

O canto na formação do professor de música: um olhar sobre o currículo

Comunicação

Beatriz Taveira de Moura Teixeira
Universidade Estadual de Roraima - UERR
beatriztmt@gmail.com

Rosangela Duarte
Universidade Estadual de Roraima - UERR
roduart1@hotmail.com

Leila Maria Camargo
Universidade Estadual de Roraima – UERR
apolium522@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo analisar como o canto aparece na formação acadêmica do professor de música, tendo como base uma reflexão acerca da proposta apresentada no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Neste sentido, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa cujos procedimentos foram bibliográficos e documentais, atrelados a uma entrevista semiestruturada realizada com professoras egressas do curso e que hoje atuam na Educação Básica. Compreendendo que a voz é um instrumento musical primário e democrático e que o canto pode contribuir de diversas formas para o desenvolvimento de aspectos musicais e extramusicais de alunos da Educação Básica, esta pesquisa se faz relevante por buscar investigar como o canto está sendo abordado na formação inicial do professor de música, refletindo sobre sua preparação para que ele atue se utilizando desta prática musical como forma de ensino da música. A partir deste estudo, percebeu-se uma sólida formação técnica-vocal do professor através de disciplinas obrigatórias e eletivas, no entanto, ressalta-se que apesar de existir muitas disciplinas que abarcam os aspectos docentes do canto, ainda há uma fragilidade acerca da formação pedagógica quanto à utilização do mesmo no processo de musicalização na Educação Básica, provavelmente, por conta do *habitus conservatorial* instituído no currículo.

Palavras-chave: Canto. Formação Docente. Educação Básica.

Primeiras notas

Cantar é uma das formas mais prazerosas de se colocar no mundo. Isto porque se ouvir e ser ouvido compõem um profundo processo de expressão e externalização de sentimentos, opiniões e crenças. Desta forma, a prática do canto atua diretamente no

interior das emoções e envolve uma diversidade de aspectos positivos ao nos colocar em contato com nossa natureza humana, nos tornando autores de nossos próprios fazeres musicais.

No aprendizado da música, principalmente durante o trabalho de musicalização, aqui entendido como o processo de “desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro musical como significativo” (PENNA, 1990, p. 22), o cantar se apresenta como um elemento fundamental. Pois, além de desenvolver aspectos musicais como a própria técnica vocal, a percepção musical e a afinação, também é capaz de significar a fruição artística por se integrar a uma prática musical que faz parte de nosso cotidiano, aparecendo no dia a dia das comunidades urbanas, rurais e indígenas, bem como nas brincadeiras de criança, nas canções de ninar, nos cantos de trabalho, além de se integrar como elemento central das danças, das festas e dos ritos (ALMEIDA, 2014).

E o fato de nossa voz se apresentar de forma democrática como nosso primeiro e mais acessível instrumento musical, coloca em evidência a necessidade de se formar professores de música capazes de estabelecer um bom modelo vocal além de articular seus conhecimentos técnicos e pedagógicos com a realidade da sala de aula da Educação Básica.

Logo, o propósito central desta pesquisa foi compreender como o canto aparece no currículo de formação acadêmica do professor de música. Para tal, fizemos uma análise interpretativa e uma reflexão aprofundada acerca do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima (UFRR), observando sua proposta formativa e os componentes curriculares cujas ementas incluem o canto, relacionando-o com os relatos¹ das práticas de duas licenciadas egressas que atuam como professoras de música na Educação Básica, que foram colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas.

Cantando na escola: melodia natural

Temos vozes. Vozes cantantes que partem de melodias formadas por pequenas e belas notas. Vozes que na escola de Educação Básica aparecem de variadas formas: no

¹ Nas citações dos relatos, os nomes das professoras foram substituídos por nomes fictícios: Marisa e Sofia.

momento cívico, nas canções apresentadas nas datas comemorativas ou mesmo nas cantigas normativas que indicam a forma correta de entrar na fila e de cumprimentar um coleguinha. O fato é: elas sempre estão lá.

Porém, Almeida (2014) aponta que é comum encontrarmos muitos equívocos em sua utilização. O problema não é cantar na hora de introduzir ou finalizar atividades (hora da roda, do lanche, da saída), mas fazê-lo de “forma estereotipada, mecânica, sem exploração da expressão natural das crianças, como normalmente acontece” (p. 105). Isto ocorre porque o trabalho musical muitas vezes depende do grau de afinidade do professor com o cantar e, de forma geral, os educadores normalmente não possuem uma formação musical mínima, seja em sua trajetória educacional como alunos, ou formação pedagógica como professores.

Logo, cabe ao professor de música encarar o desafio de “transformar, redimensionar o conceito e as formas de ação do canto na escola” (ALMEIDA, 2014), utilizando-se de seu espaço na disciplina de Arte, e em alguns casos, na disciplina específica de Música, para potencializar o desenvolvimento musical e extramusical dos alunos, através da prática do canto de forma sistematizada e intencional.

“Como professora de música da educação infantil e do fundamental 1, o canto é muito recorrente. É todo dia, em todas as aulas.” (MARISA, 2019)

Em seu relato, a professora de música Marisa explicita a infinita gama de objetivos e possibilidades acerca da utilização do canto no processo de musicalização das crianças da Educação Básica. Cita que na Educação Infantil ela traz o canto de forma lúdica, com imitação, experimentação de diferentes timbres e exploração das possibilidades vocais; já nos anos iniciais do Ensino Fundamental ela trabalha o canto com a prática coral que envolve desde cânones, até divisões de vozes mais elaboradas, cuja complexidade varia de acordo com as idades dos alunos; ainda assim, ela enfatiza que mesmo quando os objetivos das aulas não estão atrelados ao canto especificamente, ele aparece cotidianamente para se desenvolver outros aspectos e conteúdos musicais.

A fala da professora vai de encontro com as pesquisas e propostas pedagógicas apresentadas na revista Música na Educação Básica (M.E.B) que apontam que o canto vem sendo utilizado na sala de aula de forma criativa (OLIVEIRA; FERNANDES, 2016), explorando

possibilidades vocais também a partir da voz falada com diversas formas literárias e estilos de canto (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2016; FERREIRA, 2014; BELOCHIO, 2011; TEIXEIRA, 2010; FIALHO; ARALDI, 2009), utilizando-se do canto coral como parte integrante do processo de musicalização (COSTA, 2011, 2009) e abrangendo, ainda, uma instância interdisciplinar, destacando os princípios de integração das artes e da valorização das riquezas culturais presentes nas diversas canções e gêneros musicais brasileiros e internacionais (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2016; ANDRADE, 2014; FALCÃO, 2014; REIS, 2010; ARALDI, 2009).

A Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), por outro lado, nos apresenta pesquisas voltadas para as questões referentes ao fenômeno cantar em seus processos de aprendizagem (COSTA; ZANINI, 2016), com preocupações voltadas também para a desafinação vocal (SOBREIRA, 2016); e reflexões acerca das canções na Educação Infantil, envolvendo aspectos sociais (TRELLES, 2014).

Vechi e Egg (2014), ao realizarem uma extensa revisão literária nas publicações da Revista da ABEM, da Revista M.E.B e dos anais dos congressos nacionais e regionais da ABEM, concluíram que a maior parte das pesquisas não destacam, necessariamente, o canto como recurso utilizado para o ensino da música, mas o apresentam como uma prática diversa constante que abrange desde a criação e composição, interação com poesias, ludicidade, improvisação, canto coral, até jogos e brincadeiras. Os autores também destacam que há uma carência de trabalhos sobre a prática do canto no Ensino Fundamental.

“O canto aparece muito nas minhas atividades diárias como docente na Educação Básica. [...] No momento do canto são passados vários conceitos musicais de forma bem lúdica, bem prática.” (SOFIA, 2019)

A professora de música Sofia, aponta que as crianças menores demonstram muito interesse e gosto pela prática do canto, de forma que ela se utiliza do mesmo tanto para trabalhar aspectos musicais, como para organizar as atividades cotidianas. Com os alunos mais velhos da etapa inicial do Ensino Fundamental, a professora enfatiza a prática vocal individual e coletiva através do canto coral, propiciando momentos de performance e apreciação musical dentro e fora de sala. Ela destaca, ainda, que “o canto pelo canto”, como fazer musical, é uma importante forma de expressão e interação.

Almeida (2014) aponta que o canto é considerado, por diversas pedagogias musicais, um dos principais pilares da educação musical por inúmeros motivos: a voz é um instrumento musical democrático e experimentá-la e conhece-la através de jogos musicais, improvisações e do simples cantar, é prazeroso e significativo; além disso, tal atividade converte-se em um meio eficaz de se desenvolver a percepção auditiva, a afinação, a musicalidade; sendo ainda adaptável a qualquer contexto socioeconômico por não exigir mais do que o próprio corpo para sua realização; e por fim, ele exige que o aluno se ouça e ouça o outro, promovendo um processo de construção do espírito de coletividade, bem como auxiliando no desenvolvimento da atenção e da concentração.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) o apresenta como atividade recorrente desde o Campo de Experiências (Traços, Sons, Cores e Formas) da Educação Infantil, passando pelo componente curricular Arte do Ensino Fundamental, e ampliando as aprendizagens artísticas no desenvolvimento de competências específicas de Linguagens e Suas Tecnologias no Ensino Médio. Para tal, mesmo que não seja exigido de forma normativa, compreende-se necessária a formação de professores de música que consigam articular seus conhecimentos técnicos musicais, em especial, vocais, com as propostas pedagógicas adequadas aos três níveis da Educação Básica. Logo, cabe aqui a reflexão acerca dos currículos de formação destes professores.

Cantando na universidade: harmonia consonante ou dissonante?

Na música, a harmonia é caracterizada pela combinação de sons executados de forma simultânea. Tal combinação pode ser consonante ao harmonizar notas que se completam, causando sensação de repouso e estabilidade; ou pode ser dissonante, onde a combinação harmônica é feita com notas que não se completam, propiciando assim uma sensação de movimento e tensão.

Fazendo uma analogia com a formação do professor de música, discutiremos – a partir de uma análise curricular - se os aspectos técnicos e pedagógicos referentes ao canto estão em consonância ou dissonância com aquilo que é proposto para o ensino de música na Educação Básica.

O *locus* de nossa investigação é o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima , que foi criado no ano de 2013 para atender uma demanda regional, carente de profissionais formados em Educação Musical, sendo ainda impulsionado pela Lei 11.769/2008 que instituiu música como uma das linguagens constituintes do componente curricular Arte na Educação Básica (ALMEIDA, 2019).

Nesta perspectiva o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) vigente, que foi aprovado e implementado no ano de 2017, tem como objetivo geral “desenvolver habilidades e competências pedagógicas, didáticas, científicas, musicais e artísticas para habilitar os acadêmicos para atuarem na educação básica e em outros contextos de ensino da música” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA , 2017, p. 8). De forma que o egresso do curso deverá ser capaz de significar tais competências e habilidade teóricas e práticas no seu exercício profissional, fundamentando-se nos princípios contemporâneos da educação escolar e do ensino de música em outros cenários. Compreende-se que este profissional

Estará preparado para mobilizar conhecimentos artísticos, musicais e educacionais pautados na sustentabilidade ambiental, na interculturalidade e na inclusão dos direitos humanos, além de aplicar criticamente conceitos e princípios teóricos, intervindo na sociedade por meio de suas manifestações culturais e promovendo condutas de investigação em espaços de educação musical (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2017, p. 9).

Assim, o curso se estruturou em 3.210 horas, sendo 2.610 direcionadas às disciplinas **obrigatórias e eletivas** ou optativas, 400 dedicadas ao estágio supervisionado que compreende atuação na educação básica, e ainda, 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC). Todas elas ordenadas a partir de três núcleos estruturantes:

- I. Núcleo de formação:** abrange os estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, do campo educacional e das diversas realidades educacionais, delineando um trajeto histórico e reflexivo das teorias e filosofias da música, da produção artística musical e da educação;
- II. Núcleo de aprofundamento profissional:** envolve o aprofundamento e a diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, em sintonia com os sistemas de ensino;
- III. Núcleo de integradores curriculares:** inclui a compreensão da formação relacionando teoria com prática (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2017, p. 12).

Destacamos o núcleo de aprofundamento profissional como o responsável por aprimorar os conhecimentos técnicos musicais e pedagógicos, nos quais o canto se insere, apontamos o núcleo de integradores curriculares como grande responsável por relacionar tais conhecimentos com a prática cotidiana da Educação Básica, através do estágio supervisionado. Levando isto em consideração, foi feita uma análise das ementas dos componentes da matriz curricular, onde identificamos as disciplinas que apontam o canto em seus **aspectos técnicos**: cuja intencionalidade principal é desenvolver aspectos práticos da técnica vocal e do canto de forma coletiva ou individual; e seus **aspectos pedagógicos**: que subsidiam o professor didaticamente no ensino do canto em diversos contextos, bem como na utilização do mesmo como forma de se desenvolver a musicalização e outros aspectos da formação musical.

Nesta análise, optamos por não considerar as disciplinas onde a prática do canto aparece ocasionalmente como parte do processo de aprendizagem musical do docente, como é o caso das disciplinas de *Teoria e Percepção Musical*, onde o solfejo é uma prática recorrente. Também não consideramos as disciplinas teóricas como *História da Música*, cujos conteúdos que envolvem ‘formas vocais’, por exemplo, normalmente aparecem de forma apreciativa. Tal opção se justifica por compreendermos que, apesar da importância destes diversos conhecimentos presentes na formação inicial dos professores de música, os aspectos técnico vocal e pedagógico são os pontos essenciais à implementação do canto na Educação Básica.

Com isto, estruturamos uma tabela para melhor exemplificar a distribuição destas disciplinas:

Quadro 1: Disciplinas que abrangem aspectos essenciais do canto

CARÁTER	DISCIPLINAS	NÚCLEO ESTRUTURANTE	ASPECTOS DO CANTO
OBRIGATÓRIAS	Canto Coral I (30h) Canto Coral II (30h) Canto Coral III (30h) Canto Coral IV (30h) Canto Coral V (30h) Canto Coral VI (30h)	Aprofundamento Profissional	Técnicos e pedagógicos

	Educação Musical II (60h)	Formação	Pedagógicos
	Educação Musical III (60h) Educação Musical IV (60h)	Aprofundamento profissional	Pedagógicos
	Estágio Supervisionado III (100h)	Integradores curriculares	Pedagógicos
ELETIVAS	Produção de Material Didático em Educação Musical (60h)	Aprofundamento profissional	Pedagógicos
	Canto Coral VII (30h) Canto Coral VIII (30h)	Aprofundamento profissional	Técnicos e pedagógicos
	Canto I (30h) Canto II (30h) Canto III (30h) Canto IV (30h)	Aprofundamento profissional	Técnicos e pedagógicos

Fonte: elaboração das autoras

Das 2.710 horas que compõem as disciplinas obrigatórias e os estágios supervisionados do curso, 460 versam sobre o canto em seus aspectos pedagógicos e técnicos. Em relação às 300 horas destinadas às disciplinas eletivas, existe a possibilidade de se direcionar até 240 delas a disciplinas que também abrangem o canto em ambos os aspectos.

Se levarmos em conta apenas as disciplinas obrigatórias e os estágios supervisionados – tendo em vista que as eletivas são de escolha individual do próprio acadêmico, que pode nem mesmo contemplar os componentes curriculares citados no quadro -, ainda temos quase 15% da carga horária total do curso incluindo o canto de forma intencional no que concerne às suas técnica práticas e aplicações pedagógicas.

Com esta visão panorâmica, de acordo com PPC do curso de Licenciatura em Música da UFRR (2017), podemos conceber que 1) o curso visa formar o professor de música também para a atuar na Educação Básica, e 2) o canto ocupa um espaço importante na formação deste professor. Até aqui, as notas que compõem nossa harmonia estão consonantes, pois há congruência clara no que o documento apresenta.

No entanto, isto gera um outro questionamento: os conhecimentos trabalhados e os saberes construídos acerca do canto nesta formação são capazes de subsidiar o professor de música de forma satisfatória em sua atuação na Educação Básica?

Quando questionadas se sua formação a nível de graduação abrangeu o canto na realidade docente na qual estão atuando, as professoras Marisa e Sofia, egressas do curso de Licenciatura em Música da UFRR, apontaram uma relação limitada do canto da formação acadêmica com suas atuações na Educação Básica:

Eu vi canto no *Canto Coral*, *Regência* e em algumas atividades da *Educação Musical*. No *Canto Coral* eu não senti que tinha muita ligação com a minha realidade docente, porque eu já atuava na mesma época e não conseguia ‘lincar’. [...] Na *Educação Musical* eu consegui perceber uma ligação maior entre as atividades de canto com a realidade que estou atuando. (MARISA, 2019)

Em suas falas, elas destacam a ênfase em aspectos formativos referentes às técnicas e às práticas vocais, e uma fragilidade acerca da aplicabilidade pedagógica destes conhecimentos, principalmente no contexto da Educação Básica. Aqui aparecem as primeiras notas dissonantes, pois tal constatação entra em conflito com a proposição apresentada, no quadro 1, de que todas as disciplinas obrigatórias que apresentam o canto em sua ementa trabalham, de alguma forma, seus aspectos pedagógicos.

A partir daqui, nossas discussões se ampliam, ultrapassando as reflexões baseadas apenas em uma análise documental superficial, isto porque o currículo, visto sob a ótica das teorias pós-críticas não é compreendido apenas como uma seleção de conhecimentos e saberes atrelados a um processo industrial e administrativo, mas também como uma questão identitária e subjetiva, imersa na relação ‘saber-poder’ (TADEU, 2011). O que se ensina, para quem se ensina e como se ensina.

Cantando em meio ao *habitus conservatorial*

Harmonias dissonantes, vistas sob uma estética simplória, não são necessariamente ‘feias’, são simplesmente inquietantes por destoarem um pouco da estabilidade concebida por nosso ouvido tonal. O fato é, estas dissonâncias fazem parte da música, e no caso da formação de professores, não é algo restrito à realidade apresentada no currículo do curso de Licenciatura em Música da UFRR.

Nos últimos anos, tem-se aumentado as discussões acerca dos currículos dos cursos de formação dos professores de música, isto porque, em pleno século XXI, tal formação,

mesmo que contemple aspectos pedagógicos, ainda está fortemente atrelada ao modelo conservatorial de ensino de música de base europeia, concebido no século XVIII.

Baseado no conceito de *habitus* apresentado por Pierre Bordieu, Pereira (2013) desenvolve a noção de *habitus conservatorial* ao qual toda a estrutura de ensino da música no ocidente está atrelada, o que reflete não apenas na escolha dos conteúdos curriculares, mas também nos processos de ensino e nas práticas dos agentes envolvidos. Isto garante aos currículos “uma forma própria para o estudo da música erudita ocidental que não é aplicável às músicas populares e étnicas – e até mesmo às formas eruditas de música não ocidental” (PEREIRA, 2013, p.268).

Por conta disso, levantamos a hipótese de que o *habitus conservatorial* é um grande empecilho para a articulação entre o canto na formação do professor e sua aplicação na Educação Básica, apesar do PPC do curso de Licenciatura em Música da UFRR conter pelo menos 10 disciplinas obrigatórias que abrangem o canto em suas instâncias técnicas e pedagógicas.

A fala da professora Sofia demonstra indícios condizentes com a hipótese acima:

A academia não abrangeu o canto como eu tenho ele hoje na sala de aula. Ela me trouxe muitos **conhecimentos técnicos do canto**, mas não repertório. [...] A graduação foi só um guia para cantar afinado, pegar referência. Era um **ensino muito técnico, tradicional, eurocêntrico**. [...] Já na sala de aula, o canto é mais livre, mais informal, mais abrangente. (SOFIA, 2019)

As palavras destacadas representam de forma clara a influência das características de ensino ligadas à instituição conservatorial:

- o ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte;
- o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la);
- o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada;
- o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor;

- a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical; - a primazia da performance (prática instrumental/vocal);
- o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática; - o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato”. (PEREIRA, 2014, p. 93-94)

As notas que destoam na (des)combinação Conservatório e Educação Básica na formação do professor de música, geram conflitos. Conflitos em termos pedagógicos, instrumentais e até mesmo identitários. Pois, não podemos esquecer que o currículo é composto por conhecimentos selecionados, e “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, na nossa subjetividade” (TADEU, 2011, p. 15).

Quando a professora Sofia indica que a universidade lhe passou técnica, mas não repertório, ela entra numa discussão mais abrangente que envolve, inclusive, a questão da diversidade. Isto porque, o repertório cantado nas universidades, dificilmente abrange uma pluralidade cultural, ou dá indícios de canções a serem trabalhadas na Educação Básica. Na maioria das vezes se restringe a um compêndio de complexas músicas eruditas europeias. Algo cuja aplicação na Educação Básica tem espaço mínimo, levando em consideração que a própria BNCC (2018) nos indica a necessidade de se trabalhar o conhecimento, o respeito e a compreensão da diversidade em todos os aspectos, ampliando o universo musical dos alunos. Acerca disso, Almeida (2010, p. 51) afirma que

a formação de professores de música não corresponde a uma única concepção de formação, pois necessita ser pensada a partir da diversidade que lhe é inerente. Proponho, assim, seu reconhecimento como espaço de inter-relações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados e, conseqüentemente, seja possível viver a formação com/em a diversidade para formar professores de música que possam trabalhar com em a diversidade. Espaço onde os temas “delicados”, como religião, orientação sexual, raça, etnia, preconceitos, racismos, possam encontrar lugar e ampliar os conceitos de educação musical multicultural, incorporando a eles o viés intercultural, na perspectiva da teoria crítica pós-moderna.

Logo, tal *habitus conservatorial*, quando transposto sem filtros para uma sala de aula cheia de crianças (algo cujo risco é real, tendo em vista que esta é a base formativa do

professor), pode afetar o aluno significativamente, e de forma negativa, não só o seu desenvolvimento musical, como também seus processos subjetivos de sua construção humana.

Últimas considerações: notas flutuantes

Por meio deste estudo, foi possível constatar que, por conta de reflexos do *habitus conservatorial* em sua formação inicial, o professor de música egresso da Universidade Federal de Roraima recebe uma sólida base técnica-vocal através de uma gama de disciplinas obrigatórias e eletivas. Porém, ainda há uma fragilidade acerca de sua formação pedagógica quanto à utilização do canto no processo de musicalização, principalmente no que concerne à Educação Básica. Isto porque a ênfase nas técnicas e nos repertórios eurocêntricos, além de outros aspectos que excedem as instâncias do conteúdo, contribuem para haja uma limitada relação ente o canto na universidade e o canto na escola.

Maura Penna (1995, p.140) sintetiza isto em uma interessante reflexão: “O conservatório está tanto fora quanto dentro de nós, quer em nossa prática ou em nossa formação, quer nos compêndios didáticos ou nos modelos que adotamos.”. Porém, é importante considerar que, de acordo com os relatos das professoras, ainda existe uma instância reflexiva maior que as leva a continuar estudando e buscando formas de potencializar a utilização do canto em suas aulas. Isto porque ambas entendem com clareza seus papéis nos contextos nos quais estão inseridas.

Logo, apesar das dissonâncias formativas, ainda existe espaço para que novas notas flutuantes componham a harmonia docente. Tal discussão deve ser ampliada para que se possa haver uma quebra deste ciclo do *habitus conservatorial*. Desta forma, propiciando ao professor uma formação inicial consonante com as vozes que anseiam para se unir ao canto livre nas escolas de Educação Básica.

Referências

- ALMEIDA, Berenice de. *Música para crianças: Possibilidades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 45-53, set. 2010.
- ALMEIDA, Jéssica de. *Biográfica músico-educativa: produção de sentidos em meio à teia da vida*. 2019. 368 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2019.
- ANDRADE, Klesia Garcia. Canções e culturas: possibilidades educacionais por meio da voz. *Música na educação básica*. Porto Alegre v. 6, n. 6, 2014.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. *Música na educação básica*. Porto Alegre v. 3, n. 3, 2011.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- COSTA, Patrícia. Lá vem o crocodilo... exercícios vocais para crianças de 7 a 10 anos. *Música na educação básica*. Porto Alegre v. 5, n. 5, 2013.
- COSTA, Wanderson Moura; ZANINI, Claudia Regina de Oliveira. Canto e teoria da complexidade: considerações acerca do pensamento complexo relacionadas ao aprendizado do canto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, n. 36, 2016.
- CUERVO, Luciane da Costa; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Sindô lê lê, sindô lá lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz. *Música na educação básica*. Porto Alegre v. 7, n. 7/8, 2016.
- FALCÃO, Valerie Ott. Criança também pode produzir uma ópera. *Música na educação básica*. Porto Alegre v. 6, n. 6, 2014.
- FEREIRA, Tiago Teixeira. O que as palavras cantam? *Música na educação básica*. Porto Alegre v. 6, n. 6, 2014.
- FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. Fazendo rap na escola. *Música na educação básica*. Porto Alegre v. 1, n. 1, 2009.

MATEIRO, Teresa; VECHI, Hotênsia; EGG Marisleusa de Souza. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da abem (1992-2012) *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, n. 33, 2014.

OLIVEIRA, Andréia Pires Chinaglia de; FUGIMOTO, Tatiane; FERNANDES, Priscila. Cantando com as palavras: tlatlu tlatlu...bläbläblä...ahhhhhh. *Música na educação básica*. Porto Alegre v. 7, n. 7/8, 2016.

PENNA, M. Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Y. R. (Org.). *Da camiseta ao Museu – O ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Editora UFPB, 1995.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande, MS, Ed. UFMS, 2013.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, n. 32, 2014.

REIS, Jonas Tarcísio. O repentismo na sala de aula: trova gaúcha, pajada, rap e embolada nordestina. *Música na educação básica*. Porto Alegre v. 2, n. 2, 2010.

SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia. Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2010.

SOBREIRA, Silvia. Desafinação vocal: compreendendo o fenômeno. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, n. 36, 2016.

TADEU, Tomaz. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TRELLES, Luzmila Mendivil. La inevitable vulnerabilidad de las canciones en la práctica educativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, n. 33, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFRR*. Boa Vista: UFRR, 2017.