inserir alunos com deficiência na filarmônica pode ser considerada uma prática inovadora?*

Ambos entrevistados não tinham noção do que seria a dimensão de uma prática inovadora, mas acreditam que seja algo bom para esses alunos. Para o aluno 1 o ensino da música era visto em uma vertente terapêutica quando diz: “*era bom, porque para mim a música também é uma cura... e ajuda bastante*” e o aluno 2 reflete “*la ser um algo diferente para pessoa*”, já que quando trazemos para a nossa realidade e sabemos que em sua maioria as pessoas com deficiência não têm essa oportunidade de aprender música principalmente gratuita, isso seria de fato um diferencial na vida dela.

Durante a análise das entrevistas pelos aprendizes de música da FUFB que têm deficiência, começamos a compreender parte de nossas inquietações que fizeram construir essa dissertação, respondendo parte da questão de nossa pesquisa que se refere: As práticas pedagógicas realizadas pela Filarmônica com alunos com deficiência são inovadoras?

Quando analisamos a história das filarmônicas, percebemos que é marcada ela falta de participantes com deficiências, já que a estrutura do ensino da filarmônica é tradicional, em que os alunos devem fazer a leitura da partitura solfejando e somente após as diversas lições aprendem a tocar o instrumento.

Destarte, podemos afirmar que já é um indicativo de presença de inovação pedagógica, quando uma Instituição que tem uma base de aprendizado que preza o tradicional ensino de Filarmônica, no qual excluía deficientes e hoje incorpora-se o trabalho com diferentes metodologias para que esse aluno permaneça e aprenda música. Acreditamos que é algo inovador visto que, de fato, existe uma quebra de paradigma no sistema de ensino da Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses.

Os dados foram trazidos de forma compacta e técnica. Ampliaremos as discussões com a entrevista dos maestros, seguida do cruzamento de informações, semelhanças, diferenças e omissões marcadas nas argumentações.

### 3.2.3 Análise dos Dados: Entrevista dos Maestros

Visando responder a nossa questão de pesquisa analisaremos as entrevistas, agora com os maestros da banda da filarmônica. São dois maestros, um está diariamente sendo o regente principal e o outro está sempre criando os métodos de ensino e desenvolve somente um trabalho diretamente com os alunos quando vem à cidade de Senhor do Bonfim. Para facilitar a compreensão denominaremos como maestro 1 (M1) e maestro 2 (M2).

O maestro 2 discorreu bastante durante a entrevista, sendo necessário fazermos recortes para melhor delimitação dos dados para a pesquisa, mas, toda entrevista estará na íntegra nos apêndices desta dissertação para consulta.

Seguem, pois, as perguntas<sup>18</sup> e, adiante, as análises relacionadas das respostas dadas pelos maestros:

*2ª- Para você qualquer aluno com deficiência pode tocar um instrumento? Por quê? Quais aqueles possíveis e as que dificilmente poderão tocar?*

Ao analisarmos inicialmente as respostas dos maestros, podemos observar que eles não limitam o aprendizado de música para o aluno com deficiência, o primeiro chega a comparar com uma pessoa que mesmo não tendo uma limitação apresentará também uma dificuldade para aprender em algum momento e complementa que “*é preciso estudar e trabalhar em cima dela*”. E o segundo quando afirma “*Eu creio que um aluno mesmo com deficiência pode tocar um instrumento*” (M2).

E complementa “*se a pessoa iniciou na escola de música sem nenhum conhecimento do instrumento e ele evoluiu até um determinado ponto eu considero como sendo uma experiência exitosa*” (M2). Assim, diminuimos os distanciamentos dos discursos que ocorrem entre a teoria e a prática do aprender música e começamos a olhar o outro como ser que assim como “eu” também apresenta suas dificuldades e limitações, podendo, claro, superá-las.

---

<sup>18</sup> A numeração será de acordo ao guião das entrevistas.

Os entrevistados trazem um elemento interessante por não definir quais instrumentos poderão ou não tocar, abrindo o leque de oportunidades ao dizer “O instrumento escolhido vai depender de cada caso” (M1) e *“Eu acredito que isso vais está relacionado não ao instrumento ou a classe do instrumento, ela vai estar relacionada à classe da deficiência que a pessoa tem”* (M2). Acreditamos ser um ponto positivo porque decidir o instrumento de acordo a particularidade e a possibilidades de aprendizado, facilitará com que esse aluno possa vir aprender e não vir a evadir por insucesso.

Mas, o maestro 1 adverte que *“na maioria das vezes melhor iniciar com instrumentos percussivo”* (M1), acreditamos que seja uma maneira de observar inicialmente esse aluno e suas potencialidades e porque o instrumento percussivo o aluno não toca logo com partitura, pelos tipos de divisão e por trabalhar mais com a questão motora e rítmica do aluno.

E podemos concluir com seguinte reflexão do Maestro 2 que traz a responsabilidade também para o professor quando diz:

*Naturalmente, para cada indivíduo as estratégias elas já têm que ser diferentes, quando a gente pensa num aluno com deficiência, aí que a estratégia tem que ser mais, mais especial, mais específica para que para que possa obter esse êxito.* (M2)

Logo, podemos observar que os entrevistados trazem em seus discursos, opiniões inclusivas. E nas observações participantes destacamos atitudes de paciência, de cobrança como também seu direcionamento aos alunos com deficiência nos momentos de ensaio e estudos.

Para compreender as dificuldades que esses maestros têm encontrado em trabalhar com alunos com deficiência no cotidiano da filarmônica, questionamos se essa limitação está relacionada a não saber agir diante das limitações que o aprendiz traz ou se é a falta de formação sobre ela. Para isso fizemos a seguinte pergunta:

3ª- *Qual a maior dificuldade de trabalhar com aluno com deficiência? É não saber a respeito da deficiência ou a própria deficiência apresentada pelo aluno?*

Nessa segunda questão percebemos que os entrevistados colocam que suas maiores dificuldades estão relacionadas a *“fazer um aluno entender o conteúdo de*

*uma forma clara e objetiva*” (M1) e a *“falta de formação do professor”* (M2), pois no cotidiano eles vivenciam suas limitações e as dos seus alunos com deficiência, constatando que para alcançar com êxito a finalidade do aprendizado *“é preciso de um estudo e preparação de aula diferente”* (M1) e para o maestro 2 está relacionado a:

*(...) ele ter essa formação a respeito das múltiplas deficiências que são possíveis de seus alunos tenham, eu acredito que essa mesmo, o desenvolvimento dessas estratégias ou o fato de adquirir essas competências para poder utilizar essas estratégias com os alunos com deficiência é a maior dificuldade* (M2).

Por fim, acreditamos que a falta de formação continuada desses professores-maestros acabam sendo um empecilho para que possam melhor trabalhar com esses alunos já que sabem que *“para cada situação, existem os esquemas de compensação possíveis para fazer com que o aluno venha a tocar”* (M2) e não conhecer a deficiência desses alunos e suas possíveis formas de aprendizagem, dificultam o trabalho desse professor. No intuito de provocar uma reflexão nos entrevistados, questionamos:

*7ª- O que precisaria para que os alunos com deficiência possam estar mais inclusos em escolas de música?*

O maestro 1 acredita que para se incluir um aluno com deficiência somente precisa *“tratar eles como pessoas normais e a arte musical mostra e faz isso”* (M1). Concordamos com essa afirmação por entender que a música abarca esse poder de inclusão, mas se faz necessário para tocar um instrumento, um olhar diferenciado para esses alunos e um trabalho também específico.

Para incluir esses alunos é indispensável dar oportunidades que os proporcione aprendizagem, é ser tratado diferente em suas diferenças para que possam ter a possibilidade de desenvolver tanto quanto os outros, isso é equidade.

O maestro 2 revela mais elementos para discussão quando diz que não somente a *“presença do monitor assim como também o desenvolvimento de estratégias múltiplas para que o ensino da música, ele não esteja restrito apenas a notação tradicional”*. (M2) e complementa:

*Porque, se a gente pensa no ensino de música ele não vai envolver apenas o ensino da leitura e escrita e a partir de ali você ter o aprendizado do*

*instrumento e das partes práticas, pode existir inúmeras outras possibilidades como através do próprio som, através da imitação. (M2)*

Como o Maestro 2 bem nos trouxe o “*ensino de música ele não vai envolver apenas o ensino da leitura e escrita*” (M2), existe uma modificação estrutural em nossa totalidade passando pelo corpo e mente, para chegarmos ao aprendizado de música que é para além da “simples” leitura da partitura. Utilizamos diversas funções de nosso corpo e a depender da deficiência, o professor terá que criar estratégias para que se aprenda com outros mecanismos ainda não utilizados, perpassando os esquemas de compensação. O segundo entrevistado conclui sua resposta afirmando:

*(...)eu acredito que através do aprendizado dessas estratégias amplas por parte do professor ele estaria munido de um leque de possibilidades bem maior para poder na hora de encontrar uma situação dessa de um aluno com deficiência ele poder lançar mão de uma ou até varias daquelas possibilidades” (M2)*

Sabemos que, para a inclusão acontecer não é necessário ter fórmulas prontas, mas ter conhecimento e ajudar a criar estratégias pensando naquele aluno individualmente. E o auxílio do monitor facilitará o reforço do que foi trabalhado na aula anterior.

Aprofundando a temática acima no intuito de compreender o quanto esses maestros apreenderam desses alunos e se conseguiram descobrir suas habilidades em música, fizemos a seguinte pergunta:

*8ª- É possível observar habilidades musicais em alunos com deficiência? Poderiam ter mais habilidades do que outro que não tenha?*

Os maestros acreditam que é possível identificar as habilidades musicais em alunos com deficiências, afirmando: “*Sim, é possível e claro*” (M1) e o segundo entrevistado até complementa “*eu acredito que existem habilidades muitas vezes até diferenciadas*” (M2). E então citam “*a forma de aprender o conteúdo é muito interessante e espetacular às vezes superar os alunos que se acham normal sem deficiência*”(M1).

Durante os momentos de observação e entrevista com o maestro 1 (que é mais presente na banda principal), relatou que às vezes durante o ensaio passando os

instrumentos, os alunos que apresentam a deficiência o surpreende ao tocar um trecho da música sem a necessidade de intervenções dele, ou com uma simples mediação esses alunos conseguem tocar trechos difíceis da música corretamente.

É importante também abordarmos a habilidades percebidas pelo maestro 2:

*(...) principalmente porque quando a gente fala de esquema de compensação, no caso de um aluno que ele não consegue ler e ele toca de ouvido, ele mostra uma memória que é até muito melhor do que outro aluno que toca lendo e as vezes ele pela possibilidade de ler ele não memoriza aquilo e acaba não desenvolvendo (...)* (M2)

É comprovado cientificamente por Dr. David Snowdon (1996) que nosso cérebro utiliza da plasticidade cerebral que são esses esquemas de compensação para dar novas funções e realizar atividades que foram comprometidas por algum tipo de trauma ou deficiência. Então, acreditamos que por esses motivos pessoas com deficiência assim como qualquer outra pessoa, possui habilidades e dependendo da sua estimulação irá desenvolver de maneira exitosa. Saber que seu aluno possui habilidades e não limitar suas possibilidades é um grande passo para inclusão de alunos na música.

Ao conversamos após um ensaio sobre esses alunos, o Maestro 2 relatou que se preocupou ao passar a música já que o aluno com deficiência que posteriormente foi denominado de Aluno 2 estava só no naipe, então pediu que ele tocasse, não esperando que viesse a executar corretamente a música, por ele não fazer a leitura da partitura e por ter ouvido a música somente uma vez. Mas, o aluno o surpreendeu e conseguiu tocar timidamente, então observamos que para melhor desempenho, o maestro solfejou as notas na altura da partitura e passou com o aluno a divisão.

Nesse momento percebemos um novo caminho feito pela Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses em relação à metodologia de ensino, que agora não só abrange as pessoas com deficiências, como também, trabalha suas limitações de maneira a não os deixar excluídos para evadirem da instituição. Dando-lhes a oportunidade de avançarem no aprendizado, inovando ao proporcionar que não toquem somente na percussão ou na banda de estudos que pouco se apresentam.

Mas, ao promoverem esses aprendizes para a banda principal o ajudando de fato tocarem as músicas, sejam com partitura ou de ouvido, faz com que haja uma quebra de paradigma no ensino de filarmônica historicamente, perpassada e enraizada no tradicional.

Na finalização da entrevista com os dois maestros, buscamos ratificar sobre o que seria para os entrevistados, inovação pedagógica. Para isso fizemos a seguinte pergunta, como se segue abaixo:

9ª- *Inserir alunos com deficiência em filarmônica pode ser considerada uma prática inovadora?*

O primeiro entrevistado não compreendeu o que seria uma prática inovadora quando relata que *“No projeto filarmônica não é renovado porque já fazemos esse atendimento, mas cada caso é uma gratidão ajudar o aluno no seu desenvolvimento e crescimento como um ser humano” (M1).*

Demonstrando não compreender o conceito de inovação pedagógica, o maestro 1 acredita que *“não é renovado porque já fazemos esse atendimento” (M1)*, ele acredita que a prática inovadora está relacionada ao tempo que esses alunos já estão na filarmônica.

Já o maestro 2 acredita que *“Provavelmente, nas filarmônicas no passado existiam também esses casos, mas, sem essa consciência talvez até pode ter ocorrido um número maior de desistências, mas, era algo muito comum também nas filarmônicas no passado a evasão” (M2).*

É interessante ressaltar na fala do maestro 2 sobre essa possível entrada de pessoas com deficiência nas filarmônicas, de fato ocorriam, mas como o mesmo colocou *“(…), mas, sem essa consciência, talvez até pode ter ocorrido um número maior de desistências” (M2)* e a história mostra que sim.

Aconteciam essas evasões desses alunos por não conseguirem se adaptar a proposta de ensino das filarmônicas. Logo o maestro ao perceber alguma dificuldade convidava-o a sair, por dizer que ele não tinha habilidades para música ou vinham a desistir por não conseguir acompanhar e sofrerem situações vexatórias durante os ensaios com a banda.

Isso possivelmente não acontecia somente com pessoas com deficiência, mas, as que tinham dificuldades em aprender a notação musical ou quando conseguiam passar depois de inúmeras lições, vinham as dificuldades relacionadas ao sopro ao tocar o instrumento, a manter o ritmo, a bater o compasso, a acompanhar a regência do maestro e ao ter que perceber a harmonização de todos os instrumentos. Ou seja, é uma gama de questões para execução de uma música em banda de filarmônica.

Depreenda, o segundo entrevistado mesmo não compreendendo a profundidade do conceito de Inovação, descreve quando exemplifica o cotidiano da filarmônica relatando o novo método de trabalho aderido, e demonstra ao expressar:

*Em compensação hoje, a gente já preza em inverter esses elementos, a gente trabalha hoje primeiro a coisa, que o aluno tenha o contato com o instrumento, com que ele ouça, com que ele aprenda a tocar primeiro e depois ele aprenda a respeito dos símbolos que são a notação musical. Talvez isso pode ser considerado um fator que venha a possibilitar com que a inclusão desses alunos que vão mostrar essas habilidades que a gente falou, de memória, de habilidades auditivas, por eles estarem trabalhando primeiro com a coisa ao invés de trabalhar com o símbolo. Provavelmente, essas novas possibilidades de ensino da música tenham possibilitado a inserção de alunos com deficiência e talvez essas novas visões elas tenham possibilitado, inovação de permitir quem tenha inserção dos alunos com deficiência. (M2)*

Esse novo método de ensino que primeiramente o aluno pode conhecer e manusear o instrumento para depois juntamente aprender a notação musical, favoreceu para aprendizagem de todos os alunos que possam ter uma deficiência ou uma dificuldade em aprender música.

E sabemos que a inovação pedagógica não está relacionada ao tempo, mas sim à descontinuidade de um processo que perpassa anos, propondo romper com as práticas educacionais voltadas ao paradigma Tradicional. E a filarmônica quebrou seu primeiro paradigma com a mudança do método de ensino e aceitação desses alunos com deficiência.

### **3.2.4.- Interpretação/Análise e resultados do estudo**

Em uma pesquisa, para melhor compreendermos os resultados, devemos reunir as evidências coletadas dos diferentes instrumentos utilizados, na tentativa de responder às questões que nos acompanharam durante o decorrer da investigação. Pretendendo, confirmar nosso objetivo de compreender se as práticas pedagógicas realizadas pela Filarmônica com alunos com deficiência, são inovadoras?

Neste contexto, os instrumentos e o percurso a ser realizado no desenvolvimento da pesquisa devem estar em conformidade de forma a garantir um olhar holístico da realidade investigada.

Desse modo, este estudo de caso, do tipo etnográfico, foi conduzido por vários instrumentos que em comum buscaram reconhecer a realidade do objeto, de forma a compreender melhor a temática investigada, foram eles: documentos, observação participante e seu registro por meio de diário de campo, e entrevistas.

Sabe-se que após a coleta de dados, o pesquisador precisa organizar e sistematizar os dados, objetivando entender a contribuição destes no processo investigado e como estes pode contribuir em estudos que ainda serão efetuados (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Essa etapa inicia-se o processo de análise de interpretação dos dados/resultados da pesquisa.

Os diferentes tipos de instrumentos utilizados nesta pesquisa permitiram a triangulação de modo a estabelecer correspondências em termos dos resultados encontrados para, assim, obter conclusões confiáveis e significativas. Segundo Ramalho e Nuñez (2014, p. 217), a triangulação dos resultados coletados através de diferentes fontes, “é utilizada como procedimento de enriquecimento das interpretações, a fim de se lograr uma construção caleidoscópica o objeto de estudo”. Deste modo, a triangulação no permite uma visão mais ampla do processo estudado, ao ponto que favorece ao pesquisador compreender a realidade sob diversos instrumentos e focos.

Vale ressaltar que mesmo todos os instrumentos utilizados para recolha dos dados tenham-nos mostrados indicativos de práticas pedagógicas inovadoras na Filarmônica foi às observações que confirmaram a nossa hipótese inicial da pesquisa: de que a Filarmônica de realiza práticas pedagógicas inovadoras a partir da inclusão de alunos com deficiência na Banda. Mas, para legitimar nossa hipótese trazemos as interpretações dos dados coletados à luz da triangulação tendo como enfoque 03 categorias: (1) Inclusão de alunos com deficiência na Filarmônica ao longo da história; (2) O processo de ensino e aprendizagem de música na filarmônica e (3) Aprendizagem dos alunos com deficiência e inovação pedagógica.

Assim tratando da primeira categoria - Inclusão/Inserção de alunos com deficiência na filarmônica ao longo da história, constatamos que pouco se tem estudos voltados a inclusão de pessoa com deficiência em filarmônica como foi referendado, anteriormente, no Capítulo I. Contudo, quando reportamos a história da música em especial a música de filarmônica vamos descobrir que é marcada por não ter pessoas com deficiência tocando instrumentos de sopro pois não tem nenhum tipo de registro sobre o assunto.

Nas observações realizadas, os alunos com deficiência que fazem parte da Filarmônica costumam ter boa frequência e participam ativamente de tudo que é oferecido pela instituição, como cursos, palestras e sempre se apresentam nos eventos em que a filarmônica participa: o concerto junino, desfiles cívicos, encontros de filarmônica e demais apresentações que vão surgindo no decorrer do ano.

Vimos que referente aos alunos com deficiência, a forma de tratamento é da mesma maneira que os outros durante o ensaio, mas, ao aluno 2 que toca o trompete percebemos que o maestro cobra menos que o do aluno 1 que toca sax tenor (o maestro informa que é por conta da deficiência e das dificuldades apresentadas);

Com o aluno 2, os maestros evitam passar seu instrumento sozinho, pois ele não faz a leitura da partitura, com isso, quando o repertório é novo, algum colega de seu naipe que é 3º trompete toca o instrumento para que ele consiga executar de ouvido.

Isso se dá porque “é comum que a leitura e a técnica do instrumento se tornem o foco principal da pedagogia do maestro para que o aluno rapidamente faça parte do grupo” (COSTA, 2008, p. 37)

Na entrevista com Maestro 2 da FUFB colocou durante a entrevista sua percepção sobre a possível existência de alunos com deficiência em filarmônicas, nos trazendo que assim como nas escolas não se sabia o que esses alunos tinham, acontecia assim também nas bandas de música:

Provavelmente, nas filarmônicas no passado existiam também esses casos, mas, sem essa consciência talvez até pode ter ocorrido um número maior de desistências, mas, era algo muito comum também nas filarmônicas no passado a evasão.

Normalmente, esses alunos entravam, mas posteriormente evadiam por conta da metodologia de ensino que era tradicional de filarmônica, marcada primeiramente por aprender a ler partitura e após dar diversas lições (que incluíam bater o compasso e cantar as notas que estavam na partitura) muitas vezes chegando até 100 lições, onde se trabalhavam as divisões que iriam precisar para tocar no instrumento musical. Como afirma Benedito (2008, p.1) “o treinamento de leitura musical antecede a prática instrumental.”

Com isso, o aluno que tinha algum tipo de limitação ou dificuldade em aprender música poderia passar meses na mesma lição, pois só poderia prosseguir no ensino se já tivesse aprendido e sido aprovado com o maestro na lição anterior.

Essa realidade pouco mudou, em uma pesquisa feita na Bahia através da FUB-Filarmônica Unidas na Bahia, fundada em 28/05/2019 visando saber quantas das 105 entidades filarmônicas na Bahia mapeadas tinham alunos com deficiência, descobrimos que somente uma têm um aprendiz surdo.

Atualmente, esse quadro vem mudando na Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses. Então, ao instigar os maestros durante a entrevista a lembrança sobre os alunos com deficiência na filarmônica, destacou que por não apresentarem laudos eram mais identificados pela sua aparência física no caso da cadeirante, uma vez que as dificuldades intelectuais eram “mascaradas” pelos responsáveis não apresentando laudos que pudesse facilitar a atuação do professor junto ao aluno deficiente. Como é o caso relatado pelo entrevistado:

Aqui na filarmônica a gente tem os casos também que são conhecidos, alguns eu tive a oportunidade de acompanhar desde o 1º dia que estiveram aqui na filarmônica (...) ele quando a gente começou a trabalhar eu não percebi que tinha algum tipo, depois, foi quando o Miranda me falou, aí eu fui prestar mais atenção, aí eu vi que depois com o passar do tempo que ele tinha uma maior dificuldade para fazer as coisas, aí ele fazia algo depois não lembrava, aí ele relatava depois que não estava conseguindo fazer, ao mesmo tempo que não conseguia fazer umas coisas, conseguia fazer outras era até surpreendente para a gente (MAESTRO 2).

Esse relato é sobre a entrada de um dos aprendizes deficiente que faz parte da Filarmônica referendado como Aluno 1. Ao ser perguntado sobre a entrada dos alunos com deficiência o Presidente da Filarmônica respondeu que o aluno 1 os pais só confirmaram ao serem questionados sobre as dificuldades apresentado pelo aluno e em relação ao outro aluno 2, a avó que o acompanha informou que ele tinha dislexia, omitindo o verdadeiro diagnóstico que é autismo.

Muitas vezes, até por medo de exclusão esses pais ou responsáveis não assumem as deficiências dos seus filhos ou por ainda não saírem do luto (aceitação dos pais) e isso é uma situação que dificulta o trabalho dos maestros na Filarmônica. O maestro precisa não somente saber do diagnóstico do aluno, mas compreendê-lo em suas potencialidades e limitações e isso requer um auxílio multiprofissional e como sabemos essas entidades não dispõem desses profissionais.

Louro (2006) afirma que é necessário o intercâmbio de informações com profissionais de outras especialidades, para que o professor possa alcançar bons resultados, pois somente o professor ciente das potencialidades e dos processos vivenciados por esse aluno, poderá ajudá-lo a se desenvolver melhor.

O maestro 2 também relatou mais outros dois casos, que seriam das alunas que tinham deficiência física, e que, infelizmente não puderam continuar. Vejamos:

(...) na menina que era cadeirante, que era problema que era mais grave, foi muito complicado de encaixar até no corpo. A gente já teve outra menina que era cadeirante também que conseguiu soprar a flauta aqui, conseguia fazer as coisas, ela não parecia ter nenhum déficit cognitivo, mas, ela também não conseguia fazer, ela não conseguiu continuar. (MAESTRO 2)

Sabe-se que por muitos anos foi negado o ensino da música para pessoas com deficiência e ao se inserirem nesses espaços, vieram também a necessidade de novas abordagens e de um novo olhar para o fazer música na filarmônica.

Pois, havia a disseminação que a música era para poucos, seja por uma questão de talento ou por questões financeiras. Para aprender se considerava como base a notação musical, geralmente em um contexto tonal, os alunos com deficiência não teriam essa possibilidade de aprendizagem, primeiro por serem excluídos da sociedade por sua condição, por serem vistos também como intelectualmente inferiores e pelas dificuldades que apresentavam em aprender a música de maneira tradicional. Como afirma Gainza (1988, p.98) “[...] a música se converte em mito naqueles ambientes onde os indivíduos ouviram afirmar reiteradamente que a música é patrimônio de uns poucos eleitos.”

Embora durante a entrevista a palavra inclusão tenha sido mencionada pelo maestro 2 apenas duas vezes, ela esteve implícita em toda sua fala como também ao utilizar a denominação de inserção do deficiente. Inferimos que essa denominação seja por habito de fala, uma vez que a palavra inclusão mesmo sendo antigo, só ultimamente é que ela está sendo empregada cotidianamente.

O conceito de inclusão é recente em nossa cultura. Estamos começando a usar esta palavra. Como qualquer situação nova, a inclusão incomoda, desperta curiosidade, indiferença ou negação, encontra adeptos e também críticos; envolve praticamente todas as esferas do social, apontando para a necessidade de repensar, de alterar hábitos, posturas, atitudes, começando pelo plano individual, tirando-nos de nossa costumeira zona de conforto: temos que abrir espaço em nosso mundinho interno para que mais pessoas caibam nele (GIL, 2006, p.s/n).

Contudo iremos destacar os dois momentos explícitos na fala do maestro ao ser introduzida a palavra “inclusão”. O primeiro quando o maestro 2 ressalta a importância de ter um assistente/monitor durante as aulas da filarmônica para facilitar a inclusão desses alunos. Para ele a presença do assistente/monitor facilitaria muito a possibilidade de inclusão *“desses alunos não apenas essa possibilidade da presença do monitor assim como também o desenvolvimento de estratégias múltiplas para que o ensino da música ele não esteja restrito apenas a notação tradicional”* (M2)

Também o Maestro 1, reforça essa necessidade desse monitor ao dizer que *“A deficiência dele não torna dificultoso a comunicação, mas como falei na primeira fala é preciso ter um estudo diferente para cada caso, o assistente por exemplo, ele estaria para isso, então ele já vai ter uma preparação diferenciada.”* (M1)

O Segundo momento é quando o maestro 2 traz à lembrança de que de início as aulas eram mais individualizadas, tradicionalmente *“primeiro se trabalhava os símbolos a pessoa tinha que aprender a teoria musical e com isso dificultava o processo inclusivo de alunos com deficiência”* (M2). Hoje, continua o entrevistado:

A primeira a coisa que o aluno tenha o contato com o instrumento com que ele ouça com que ele aprenda a tocar primeiro e depois ele aprenda a respeito dos símbolos que são a notação musical, talvez isso pode ser considerado um fator que venha a possibilitar com que a **inclusão desses alunos** que vão mostrar essas habilidades [...] essas novas possibilidades de ensino da música tenham possibilitado a **inserção de alunos com deficiência** e talvez essas novas visões elas tenham possibilitado, inovação de permitir quem tenha **inserção dos alunos com deficiência**.

Mas, acreditamos que esse paradigma começa a ser quebrado e assim o deve, quando reconstruímos visões e delimitamos novas crenças de que essas pessoas têm o direito de aprender música e deleitar-se de tantos benefícios que ela nos traz. E a inovação pedagógica perpassa essa quebra de paradigma que muitas vezes acontecerá em um local isolado onde aquela comunidade modifica toda sua estrutura para viver novas formas de aprendizagem.

Assim sendo, a inovação é um processo resultante de uma reconstrução progressiva e não de um processo superiormente decretado; referimo-nos à inovação e não à reforma, logo, a uma mudança efectiva nas práticas dos professores que não se confina as mudanças dos programas. (SANTOS, 2007, p.64)

Acreditamos que essa seja seu primeiro indicativo para que possa vir a ocorrer inovação, que é quando uma instituição que ao longo de sua história não aceitava pessoas com deficiência hoje começa a conscientemente admitir que frequente e aprendam música dentro da instituição. Além, do papel do professor que antes era aquele que fazia o aluno que não correspondesse o “padrão musical”, não permanecesse, por ver a música como uma habilidade ou dom, hoje o mantêm na instituição com intuito de os fazerem músicos da banda filarmônica.

Esse introdutório nos traz as primeiras considerações da inclusão de alunos deficientes na filarmônica como prática inovadora. Mas, continuemos com a segunda categorização a ser analisada.

A segunda categoria trata do “processo de ensino e aprendizagem de música na filarmônica”. Ao abordarmos o tema ensino e aprendizagem faz-se necessário refletirmos também sobre a formação do professor de música, que é chamado de maestro ou regente. Na história da filarmônica o maestro sempre foi aquele que tinha habilidade em música que desempenhava o papel de ensino para ler partitura e tocar o instrumento. Quando não pudesse mais ensinar e reger, um aluno com mais aptidão era escolhido para sucedê-lo. Como afirma Diniz (2007, p.41) “o ensino musical era reproduzido pelo surgimento de novos mestres entre os alunos”.

É interessante ressaltar que os primeiros maestros do Brasil foram os jesuítas, que por terem formação em música ensinava aos aprendizes que iam perpassando o conhecimento aos demais. Praticamente não se encontra material científico que relate sobre a formação do maestro, mas diante das poucas fontes percebemos que alguns deles foram frutos de conservatórios, antes de serem os regentes de uma banda de música (mas, em sua maioria saíram das filarmônicas para as universidades, conservatórios e bandas militares) e continuaram o ciclo do aluno que sucede o mestre.

A história da FUFBA também é marcada por alunos que foram assumindo o lugar de seus maestros, por demonstrar maior aptidão dentre o restante do grupo, sendo escolhido para conduzir a banda. É comum que o maestro que irá sair já comece a preparar o que irá substituí-lo.

Muito embora a funcionalidade do Mestre ainda seja regra geral nas Bandas de Música, mais recentemente, em alguns grupos, tem-se adotado um novo modelo. Dividindo-se as tarefas de preparar músicos e a de ensaiar a Banda

entre pelo menos duas pessoas, como objetivo de diminuir a sobre carga de trabalho sobre uma só, o Mestre (CARDOSO, 2005, p.62).

Analisando o perfil atual dos maestros da FUFB, percebemos que têm um maior conhecimento musical acadêmico, um sendo formado em música, (mestre em educação musical e professor de música em universidade) e o outro maestro é graduando de música (e já participou de diversos cursos de formação continuada para bandas de filarmônica). Também tendo alguns alunos da banda principal para auxiliá-lo como monitor na banda.

Destarte, é interessante frisar que mesmo sem a formação acadêmica as bandas sempre ensinaram música com excelência. “Ainda que o programa elaborado pelos mestres não seja seriado e apresente diferentes técnicas de ensino, o resultado musical é surpreendente, conforme pode ser constatado no decorrer dos anos” (BENEDITO, 2011, p.32).

É interessante ressaltar que atualmente o perfil do regente de filarmônica vem mudando, buscando se aperfeiçoar, fazendo cursos e formação acadêmica para melhor trabalhar com a banda. No Brasil, o ensino da banda é marcado pela sua metodologia de ensino coletivo, Klander afirma que:

[...] em muitas cidades, é o único lugar onde se pode aprender a tocar um instrumento musical. Esses agrupamentos apresentam-se como locais importantes de ensino e aprendizagem de música, onde ocorre o ensino de instrumento de forma individual ou coletiva, aulas de teoria musical, prática instrumental em naipes e outras atividades musicais. Além disso, é intenso o convívio social dentro desses grupos, o qual proporciona diversas formas de aprendizado (KLANDER, 2011, p. 12).

Não sabemos da existência do ensino individual em filarmônica, pois, historicamente sempre teve como base o ensino coletivo. Porém, quando o aluno encontra-se na fase de iniciação musical, na maioria das filarmônicas se trabalha de maneira individual aquele aluno que está tomando as lições e em suas primeiras aulas de instrumento, para posteriormente ir para o coletivo, pois na maioria das bandas somente há um profissional para ministrar as aulas. É importante registrar os benefícios do ensino coletivo pois:

(...) a prática musical em conjunto desenvolve, entre outras coisas, a audição harmônica dos alunos, os quais aprendem a ouvir os outros instrumentos,

equilibrar os sons no contexto da música que está sendo executada, compreender a relação existente entre melodia e harmonia e seguir o andamento indicado pelo maestro (IBIDEM, 2011, p. 24 - 25).

A música traz inúmeros benefícios aos seres humanos e pensando na área musical da filarmônica, proporciona aos alunos um aprendizado mais amplo no qual somente um trabalho coletivo pode acontecer como referiu Klander (2011) acima.

E nos reforça esse ideal quando o maestro 1 retrata que *“A Filarmônica é o projeto social que não trabalha só o ensino da disciplina música, mas si a inclusão social de cada indivíduo. Então a educação transmitida para os alunos é que somos todos iguais e cada um tem sua própria deficiência e que a cada dia precisamos ajudar ao próximo.”* (M1) e complementa *“é uma gratidão ajudar o aluno no seu desenvolvimento e crescimento como um ser humano.”* (M1)

Para complementar a discussão Bréscia afirma:

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2007, p 2).

Ao falarmos sobre o ensino coletivo outro aspecto que deve ser ressaltado é sobre o material didático utilizado em filarmônicas. Até hoje, o mais utilizado como base de ensino é o método Da Capo, o primeiro método de banda brasileiro criado por Dr. Joel Luiz da Silva Barbosa, que o fez com base em sua Tese que problematizava sobre o ensino coletivo nas bandas de filarmônicas. Esse método é para iniciantes em música.

Na filarmônica pesquisada, em sua história se utilizava inicialmente o método Da Capo, depois o maestro mesclava entre esse e vários outros, quando não criava seus próprios exercícios de acordo com o nível da banda (algo comum em filarmônica). Assim também acontecia com as partituras quando a banda não estava no nível para tocar a música, o maestro simplifica para que possam executar sem muitos problemas. Atualmente, a banda utiliza o método do Maestro Tenison Santana, ex-aluno da banda, onde vai atualizando-o a partir das vivências no ensino e necessidades de aprendizagem da banda.

Dentro desse contexto, ainda se falando sobre o ensino coletivo, um ponto destacado pelo entrevistado é quanto à inclusão do aluno deficiente e suas dificuldades referentes a esta mudança do ensino individual algumas décadas atrás para o ensino coletivo, como segue o extrato, abaixo:

: [...] o ensino de instrumento ele tradicionalmente sempre foi individual, quando houve a institucionalização, quando o ensino dos instrumentos começou a fazer parte das universidades, também continuou esse ensino que a gente chama de tutorial e essas estratégias de ensino coletivo elas são, umas das coisas que embora existam relatos de prática de ensino coletivo já antigamente é algo recente de uns 100 para cá mais ou menos. E, o próprio ensino coletivo em si ele já pressupõe uma série de dificuldade para você conseguir ensinar tantos instrumentos diferentes para várias pessoas ao mesmo tempo (M2)

O maestro 2 se refere ao ensino de instrumento na aprendizagem de música em conservatório e faculdades de música, porque nas bandas de filarmônica o processo de ensino sempre foram as lições da partitura individual e o aprendizado e aperfeiçoamento musical em grupo. Na FUFB durante o ensaio se trabalha com toda a banda, com isso o maestro 1 referente ao trabalho com os alunos com deficiência afirma que *“Eu como professor de ensino coletivo musical não sinto dificuldade, mas é preciso de um estudo e preparação de aula diferente.”* (M1) Ele colocou da dificuldade de saber se o aluno lhe compreende quando a ele se reporta.

Nas observações percebemos que uma das desvantagens do ensino coletivo é o professor não ter como trabalhar as dificuldades específicas daqueles alunos, em especial os com deficiência, tornando complicado para o regente criar diversas estratégias para que a aprendizagem seja mais eficaz, então, ele acaba se reportando ao aluno no individual pouquíssimas vezes. Como coloca o maestro 2:

Vamos supor que você considera uma situação de ensino individual de instrumento você ainda tem como buscar aquela possibilidade que vai ser a melhor possível para aquele aluno porque você está trabalhando com ele ao mesmo tempo. Mas, quando você tem vários alunos você diminui e muito, tanto a sua concentração, quanto a quantidade de tempo que você dispõe para poder está trabalhando com aquele aluno que tem a deficiência. (M2)

(...) ele não está melhor ainda porque eu não tive oportunidade de fazer um trabalho individual com ele, muita gente lá e era eu sozinho para fazer. Mas, eu ainda tenho vontade de pegar ele para fazer um trabalho individual para ver se ele, com certeza ele vai desenvolver muito mais ainda. (M3<sup>19</sup> reportando ao ensino do trompete)

---

<sup>19</sup> Ex-maestro da filarmônica que fez a iniciação dos alunos com deficiências.

Sabemos, que o ensino coletivo traz em si suas dificuldades de acompanhamento para o regente ou maestro, mas, a filarmônica sempre trabalhou com a metodologia de trocas de aprendizagem entre músicos, onde os alunos com mais experiência ensinam os iniciantes durante momentos do ensaio ou nos estudos de naipes indo ao maestro somente se as dúvidas não forem sanadas. Ou seja,

O ensino nas bandas de música é ministrado principalmente pela figura do regente. Porém, ao mesmo tempo, recebe a ajuda de seus alunos veteranos (que ajudam como monitores), por serem mais experientes em relação aos recém-integrantes. Assim, a banda se torna um ambiente de ensino e aprendizagem, pois é um espaço onde se aprende fazendo, observando e interagindo com os colegas e, ao mesmo tempo, há a instrução por um professor ou instrutor (ALMENDRA, 2014, p. 16).

Compreendemos, que essa metodologia de ensino coletivo da filarmônica tem seu ponto positivo, que é descentralizar o ensino do professor e proporcionar no cotidiano dos aprendizes a necessidade de trocar conhecimento e construir novos durante a aprendizagem musical de maneira natural e prazerosa. Acreditamos que ela nos reporta a Vygotsky e sua teoria relacionada a Zona de Desenvolvimento proximal, pois:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p.58)

Vivenciamos essa dinâmica de corporativismo entre o grupo durante a aprendizagem, pudemos perceber nas observações que acontece também com os alunos que apresentam uma deficiência como o aluno 2 que relatou em uma conversa “que seus colegas de naipe o ajudavam”. Percebemos que acontecia no momento que ele por não saber ler as partituras era auxiliado sempre por algum dos colegas de naipe, ajudando assim a memorizar e a ler o que está escrito nas partes que o trompete toca, até porque como o aluno informou não estuda e nem tem auxílio em casa.

Nesta perspectiva, percebemos que a filarmônica começa a se alinhar com a proposta de inovação pedagógica, onde Fino (2011, p. 07) propõe que devemos “romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita

o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores”. Onde o aluno juntamente com seu colega constrói sua aprendizagem e o professor os auxiliam quando solicitado.

Neste momento nos reportaremos ao fato da dificuldade do professor em relação ao aluno deficiente e a própria deficiência apresentada pelo aluno. Neste aspecto os entrevistados trazem uma questão primordial que remete a formação do professor. Em suas falas eles se colocam da seguinte forma:

É justamente essa falta de formação do professor, porque se a gente sabe que para cada situação, existem esquemas de compensação possíveis para fazer com que o aluno venha a tocar. É muito complicado para o professor que dificilmente teve uma formação, até para ensinar música, ter uma formação também a respeito das múltiplas deficiências. (M2)

Mas uma coisa preocupante é como fazer um aluno entender o conteúdo de uma forma clara e objetiva. (M1)

Eu acredito que mesmo quando você, vamos supor que a formação de um professor de música ideal que ela aconteça em uma licenciatura em música em nível superior por mais que exista essa formação e mesmo existindo disciplinas que venham possibilitar a formação daquele professor, para que ele se prepare para lidar com a população de alunos com deficiência, acredito que mesmo nessa situação ideal que é difícil de acontecer a necessidade de um assistente ela é uma coisa primordial porque mesmo com essa formação ideal é muito difícil atingir objetivos, principalmente se tratando de ensino coletivo, né. (M2)

Percebemos uma preocupação causada pela complexidade ao trabalhar com aprendizes com deficiência, mas, nos faz refletir que mesmo em processo de formação quando falamos de alunos com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem os professores barram em limitações sejam elas no ensino coletivo ou individual pois, não foram preparados para ensinar esse público. Como relata o maestro 2, que há:

[...] uma série de fatores: a especificidade de cada um dos tipos de deficiência, a dificuldade que o aluno pode apresentar em relação aos outros, a dificuldade que o professor mesmo vendo disciplinas relacionadas a deficiências na faculdade muitas vezes não é suficiente para preparar ele para lidar com as múltiplas possibilidades de deficiências que venham a ter (M2).

É natural sentir dificuldades ao trabalhar com situações novas, mas não devemos estagnar e sim criar novas estratégias, que visem diminuir a distância do

fazer pedagógico, lembrando que em muitos casos fazem-se necessário buscar auxílio de outros profissionais para melhor êxito no trabalho. Não podemos esquecer que as filarmônicas normalmente os professores não tem formação acadêmica e como o M2 colocou nem nas universidades os ensinam sobre as deficiências e nem como trabalhar, para que conheçam sobre e obtenham algumas possíveis estratégias que possam ser usadas para aprendizagem desses alunos.

Acreditamos que o professor durante a mediação desse processo de aprendizagem, deve levar em consideração a priori a totalidade do sujeito juntamente com suas experiências no intuito de proporcionar novas, buscando favorecer um ambiente propício para que esse aluno venha a se desenvolver e assim conseguirá promover uma aprendizagem significativa. Logo, “Trata-se da necessidade de se promover a igualdade de oportunidade através da diversificação dos serviços educacionais oferecidos, buscando atender às diferenças individuais dos alunos (MAZZOTTA, 1997, p.10).

É importante ressaltar como afirma Fino (2011) que “a inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que uma boa formação seja muito importante (p.113). Enfim, inovação perpassa pelo professor e pela mudança de conceito em fazer educação e não necessariamente pela formação acadêmica, pois, ela não garante o rompimento com ensino tradicional.

Buscando aprofundar o tema discutido, aonde vimos que os alunos com deficiência precisam ser atendidos em suas diferenças, intuímos verificar outros indicativos que possam vir a confirmar que há evidências de inovação pedagógica na FUFB, analisando outro viés dessa questão, agora relacionado a:

Em continuidade abordaremos a terceira categoria que destaca – a aprendizagem dos alunos com deficiência e inovação pedagógica.

Quando aprofundamos os estudos sobre a aprendizagem dos alunos na filarmônica como anteriormente referido, sabemos que era através da aprendizagem em partitura, logo eram necessárias a leitura e a aprovação em várias lições, então se recebia o instrumento, após conseguir tocar algumas músicas com afinação, ritmo e leitura da partitura esse aluno ingressava na banda de música onde começa a conviver com o maestro e os outros alunos mais experientes.

Na filarmônica pesquisada não é era diferente, mas no decorrer foi se recriando ao perceber diferentes necessidades entre seus alunos. A priori criou-se um método com flauta doce, não só por falta de instrumentos musicais, mas na expectativa de o

aluno aprender a tocar mais rápido e experienciar o instrumento e a aprendizagem de partitura conjuntamente.

Atualmente, a filarmônica não está mais trabalhando com a flauta doce, mas o aluno já recebe o instrumento preterido para desenvolver conjuntamente a leitura da partitura com o aprendizado do instrumento. É importante ressaltar que essas metodologias foram utilizadas na filarmônica pesquisada, mas nas demais o método em uso é tradicional que continua.

No decorrer da entrevista o maestro 2 trouxe elementos que confirmam essa mudança de método referente ao processo de aprendizagem na filarmônica:

Em compensação hoje, a gente já preza em inverter esses elementos a gente trabalha hoje primeiro a coisa que o aluno tenha o contato com o instrumento com que ele ouça com que ele aprenda a tocar primeiro e depois ele aprenda a respeito dos símbolos que são a notação musical, talvez isso pode ser considerado um fator que venha a possibilitar com que a inclusão desses alunos que vão mostrar essas habilidades que a gente falou de memória, de habilidades auditivas por eles estarem trabalhando primeiro com a coisa ao invés de trabalhar com o símbolo provavelmente, essas novas possibilidades de ensino da música tenham possibilitado a inserção de alunos com deficiência e talvez essas novas visões elas tenham possibilitado, inovação de permitir quem tenha inserção dos alunos com deficiência. (M2)

Durante a fala do maestro, elementos importantes foram citados, primeiro essa quebra na metodologia tradicional que até hoje é tida como eficaz nas filarmônicas, mas, que na FUFB já não surtia o efeito pretendido de acordo com a demanda apresentada pois, tinham um alto índice de evasão tido como comum (que ocorriam durante as lições) e a segunda é referente as pessoas com deficiência que adentram esse contexto de aprendizagem em música proporcionando a demonstração de outras habilidades que auxiliem no aprendizado.

Compreendendo que “a educação musical inclusiva pode ser definida como trabalhos que juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam” (LOURO, 2015, p. 36).

É importante ressaltar um possível foco de inovação pedagógica quando percebemos uma quebra em relação a metodologia tradicional e a atual que oportuniza aos alunos uma nova maneira de aprender.

Caberá ao professor empreender uma prática pedagógica com um constante espírito inovador. Referindo Grilo «sem os professores não há processo de inovação, nem processo de mudança, nem projecto de escola, nem funcionamento da escola» (Grilo, 1996: 25), sendo a criação de condições para que estes possam desenvolver e aplicar a sua capacidade criadora, um meio para motivar, induzir e provocar a inovação. (SANTOS, 2007, p. 65)

No intuito de aprofundar as discussões e compreender como foi esse processo de aprendizagem desses alunos com deficiência na FUFB. Durante a entrevista com o primeiro maestro desses alunos (que os introduziram no mundo da música, mas, que hoje está afastado da instituição), o questionei como foi a metodologia para o processo de aprendizagem musical desses alunos com deficiência. Chamaremos ele de maestro 3,<sup>20</sup> que informou inicialmente sobre o aluno 1:

Ele começou a fazer as lições, mas como você sabe ele tinha muita dificuldade com aquelas lições, ele não passava da quarta lição aí desistia, retornava de novo, uma última vez ele foi até a oitava lição mais também desistiu. Ele veio e eu comecei a fazer o trabalho com a flauta doce aí ele já gostou mais da flauta doce e ficou. A partir daí nós passamos para o instrumento de sopro aí já foi com o método que o Tenison implantou a apostila nível I- A, aí começamos a passar com ele como era um trabalho muito repetitivo, ele foi se encaixando e tal e conseguiu tocar (M3).

É interessante ressaltarmos a persistência e o trabalho do maestro 3 que inicialmente mesmo sem saber qual a deficiência do aluno tentava trabalhar em cima de suas limitações e ao perceber que ele não conseguia passar nas lições muda a metodologia para manter sua permanência na filarmônica (após seu histórico de duas desistências) e percebeu que se fazia necessário para aprendizagem desse aluno um trabalho muito repetitivo. Compreendendo que “aprender é um ato singular que requer criatividade, investimento e credibilidade por parte de quem ensina.” (PAN, 2008, p. 127).

Sabemos que pessoas com deficiência intelectual necessitam de metodologias diferenciadas que permita a fixação e o aprendizado dos conteúdos. Acreditamos, que rever e possibilitar com outras metodologias que foquem suas habilidades para depois ir trabalhando suas limitações o ajudarão a aprender e desenvolver novas habilidades.

---

<sup>20</sup> Trata-se de um dos momentos que estava realizando as observações e tivemos contato com o maestro na qual ocasionou um momento de diálogo, uma vez, que as entrevistas já tinham sido realizadas.

Como nos afirma Mantoan (1997 *apud* LOURO, 2006, p.2), o ideal seria “não se deter na deficiência em si, mas sim nas possibilidades e capacidades de aprendizagem que estas pessoas possuem”.

Então, em conversa com o esse aluno 1 pedimos para que ele dissesse como fazia para aprender as músicas diante das dificuldades que tinham. Sua resposta foi surpreendente, pois criou novos mecanismos para tentar suprir a deficiência de sua memória através da tecnologia, vejamos:

Eu memorizei no joguinho, aí no método que o Mirandinha dava na flauta doce, porque na época quando eu ia era de medir o compasso lá na frente, chamava a gente botava a gente sentado do lado dele e mandava a gente cantar, aí eu desisti. Aí foi no método da flauta doce, aí eu entrei no joguinho, aí eu comecei a jogar esse joguinho e também a flauta doce, cantando aquelas escalas de Dó maior. Aí eu comecei a jogar e aprendi ler partitura com esse joguinho (Aluno 1).

O aluno 1 traz para nossas discussões elementos para a confirmação do que se foi descrito, quando coloca o método tradicional que antigamente se trabalhava das lições o qual o fez desistir e o método da flauta doce onde o aluno já aprendia com o instrumento e concomitantemente a ler partitura. Como foi exposto por ele, sua maior dificuldade era a leitura de partitura, acreditamos pela sua complexidade, então como artifício para estudar em casa ele utilizou a tecnologia como aliada nesse processo. É importante ressaltar que “a inovação pedagógica não é sinônima de inovação tecnológica” (FINO, 2011, p. 113).

Contudo, o aluno 1 teve a iniciativa de procurar o jogo “*Clave de Sol-Jogo interativo*” e testá-lo percebendo que assim aprendia com mais facilidade conseguindo alcançar o objetivo pretendido. Até hoje, esse aluno 1 ainda traz algumas dificuldades na leitura da partitura, mas, com a mediação do maestro e o auxílio dos colegas, ele consegue avançar. Também, durante os momentos de observação vimos que participa ativamente da filarmônica expressando sua opinião, contesta quando se sente lesado e se apresenta em todos os eventos.

Além de ter um sonho de fazer música de rua (tocando na cidade) e montar um espaço para dar reforço de música para iniciantes. Logo, “a tecnologia pode ser um auxiliar poderoso, uma vez que ela pode ajudar a criar e testar ambientes diferentes, novas descentralizações e novas acessibilidades, novas maneiras de imaginar o diálogo inter-social que conduz à cognição” (FINO, 2006, p.14).

Outro fato observado é de que o maestro 3 trabalhar diferentes metodologias com o aluno 1 o fez permanecer, mas ao incentivar e deixa-lo fazer parte de seu processo de aprendizagem o ajudou a dar sentido e a facilitar o aprender a ler partitura, lhe dando autonomia o deixando ser protagonista na sua aprendizagem, sendo um traço que nos faz cogitar um caminho para Inovação pedagógica, pois prioriza uma aprendizagem com significado para o aprendiz. Compreendendo que:

Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo em que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento (MOREIRA, 2011, p.226).

Logo, percebemos que foi primordial para esse aluno poder utilizar outros recursos seja tecnológico ou humano para apreensão do seu conhecimento musical. Ao analisar a trajetória do segundo aluno 2, discutiremos elementos importantíssimos para a conclusão da nossa questão de pesquisa. Primeiramente, iniciaremos pelo seu histórico de entrada na filarmônica como discorre os maestros:

No caso do J..., eu tive também desde quando ele veio nas primeiras vezes, quando apresentei os instrumentos, para eles e tal, aí ele iniciou na flauta doce. Depois a gente não imaginava que ele fosse continuar tocando, mas ele da flauta doce passou para o trompete e teve essa dificuldade com a leitura até hoje em alguns determinados pontos. (M2)

A questão do J..., o J... também passou por todo esse processo, a flauta doce, depois foi para o instrumento só que o J..., ele já começou a falar com cinco anos e as provas dele na escola são todas orais, não sei se agora ele já está escrevendo, mas eram todas orais. Então, quando a vó dele me falou isso, que tudo dele era oral, eu comecei também falar com ele né, dizer as coisas a ele e colocar ele para fazer. (M3)

Aí eu até pensei que ele não iria conseguir tocar, porque eu pensei que ele tivesse algum problema na língua, a língua presa, alguma coisa assim. Mas, não, ele depois não teve problemas assim. Comecei a botar para respirar e soprar o instrumento na flauta doce quando começou, funcionou de boa mesmo(...). (M3)

Ressaltamos a primeira impressão dos maestros em relação a permanência desses alunos com deficiência ao começarem a tocar o instrumento, como a nossa sociedade rotula como pessoas que dificilmente irão conseguir tocar diante da

complexidade do aprender música e os limitam a sua deficiência. Mas, ao começar a trabalhar se percebe na fala do maestro 3, seu primeiro professor de música que ao descobrir sua habilidade, começa a focar e a desenvolver um trabalho direcionado a essa habilidade, acreditando que há possibilidades de aprendizagem, e então, o aluno começa a se desenvolver. É incomum em filarmônicas essa mudança de metodologia para exclusivamente um aluno. Pois, sabemos que normalmente no ambiente de aprendizagem é habitual o professor:

Generalizar incapacidades, bem como, transferir determinada incapacidade a outros planos da vida do indivíduo porque ele é incapaz, por exemplo, de andar ou ver, cria uma generalização da deficiência em tal ponto, que a pessoa passa a ser vista em sua totalidade como deficiente, e não como alguém que tem uma determinada deficiência (LOURO, 2006, p.2).

Mas, ao descobrir sua habilidade os maestros começam a pensar e oportunizar novas possibilidades, modificando a maneira de ensinarem para que o aluno 2 possa vir a acompanhar os demais colegas, chegando a tocar um instrumento. Vejamos:

E ele tem um ouvido eu não sei se absoluto, mas o ouvido dele é muito bom, porque, quando a gente vai passa o primeiro trompete, passa o segundo trompete, no terceiro que é ele, ele já está fazendo as coisas que o outro fez antes, então ele capta muito bem de ouvido, eu passei a perceber isso e comecei a fazer um trabalho com ele mais oral, dizendo a ele como fazer, e ele foi conseguindo tocar (M3)

O aluno que a gente sabe que tem dificuldade com leitura, ele toca as coisas de memória, você vê que ele memoriza as coisas com muito mais facilidade mesmo tocando de ouvido do que os outros alunos que não tem. Algo que a gente sabe que é um perde ganha que a pessoa tem, mas felizmente existe esse perde ganha (M2)

Durante as observações dos ensaios o maestro como refere acima, pede que os outros colegas toquem para que somente depois ele venha a repetir, para que possa assim ir aprendendo a melodia. Logo, o maestro 3 percebe que *“Ele não tem problema com o soprar, ele sopra muito bem, ele tem um volume de ar muito bom, ele só não consegue ler assim, como ele também não ler na escola”* (M3) e o maestro 2 complementa a discussão tentando compreender essa dificuldade desse aluno durante o decorrer da entrevista. Observe:

Por que eu já tive a oportunidade de fazer aula individual também com o J..., e até com relação a leitura ele não sabe todas as notas que estão ali, mas às vezes a nota Dó que é a do pentagrama e do da linha suplementar inferior,

você pergunta J... qual é essa nota aqui? Ele sabe é Dó. Ele diz e toca qual é a nota, mas, se tem uma sequência de notas que para fazer, ele vai, você mostra para ele, olha esse aqui é o dó, esse aqui é o si natural, esse aqui é o si bemol, ele faz e consegue identificar algumas, a leitura. Eu não sei qual é a relação disso para essa para essa dificuldade que ele tem, da leitura e da escrita, do português, do idioma escrito (M2),

É importante o professor está aberto ao diálogo e atento as necessidades dos alunos, o processo de aprendizagem está baseado também na relação que faço com o aprendente, na maneira que me reporto e na necessidade de respeitar seu histórico cultural.

Faz-se necessário, “a priorização da relação dialógica no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, a valorização do conhecimento de que o educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores” (FREIRE, 2000, p.82).

Ao conversarmos com a avó do aluno 2 sobre sua participação na filarmônica, ela relata que:

Ele era uma criança que tinha medo de pessoas e ao chegar qualquer visita a sua casa se escondia ou em baixo da mesa e da cama, fora que também não gostava e não conversava. E que após alguns anos na filarmônica ele é outro, é uma criança que conversa e que fica no meio de gente” (Avó).

Sabemos que este comportamento descrito pela avó ao tratar da interação está relacionado ao quadro de autismo do aluno 2. Durante as observações podemos perceber que o aluno 2 não só interagia como também se preocupava em procurar a partitura na pasta, e colocar na estante para os colegas de naipe do 3º trompete tocar mesmo ele não fosse utilizar daquela partitura.

É interessante como ele interage sobre suas dúvidas com os colegas de naipe e se sente seguro no ambiente da filarmônica o qual na entrevista me disse que “(...) *no tempo que eu comecei na filarmônica eu era tímido*”. E quando questionei o que mudou, relatou que hoje ele consegue interagir “*falando com as pessoas que eu não conhecia*”. Mostrando-nos que a filarmônica tem um papel importante que perpassa o fazer música, mas modifica o social e o indivíduo em si. Ressalta-nos que:

O ingresso na banda oferece inúmeros benefícios ao aluno: inicia-o no aprendizado da música, preparando, quiçá, um profissional; torna-o mais sociável, alegre e feliz, pois o convívio em grupo desenvolve o espírito de cooperação e de humildade; fortalece o civismo; desenvolve o senso de

responsabilidade, pontualidade e obediência, bem como a noção de cumprimento do dever e o companheirismo fraterno; prepara-o para prosseguir seus estudos em estabelecimentos especializados; Além dessas vantagens, aprimora a sensibilidade e o gosto artístico (Higino 2006 p. 60).

Percebemos e ratificamos os benefícios que a música traz para cada um desses alunos e a necessidade de abriremos mais o leque de oportunidades para as pessoas com deficiência. Acreditando que:

Inclusão é repensar o sistema. Promover a inclusão de forma efetiva é mexer nesse sistema. É levar em consideração as individualidades e habilidades das pessoas, pensar no aprendizado como processo, não como fim ou com foco num conteúdo específico para ser aprendido num tempo determinado. É construir o aprendizado de forma colaborativa, com a participação de pessoas diferentes. É permitir que cada aluno arquitete seu conhecimento de acordo com suas necessidades e interesses pessoais (LOURO, 2015, p.35).

Destarte, partindo desse pressuposto, acreditamos que historicamente e assim o comprovamos que a filarmônica FUFB tem feito um trabalho de inclusão para com pessoas com deficiências.

Durante as observações, no ensaio da banda principal percebi que o maestro 2, após passar com os trompetes, os elogiou: "*Muito bem, estou surpreso, gostei bastante do que ouvi, as notas estão boas e a afinação também, mas precisamos melhorar a ligação entre as notas*". Depois o ensinou a divisão, cantou e solfejou as notas para que executasse, utilizando de algumas outras estratégias até que ele (o aluno com deficiência) compreendesse o que queria ensinar.

Percebemos também, que o maestro 2 tem o cuidado de antes do momento de passar com todo mundo a música, pede sempre que um colega de naipe que faz com ele o 3º trompete que toque e nesse dia, o seu colega parou de tocar para o ajudar, solfejando as notas para que ele conseguisse tocar.

E ao questionar esse aluno 2 como faz para tocar disse que "*Na hora que algum do meu instrumento toca, sem ser eu, aí eu escuto, e eu sei as notas qual são. Aí as partes que eu não sei eu toco de primeiro trompete*". É interessante que ele desenvolveu outra habilidade de compensação para continuar tocando já que até hoje não consegue ler o português e também não faz a leitura das partituras. Como relata o Maestro 2: "ele toca as coisas de memória, você vê que ele memoriza as coisas com muito mais facilidade mesmo tocando de ouvido do que os outros alunos que não tem, algo que a gente sabe que é um perde ganha que a pessoa tem, mas felizmente existe esse perde ganha."

Então, chegamos ao ápice de nossa pesquisa, no ponto em que falaremos sobre o fato desse aluno 2 mesmo não sabendo ler partitura, continuar na filarmônica e ainda está na banda principal. Primeiro que:

O menino ou menina que entra na filarmônica entende de forma muito direta e objetiva que sua permanência naquela comunidade vai se dever ao que lê e executa em um instrumento. Aprender sabendo para quê se aprende, talvez seja esse o grande segredo das bandas de música. A relação entre teoria e prática está muito próxima (Dantas, 2008, p.30).

O maestro Fred Dantas, que além de músico é um dos nomes referência por fazer um trabalho de formação com bandas de filarmônica, afirma nesse contexto de maneira direta em suas obras qual a condição de se permanecer em uma banda de música. Analisando esses aspectos dificilmente uma pessoa com deficiência intelectual tocaria na banda e se descartaria a possibilidade de alguém que não faz leitura de partitura. Corroborando com a discussão destacamos um trecho da fala do Maestro 2 ao argumentar:

Que tradicionalmente nas filarmônicas, nas bandas de música o que acontecia, primeiro se trabalhava os símbolos a pessoa tinha que aprender a teoria musical, tinha que aprender a ler partitura para depois ter acesso a coisa que era tocar. Então, daí de cara a pessoa que tivesse dificuldade de leitura como a gente tem alunos hoje aqui tocando que não lê, ele já não participaria da filarmônica (M2).

Até hoje, nas filarmônicas se mantêm essa dinâmica de aprendizagem baseados na leitura das partituras e execução de instrumento, somente na FUFB foi quebrado esse paradigma quando aceita no quadro de músicos um aprendiz que não lê por partitura, mas desenvolveu a habilidade de tocar de ouvido algo totalmente recriminado pelas filarmônicas. Como afirma Cardoso (2002, p.13), as mudanças e a inovação (...) exigem (...) o abandonar de ideias vigentes, a modificação de atitudes, a substituição de hábitos, a alteração de relações, (re) aprendizagem e reorganização (...) na própria instituição. Portanto:

A inovação pedagógica implica descontinuidade com as práticas tradicionais e consiste na actualização, a nível micro, de uma visão crítica sobre a organização e o funcionamento dos sistemas educativos; essa descontinuidade só pode ser planeada e completamente compreendida através de um olhar “de dentro”, do mesmo modo que só “por dentro” se pode actuar visando provoca-la (FINO, 2011, p.13).

Diante dessa conjuntura, acreditamos que as práticas pedagógicas realizadas pela Filarmônica União do Ferroviários Bonfinenses com alunos com deficiência são inovadoras. Primeiramente, pela aceitação e trabalho com pessoas com deficiência tocando na banda principal; segundo pela mudança de metodologia que primeiramente se lê a partitura e posteriormente se aprende a tocar o instrumento e atualmente a aprendizagem é concomitante de ambos; Também, o fato dos aprendizes serem o centro desse processo de trocas de aprendizagem, que acontecia entre os pares (monitores e aprendizes); E por fim, por incorporar e viabilizar no quadro de alunos, um aprendiz que não faz a leitura da partitura, algo que é inaceitável no ambiente das filarmônicas, um músico que toque de ouvido e um professor que assim o ensine.

## CONCLUSÕES

Nossa sociedade há algum tempo vem sentido a necessidade de discutir o processo educacional pelas tantas barreiras encontradas no fazer educação. A linha de pesquisa inovação pedagógica busca corroborar com uma nova visão na construção do processo de aprendizagem, intuindo descentralizar do professor e focar no aprendiz, procurando nesses contextos alunos protagonistas que vivam essa prática pedagógica de maneira mais significativa.

Paralelamente, a educação musical também vem passando por transformações de dar sentido na aprendizagem do aluno de música, estudando assim novos mecanismos para ensinar música e popularizá-la, por isso a importância de discutirmos o tema. No intuito de ampliar esse debate, abordaremos a importância da música em filarmônica, por acreditarmos em sua potencialidade de influenciar no aprendizado e por ser uma grande fonte de abrangência cultural. Portanto, deve-se buscar sua valorização, dando seu devido prestígio às raízes culturais brasileiras fortalecendo as identidades culturais.

Durante a pesquisa compreendemos que o processo de aprendizagem transcende aspecto somente musical proporcionando aos aprendizes a aquisição dos conceitos musicais, execução de instrumentos, apreciação, musicalização, diversidade musical, improvisação, composição, sonorização, desenvolvendo também a audição, percepção, criatividade, conhecimento de ritmo através do corpo e movimento.

Além de trazer inúmeros benefícios tanto para pessoas com deficiência como para aquelas que não tem, mas precisam desenvolver outras habilidades como, por exemplo: de diversos benefícios como a melhora da coordenação motora, aumenta a capacidade de memória, estimula serotonina, concentração e atenção, auto regulação, interação social, além de tratamentos terapêuticos, entre outros, ou seja, contribui de maneira global na constituição enquanto sujeito, que conseqüentemente se desenvolve em seus aspectos cognitivos, emocional, estético, social e físico.

Por fim, acreditamos que esse trabalho ao abordar música, inclusão e inovação pedagógica nos faz refletir o quanto podemos perpassar a simples prática pedagógica, dando aos aprendizes o direito de escolher e ter autonomia no seu processo de

aprendizagem, além de nos trazer evidência que é possível existir inovação pedagógica em diferentes ambientes e o quanto se podem modificar a história de uma pessoa através da música e do respeito aos limites de cada um.

Ressaltando que Inovação pedagógica implica diretamente nas mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. Logo, durante esta pesquisa verificamos esses rompimentos, quando há aceitação e trabalho com pessoas com deficiência tocando na banda principal da Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses, instrumento de sopro algo que na história das filarmônicas no Brasil não ocorriam.

Outro aspecto a se consideram, são as rupturas nas práticas pedagógicas, onde é obrigatório no contexto de filarmônica primeiramente se lê a partitura e posteriormente se aprende a tocar o instrumento e atualmente a aprendizagem é concomitante, oportunizando a entrada de aprendizes em seus mais diferentes contextos.

Também, observamos que os aprendizes passam a ser o centro desse processo de trocas de aprendizagem, que acontecia entre os pares (monitores e aprendizes) em um horário diferenciado, onde um aluno mais desenvolvido musicalmente auxilia o aluno novato no instrumento e juntos decidem o que querem aprender e estudam para aprimoramento do seu instrumento.

E por fim, a ruptura na cultura de Filarmônica, onde o aprendiz com deficiência possa utilizar da memorização, tocando de ouvido e desenvolvendo sua própria forma de aprendizagem, onde a partir de sua habilidade se constrói a maneira de aprender. Durante esse processo, vale destacar que o maestro se manteve numa postura dialógica como mediador, sendo primordial para se alcançar novas práticas pedagógicas.

Reitero a necessidade de continuarmos as pesquisas referentes a essa tríade música, inovação pedagógica e inclusão no intuito de aperfeiçoar e discutir as minúcias dentro de um universo tão abrangente que nos é ofertado.

Pois, através desses estudos poderemos sempre confrontar a teoria e a prática além de nos atualizarmos e compreendermos novas formas de aprendizagem. Devemos fortalecer esses momentos para trocas de experiências que diretamente colabora no âmbito científico, que em especial nessa temática algo inédito no Brasil.

Por fim, acredito que a música é a forma de expressão mais inovadora e inclusiva que existe, pois, além de tocar no sentimento, ler a alma, nos faz quebrar paradigmas, romper barreiras, transcender o óbvio, nos proporcionando aprender que

somente com o respeito aos diferentes que traz em si suas peculiaridades poderemos executar com harmonia a mais bela melodia que se dá através dos complementos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMENDRA JÚNIOR, Wilson Pereira. **A banda de música na formação do músico instrumentista profissional de São Luís/MA**. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Música, 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de: **Etnografia da prática escolar**. – Campinas, SP; Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Texto, Contexto e significado**: Algumas questões na análise de dados qualitativos; Cad. Pesq.; São Paulo, 1983.

APLLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo** – Editora Porto, LDA- Portugal, 1999.

AUSUBEL, David. Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: interamericana. Tradução para o português original Educational psychology: ve vie, 1980.

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco; et al. **A Estratégia de triangulação**: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília, DF, ENEPQ, 2013.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, Editora USP, 1971.

BAHIA, Cartório de Registro de títulos e documentos e das Pessoas Jurídicas da comarca de Senhor do Bonfim. **Certidão Extrato dos Estatutos da Sociedade Filarmônica União dos Ferroviários**. Senhor do Bonfim, fls.1, 2005.

BASTIAN, Hans Günther. **Música na Escola**: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança; - 1. Ed. – São Paulo: Paulinas, 2009.

BATTISTI, Patrícia Stafusa Sala; VIGORENA, Débora Andrea Liessem. Procedimentos de coletas de dados em trabalhos de conclusão do curso de Secretariado Executivo da Unioeste/PR. **Revista do Secretariado Executivo**, Passo Fundo, p.95-111, n.7, 2011.

BELL, Judith. **Como realizar um projeto de investigação**: Um guia para a pesquisa

em ciências sociais e da Educação. 5ª ed. Traduzido por Maria João Cordeiro. Lisboa: Gradiva, 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Pesquisa:** Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4ª ed. Traduzido por Magda França Lopes. São Paulo: Artmed, 2008.

BENEDITO, Celso José Rodrigues. **Banda de música Teodoro de Faria:** perfil de uma banda civil brasileira através de uma abordagem histórica, social e musical de seu papel da comunidade. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **História e Didática nas filarmônicas.** Sociedade Oficina de Fretos e Dobrados. FUNCEB. Salvador/BA, 2009.

\_\_\_\_\_. **Mestre de Filarmônica da Bahia:** Um Educador Musical. 2011. Tese (Doutorado em Educação Musical). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1982.

BONA, Melita. **Nas entrelinhas da Pauta:** Repertório e práticas musicais de professoras dos anos iniciais, 2006. 139 fl. Dissertação – Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, 11 de dezembro, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação In: SILVA, René Marc da Costa (org.) **Cultura Popular e Educação / Salto para o futuro.** Série “Linguagens artísticas da Cultura Popular”, 2008. p. 25-38.

BRASIL. Secretaria de Educação **Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: artes.** Brasília: MEC/SEF: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /**Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **PCNS: Artes**. Brasília SEF. 2001.

BRAZÃO, José Paulo Gomes Coelho. **Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola**: Um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico. (Tese de doutoramento). Universidade da Madeira, 2008.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Torno, 2003.

CAMARGO, Maria Lígia Marcondes. **Música/Movimento: um universo em duas dimensões; aspectos técnicos pedagógicos na Educação Física- Belo Horizonte**: Villa Rica, 1994.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 37ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

CANDÉ, Roland de. **Dicionário dos músicos** – Tradução Artur Lopes Cardoso. Edições 70, Lisboa, 2009.

\_\_\_\_\_. **História Universal da Música**. 1. ed., v.1. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CARDOSO, Paulo Marcelo Marcelino. **Lourival Cavalcante e o universo das bandas de música**. 2005. 232. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)- Programa de Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, Manuela Areias. **“Vivas à república”**: Representações da banda “União XV de Novembro” em Mariana- MG, 2008.

DANTAS, Fred. **Curso de Capacitação para Mestres e Músicos-Líderes de Filarmônicas**. Governo da Bahia, s/l, 2008

\_\_\_\_\_. **Teorias e Leitura da Música para as Filarmônicas**. Editora: Casa das Filarmônicas, 2003.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 3ed- São Paulo: Cortez: Autores associados, 1991.

DINIZ, André. **O Rio musical de Anacleto de Medeiros**: a vida, a obra e o tempo de um mestre do choro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DUFFY, Brendan. Análise de dados documentais. IN: BELL, Judith. **Como realizar um projeto de investigação**: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da Educação. 5ª ed. Traduzido por Maria João Cordeiro. Lisboa: Gradiva, 2010.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 5. ed. São Paulo, Editora Perspectiva, 1993.

FANTINI, Renata; JOLY, Ilsa; ROSE, Tania. **Educação musical especial: produção brasileira nos últimos 30 anos**. REVISTA DA ABEM, Londrina, v.24, n.36, p36-54. Jan-Jun. 2016.

FINO, Carlos Nogueira. Investigação e inovação (em educação). In Fino, C.N & Souza, J. M. **Pesquisar para mudar (a educação)** (pp 99-118). Funchal: Centro de Investigação em Educação- CIE – UMa, 2011.

\_\_\_\_\_. **Inovação e Invariante (Cultural)**. In Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho, 2006.

\_\_\_\_\_. Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (org). **Educação em tempo de mudança**. Funchal: Grafimadeira, 2008.

\_\_\_\_\_. Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento. In: Fino, C. N. **Etnografia da Educação** (pp 95-118). Funchal: Centro de Investigação em Educação- CIE – UMa, 2011.

\_\_\_\_\_. **Convergência entre teoria de Vygotsky e o construtivismo/ construcionismo**. Funchal: Universidade da Madeira – CIE- Uma, 2004.

\_\_\_\_\_. **A revolução digital e a sua “pedagogia” hegemónica.** Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada. Funchal: Universidade da Madeira, 2018.

FUFB- FILARMÔNICA UNIÃO DOS FERROVIÁRIOS BONFINENSES. **Estatutos da Sociedade Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses.** Senhor do Bonfim, 2005.

\_\_\_\_\_. **Nossa História.** Senhor do Bonfim, 2019.

FONTEERRADA, Marisa Trecho de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2 ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 4 ed. SP: Cortez, 2000.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Música e sociedade-** Uma perspectiva história e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. ABEM- teses serie 1, 1992.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARCIA, Regina Leite. **Método; Métodos; Contramétodo** – São Paulo: Cortez, 2003.

GEERTZ, Clifford, 1926. **A interpretação das culturas** - 1. Ed, 13. reimpr. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Marta. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal:** tudo a ver. 2006. Disponível em: <http://www.begalalegal.com/martagil.php> . Acessado em 08 de agos. 2019.

GRANJA, Maria de Fátima. **A banda:** Som e Magia. Dissertação (Mestrado em Sistema de Comunicação) – Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1984.

HIGINO, Elizete. **“Um Século de Tradição: A Banda de Música do Colégio Salesiano Santa Rosa (1888 – 1988) Dissertação de Mestrado.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

IRACI, Nilza e SANEMATSU, Marisa. **Mídia e racismo: a que é que se destina?.** In: Ramos, Silvia (org.). Mídia e racismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

JANNIBELLI, Emília D’ Anniballe. **A Musicalização na Escola Lidador-** Rio de Janeiro, 1971.

KLANDER, Maria Ana. **Bandas Musicais do Meio Oeste Catarinense: Características e processos de Musicalização.** Florianópolis, 2011.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

LAPASSADE, Georges. **As Microsociologias.** Brasília: Liber Livros editora, 2005.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O Ensino de música na escola fundamental.** Campinas, SP: Papyrus, 2010.

LOURO, Viviane. Educação Musical Inclusiva: Desafios e Reflexões. IN: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baeta; **Música e Educação: Série Diálogos com o Som.** V.2. Barbacena: EdUEMG, 2015.

LOURO, Viviane dos Santos et. al. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas.** São José dos Campos: Estúdio Dois, 2006.

LUDKE, Menga; André Marli Eliza Dalmazo Afonso. **A pesquisa em educação. Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU: 1986.

MACEDO, Roberto Sidinei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa – Formação.** Brasília: Líber Livros Editora, 2010.

MAHEIRIE, Kátia. **Processo de criação no fazer musical**: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153. 2003.

MALTEMPI, Marcus Vinicius. **Novas Tecnologias e Construção de Conhecimento**: Reflexões e perspectivas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista- UNESP, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Egle. **A Integração de pessoas deficientes**: Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennon, Senac, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Fundamentos de Educação Especial**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

MELO, Leda Regina Camargo. **A Música: Um caminho para o desenvolvimento do deficiente mental**. PDE, Londrina, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petropolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem**. 2ª Ed. São Paulo: EPU, 2011.

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Contribuições de Vigotsky para a educação de pessoas com deficiência visual**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun, 2008.

OLIVEIRA, Alda Jesus. **Fundamentos da educação Musical**. Fundamentos da Educação Musical I, Porto Alegre: ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical, p. 26-46, maio 1993.

OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira do; SILVA, Maria de Fátima Gomes da. Práticas Etnográficas e Inovação Pedagógica na formação continuada de professores de Ciências Naturais: Possibilidades e limites. In: FINO, Carlos Nogueira **Etnografia da Educação** (pp 119-147). Funchal: Centro de Investigação em Educação- CIE – UMa, 2011.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEREIRA, Maria Gorete Gonçalves Rocha. **O Percurso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica? Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA**. Tese de Doutorado UMA, Funchal, 2012. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/580/1/DoutoramentoGoretePereira.pdf>. Acessado em: 05/06/2019.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Tradução Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Contexturas: O ensino das artes em diferentes espaços** – João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2005.

RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Formação, Representações e Saberes docentes**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores no século XXI. 1ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014.

RUSSO, Susana Bilou. **As Bandas Filarmônicas enquanto patrimônio: Estudo de caso no conselho de Évora**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) ISCTE, Évora, Portugal, 2007.

SALLES, Vicente. **Sociedade de Euterpe**: as bandas de música no Grão-Pará. Brasília: Edição do Autor, 1985.

SANTOS, Tenison Santana dos. **Apostila iniciação instrumental**. Senhor do Bonfim, 2015.

SANTOS, Claudia Eboli Corrêa dos. **A Educação Musical Especial**: Aspectos Históricos, Legais e Metodológicos. Dissertação (Mestrado em Música). UNIRIO, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Maria Natalina Faria Cristóvão. **As Expressões Artísticas no 1º ciclo do ensino Básico uma abordagem à luz da Inovação Pedagógica**. Tese de doutoramento, 2007. Disponível em: <<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1610>> Acessado dia 15/01/2019.

SCHWEBWL, Horst Karl. **Bandas, filarmônicas e mestres da Bahia. Centro de Estudos Baiano**,1987.

SILVA, René Marc da Costa. **Cultura Popular e Educação: Salto para o futuro**. Brasília, 2008.

SOARES, Lisbeth. **Música e educação especial**. Batatais: Claretiano, 2015.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** ; Tradução de Maria José Amaral Ferreira; prefácio à edição brasileira de Maria Felisminda de Rezende Fusari – São Paulo: Cortez, 1997.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Editora 34, 1998.

TOFFLER, Alvin. **Choque do futuro**. Lisboa: Livros do Brasil, 1970.

UNIÃO, Diário Oficial. **Decreto-Lei N° 9.494, de 22 de julho de 1946**- publicação original. Lei Orgânica de canto orfeônico. Rio de Janeiro, Pag. 10923, Seção 1 – 27/7/1946. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9494-22-julho-1946-417580-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado dia 02/04/2019.

LOBOS, Villa. **Biografia**. Disponível em <http://www.museuvillalobos.org.br/>. Acesso em 02/04/2019.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4a ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## **ANEXOS - CD**

### **Índice de conteúdo do CD-ROM**

#### **Pasta 1**

Dissertação de Mestrado (versão eletrônica em formato PDF)

#### **Pasta 2 - Apêndices**

Diário de Bordo

Entrevistas dos maestros

Entrevistas dos alunos

#### **Pasta 3 - Anexos**

Nossa História

Certidão

Apostila de Iniciação Instrumental

Estatuto da Sociedade União dos Ferroviários Bonfinenses