

Pontos de contato na educação musical escolar: possibilidades analítico-propositivas em diálogo com Paulo Freire e Estelle Jorgensen

Comunicação

GTE 03 - Educação Musical e Humanização

*Ronaldo Aparecido de Matos
Universidade de São Paulo (USP)
ronaldomatos@usp.br*

*Fabio Cardozo de Mello Cintra
Universidade de São Paulo (USP)
fabcint@usp.br*

Resumo: O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, atualmente na fase de análise e discussão dos dados. O objetivo da tese é investigar o papel de práticas músico-pedagógicas de caráter dialógico na escola pública, examinando em que medida podem tensionar as dinâmicas vigentes entre currículo, professor e aluno, e contribuir para a construção de percursos formativos horizontais, coletivos e colaborativos. Nesta comunicação, apresentamos formulações iniciais derivadas de ciclos dialógicos realizados junto a estudantes da segunda etapa do ensino fundamental de um colégio estadual. A partir dos fundamentos do Círculo de Cultura (Freire, 2023a; 2023b), e das imagens de educação musical¹ (Jorgensen, 2011), elaboramos categorias analítico-propositivas voltadas à identificação, nos mundos musicais dos participantes, das situações limitadoras da música na escola. Em conjunto, elaboramos modelos músico-pedagógicos abertos, inspirados na noção de metáfora e modelo (Jorgensen, 2011), visando ampliar as experiências musicais dos estudantes e favorecer novas formas de diálogo, criação e pertencimento. Tais reflexões e ações pedagógicas organizam-se no conceito de ponto de contato, entendido como uma categoria-síntese de análise e ação propositiva às hierarquias e dinâmicas presentes no espaço escolar. O recorte apresentado busca, portanto, contribuir para o debate sobre as pedagogias dialógicas na educação musical e fomentar outros modos de compreender e agir na realidade escolar atual, para além dos modelos hegemônicos de ensino estabelecidos.

¹ O termo imagens de educação musical corresponde à tradução adotada para o conceito original em língua inglesa *Pictures of Music Education*, de Jorgensen (2011).

Palavras-chave: *pedagogias dialógicas; imagens de educação musical; metáfora e modelo.*

1. Introdução

A música na escola é um tema historicamente engendrado por avanços, retrocessos, resistências e resignações (Fonterrada, 2008; Loureiro, 2008; Queiroz, 2013). Nas últimas décadas, entretanto, os espaços de atuação e reflexão sobre a educação musical escolar têm se estreitado significativamente, sobretudo nas redes públicas estaduais, onde reformas educacionais de orientação neoliberal² vêm sendo adotadas de modo sistêmico em diferentes regiões do país, manifestando-se com particular radicalidade em estados como Bahia (Bahia, 2019), Minas Gerais (Minas Gerais, 2024), Paraná (Paraná, 2012; 2024) e São Paulo (São Paulo, 2024).

Entre os exemplos citados, o contexto paranaense destaca-se como um dos mais expressivos na consolidação de políticas educacionais alinhadas aos princípios neoliberais (Mendes, 2008; Sousa, 2013; Mendes *et al.*, 2020), em razão de medidas que incluem a terceirização e precarização de atividades pedagógicas, administrativas e operacionais (Barcellos Júnior *et al.*, 2025; Nauroski; Bridi, 2019), a plataformação do ensino (Domingues, 2025; Souza, 2024) e a centralização do processo educativo sob a lógica de controle por desempenho (Savaris, 2022).

Tais ações, promovidas sob o discurso da eficiência, celeridade e transparência têm, na prática, contribuído para o enfraquecimento do caráter público da educação e para o aprofundamento das desigualdades no interior do sistema estadual (Menchise *et al.*, 2023; Moreira, 2024). Do mesmo modo, o convívio com diferentes escolas públicas paranaenses, entre 2018 e 2022, possibilitou observar a incidência direta dessas

² Para uma compreensão detalhada dos impactos do neoliberalismo na educação básica sob uma perspectiva global, ver Brown (2019); para uma análise voltada ao contexto brasileiro, ver Gentili (2013); e, no âmbito paranaense, ver Lima (2006) e Gardioli (2023).

reformas sobre dimensões formativas essenciais da vida escolar: o que se ensina, quem ensina e quem aprende.

Essas constatações, resultantes da proximidade com o ambiente escolar, mostraram que os desafios da educação musical na escola pública não se limitam à sua presença ou ausência nesses espaços, mas ao modo como, na realidade atual, currículo, gestão escolar, professor e estudantes se relacionam dentro de uma lógica institucional de precarização, controle e interesses mercadológicos.

Diante desse quadro, as pedagogias dialógicas se apresentam como um horizonte possível de investigação e de ação reflexiva, possibilitando repensar as hierarquias, precariedades, afastamentos e silenciamentos que integram atualmente o espaço escolar, ao mesmo tempo, aproximando-o de práticas educativas fundamentadas no diálogo, na escuta e na construção compartilhada do conhecimento. Assim, a pesquisa orienta-se pelo propósito de investigar o papel de práticas músico-pedagógicas de caráter dialógico na escola pública, examinando em que medida podem tensionar as dinâmicas vigentes entre currículo, professor e alunos e contribuir para a construção de caminhos formativos pautados em relações horizontais, colaborativas e situadas.

2. Referencial Teórico

2.1 O Círculo de Cultura em Paulo Freire

O Círculo de Cultura foi formulado por Paulo Freire a partir de suas experiências de alfabetização e educação popular realizadas nas décadas de 1960 e 1970, principalmente em Angicos (Brasil) e Guiné-Bissau (África) (Marinho, 2009). Constitui-se como uma proposta de organização do trabalho pedagógico orientada pelos princípios de diálogo, problematização e construção coletiva do conhecimento (Freire, 2023a; 2003b), em oposição a modelos educacionais baseados na transmissão vertical e unilateral de conteúdos hegemônicos (Freire, 2016):

Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura de mundo (Freire, 2015, p. 192).

O marco inicial dessa proposta é o levantamento de palavras geradoras e de situações existenciais dos participantes, tidas como saberes e experiências centrais para fomentar o aprendizado e a leitura crítica da realidade. As palavras que surgem desse espaço de diálogo e escuta compartilhada, contudo, não são meros vocábulos. Trazem consigo cargas simbólicas e afetivas que condensam tanto as contradições objetivas do mundo quanto as formas subjetivas de significá-las.

As situações existenciais, por sua vez, correspondem às experiências presentes no contexto sociocultural de cada pessoa: seus desafios, tensões, expressões culturais e formas de convivência. Ao mobilizá-las como núcleo da ação pedagógica, o Círculo de Cultura rompe com a lógica bancária da educação – hierárquica, unilateral e conteudista –, propondo em seu lugar uma pedagogia da problematização, voltada a experiências de reflexão sobre o mundo e sobre si, em um movimento contínuo de conscientização. Nessa perspectiva, o conhecimento não é transferido, mas construído coletivamente, sendo educador e educandos coautores de um percurso investigativo sobre a realidade (Freire, 2023a).

Assim, o Círculo de Cultura, ao dedicar-se à construção coletiva do conhecimento e à leitura crítica da realidade, abre possibilidades de diálogo com outros contextos educativos, para além do campo da alfabetização. Quando pensado a partir da educação musical, esse princípio freireano permite que as vivências musicais dos estudantes sejam valorizadas e integradas em condições equânimes com outras perspectivas musicais. As palavras geradoras, nesse cenário, podem se traduzir em referências, práticas e experiências musicais compartilhadas, operando como princípios norteadores de escuta, participação coletiva, criação e reflexão. De modo análogo, as situações existenciais encontram

correspondência nas relações, sentidos, sensações e valores presentes nas interações musicais cotidianas dos alunos. Ao tomar essas vivências como eixo estruturante do processo formativo, desloca-se o foco de uma educação musical tecnicista e conteudista para uma abordagem voltada às experiências de diálogo, criação e reflexão partilhada, incluindo diferentes modos de pensar e fazer música.

2.2 Imagens de educação musical em Estelle Jorgensen

A educadora musical Estelle Jorgensen, em sua obra *Pictures of Music Education* (Jorgensen, 2011), apresenta formas de reflexão e atuação no ensino de música, com base em ideias como imagens (*pictures*), metáforas (*metaphor*) e modelos (*model*). O cerne dessa proposta se encontra no uso de metáforas como possibilidade dialógica de ensino. Na música, recorremos frequentemente a recursos metafóricos para dizer o indizível, expressar sensações, ou mesmo, descrever ou qualificar sonoridades. Partindo do potencial imaginativo das metáforas presentes nas experiências musicais, Jorgensen redireciona-o de sua recorrência habitual, como recurso de expressão linguística, ao campo da educação musical, por meio do conceito de imagens. No caso, expressões metafóricas que funcionam como convite à imaginação pedagógica, ou mesmo uma porta de entrada para pensar o ensino de música de forma criativa e aberta.

Ao pensar a educação musical metaforicamente, o professor é convidado a assumir as ambiguidades, paradoxos e tensões do ato educativo, substituindo a busca por uma definição única por um campo de possibilidades imaginativas. No entanto, Jorgensen enfatiza que a metáfora sozinha não basta. Quando é aplicada a situações concretas de ensino, nesse momento, as interpretações figurativas devem ser acompanhadas de entendimentos objetivos, úteis a decisões curriculares, de ensino e aprendizagem ou avaliação que, portanto, necessitam serem pensadas como o que a autora denomina de modelo. Enquanto a metáfora

opera predominantemente no plano figurativo e subjetivo, o modelo assume um caráter voltado à análise e à prática. Nesse sentido, “as metáforas podem fundamentar os modelos, mas estes são versões sistematizadas que podem ser trabalhadas, testadas e aplicadas a situações específicas³” (Jorgensen, 2011, p. 7).

Para exemplificar esse ponto, recorreremos à metáfora e modelo “jardim e crescimento”, na qual Jorgensen suscita a pensarmos o educador musical como aquele que cultiva as condições para que a música floresça nas vidas dos estudantes (Jorgensen, 2011). Nesse imaginário, o fazer educativo assemelha-se ao cuidado de um jardineiro: plantar ideias, regar práticas, podar excessos e acompanhar o desenvolvimento de cada aprendiz de modo singular. Ensinar música, sob essa perspectiva significa proporcionar um espaço seguro para que sensibilidade e conhecimento musicais possam ocorrer de maneira orgânica. Quando essa metáfora é convertida em modelo, ela passa a orientar práticas de ensino e aprendizagem, como a organização do espaço e dos instrumentos como um terreno fértil para experimentações musicais, o planejamento de atividades que respeitem as subjetividades de cada estudante, e o exercício da docência voltado às necessidades e aos potenciais individuais e coletivos. Assim, a metáfora do jardim se transforma em um modelo operacional, que permite pensar a educação musical não como um processo de produção padronizada, mas como um ecossistema de desenvolvimento humano e artístico, sustentado pelo diálogo, pela diversidade e pelo cuidado.

Em síntese, o conceito de imagem corresponde ao nível conceitual da proposta, no caso, a compreensão da educação musical por meio de metáforas que abrem espaço para múltiplas leituras e interpretações. Enquanto isso, a ideia de metáfora e modelo expressa seu nível aplicativo, permitindo transformar tais visões em ferramentas analíticas e pedagógicas.

³ As traduções das citações originalmente em língua inglesa foram realizadas pelos autores.

No contexto escolar, a proposta de Jorgensen traz importantes contribuições, sobretudo diante da tendência histórica do ensino de música à universalização de narrativas e à naturalização de padrões estéticos e culturais hegemônicos. Sem o devido cuidado, essas práticas podem facilmente se reduzir a abordagens tecnicistas, centradas na reprodução acrítica de repertórios, conceitos e estilos que pouco dialogam com as vivências musicais presentes nas comunidades escolares. A adoção das metáforas como princípio reflexivo e pedagógico, conforme propõe Jorgensen, permite romper com essas visões homogeneizadoras, favorecendo o acolhimento e a valorização da diversidade de perspectivas musicais e culturais.

2.3 O ponto de contato como categoria-síntese

Inspirado em princípios dialéticos e dialógicos, o ponto de contato representa uma aproximação entre diferentes instâncias: professor e alunos, currículo e mundos musicais dos alunos, estrutura educacional e contexto escolar, teoria e prática, referenciais teóricos e realidade escolar. Ao mesmo tempo, permite interpretar as incompletudes, limitações e contradições que envolvem a prática educativa. Origina-se de uma provocação conceitual inspirada em metáforas e palavras abertas a múltiplos sentidos, que, à maneira de Freire e Jorgensen, convidam à reflexão sobre diferentes possibilidades de pensar, agir e se relacionar musicalmente no espaço escolar.

O ponto, em sua natureza visual e simbólica, é um elemento mínimo, isolado, muitas vezes imperceptível na totalidade a que pertence, ao mesmo tempo em que carrega em si o potencial de gerar novas formas, sentidos e conexões, transformando a si e à realidade à qual pertence. O contato, por sua vez, configura-se como gesto inicial de aproximação, um primeiro passo em direção ao outro, sintetizando tanto as possibilidades quanto os limites das ações educativas. Diferentemente do ponto, que tende à fixação e ao isolamento, o contato conduz a tecer

relações e a identificar aberturas que permitam reconfigurar, integrar e ampliar aquilo que, no cotidiano escolar, permanece separado.

Em uma perspectiva metodológica, o conceito de ponto de contato fundamenta-se na articulação entre princípios dialéticos e dialógicos. A abordagem dialética possibilita compreender as contradições presentes durante o processo pedagógico, como afeto e conhecimento, mérito individual e solidariedade coletiva ou espectador e autor. No entanto, não se tratam de oposições excludentes, mas tensões que revelam desigualdades, assimetrias e possibilidades de superação. Já a dimensão dialógica traduz essa compreensão em prática pedagógica, por meio de espaços de escuta, rodas de conversa, trocas de experiências e experimentações musicais que tomam as vivências dos estudantes como ponto de partida para a prática, criação e reflexão coletivas.

Com base nos princípios freireanos, o processo se inicia com palavras geradoras oriundas das experiências dos alunos, que concentram seus modos de viver, sentir e compreender a música. Essas palavras, por sua vez, trazem à tona tanto os pertencimentos e acessos musicais quanto as exclusões e desigualdades presentes nos espaços de ensino e aprendizagem musicais. A partir delas, o professor pode organizar categorias dialéticas que contrastam realidades e percepções, como, por exemplo, a oposição entre música como áudio (entendida como produto filtrado por processos de gravação e mediado por dispositivos que permitem seu consumo) e música como som (compreendida como fenômeno vivido coletivamente, situado em um espaço e tempo compartilhados, manifestado por pessoas em interação direta com instrumentos, corpos, vozes e ambientes). Distinção essa, que ao ser tensionada, possibilita novas interpretações e caminhos pedagógicos.

De Jorgensen, deriva-se a compreensão de que essas categorias dialéticas podem se converter, dialogicamente, em metáforas e modelos, ampliando os sentidos e experiências musicais de forma criativa e imaginativa. Um exemplo é a categoria Obra-Presença, inspirada na oposição entre música como áudio e música como som, citada

anteriormente. Enquanto “obra” remete à música tratada como produto, fixada em partitura, fonograma ou arquivo digital, “presença” evoca o acontecimento musical em sua dimensão física, sensorial, coletiva e colaborativa. A metáfora e modelo em questão, portanto, não nega o valor da obra gravada, mas convida os participantes à reflexão sobre os possíveis desdobramentos de como se pode estar presente diante dela: seja tocando, escutando ativamente, reinterpretando, recriando, ou mesmo produzindo novas obras no contexto da sala de aula.

A confluência entre o Círculo de Cultura e as Imagens de Educação Musical fundamenta, assim, a elaboração de categorias analítico-propositivas, voltadas à leitura das contradições entre currículo, professor e estudantes e à formulação de modelos músico-pedagógicos abertos, concebidos como metáforas em construção, capazes de aproximar a educação musical da realidade escolar contemporânea.

3. Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa (Bresler, 2007), fundamentada na perspectiva da pesquisa participante, tendo como princípio norteador a construção coletiva do conhecimento e a valorização dos saberes dos sujeitos escolares. A escolha por essa base metodológica partiu do princípio do professor-pesquisador como parte do contexto investigado, reconhecendo-se também como um ponto entre outros no cotidiano escolar. Condição essa que implica envolver-se nas dinâmicas, contradições e afetos que integram o espaço educativo, fomentando encontros, favorecendo aproximações e permitindo-se ser afetado também pelas relações que o ambiente escolar proporciona. Com isso, o percurso metodológico foi delineado no intuito de integrar escuta, diálogo e experimentação pedagógica como componentes centrais do processo investigativo.

O estudo foi desenvolvido em colaboração com o Colégio Estadual Newton Guimarães, localizado na cidade de Londrina, no estado do Paraná, onde foram conduzidas práticas músico-pedagógicas pautadas

nas vivências musicais dos alunos. O grupo foi formado por dez estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano), participantes de atividades complementares de apoio escolar realizadas na Sala de Recursos Multifuncional da instituição. As atividades pedagógicas ocorreram ao longo do ano letivo de 2024, com encontros semanais no período matutino, de aproximadamente uma hora e meia de duração, integrados às ações de contraturno escolar.

4. Discussão e resultados parciais

Concentramo-nos a discutir aqui as etapas iniciais da pesquisa participante, que abrangeram o reconhecimento do contexto escolar, a construção de vínculos e experiências dialógicas com os estudantes, o planejamento coletivo das ações e a realização de práticas musicais colaborativas fundamentadas nos mundos musicais do grupo.

Essas ações ocorreram de forma integrada e interdependente, em ciclos contínuos de experimentações sonoras e reflexões coletivas. A distinção apresentada teve apenas caráter didático, buscando ressaltar a progressão lógica do percurso investigativo. De modo geral, o arco construído ao longo desse processo pode ser compreendido em dois momentos complementares: o primeiro, voltado a atividades de diálogo e prática musical coletiva, onde emergiram as palavras geradoras e situações existenciais que fomentaram a identificação e sistematização das categorias dialéticas; e o segundo, dedicado ao amadurecimento das experiências e trocas desse período inicial, que possibilitou reorientar o percurso pedagógico e traduzir as aprendizagens anteriores em metáforas e modelos. Nessa segunda fase, as imagens-metáforas atuaram como sínteses simbólicas e instrumentos de direcionamento pedagógico, convertendo as discussões e vivências em ciclos de experimentação, criação e reflexão musicais.

4.1 Categorias dialéticas: leitura crítica das experiências musicais iniciais

O processo investigativo iniciou-se com a observação do espaço físico, estrutura e recursos disponíveis, bem como das possibilidades de organização e dinâmica das atividades pedagógicas. Nesse período, foi possível acompanhar as rotinas da Sala de Recursos Multifuncional, que incluíam ações de leitura, pintura, artesanato e experimentos de geografia, física, biologia e matemática. Durante essas observações, surgiram importantes pistas culturais, como as conversas dos estudantes sobre filmes, séries, *videogames*, esportes e músicas, elementos que se tornaram pontos de partida para as primeiras interações e propostas musicais.

No primeiro ciclo de atividades musicais, de construção de vínculos e experiências dialógicas, foram elaboradas práticas que unissem jogos, experiências culturais, experimentação musical e diálogo como eixos integradores. Atividades de percussão corporal, uso de materiais alternativos e instrumentos percussivos funcionaram como incentivo tanto à prática musical quanto ao diálogo entre os participantes. Um exemplo foi a adaptação do jogo de cartas *Uno*⁴ em uma atividade de percussão corporal, cujos princípios do jogo foram incorporados à prática rítmica coletiva. A familiaridade dos estudantes com o jogo motivou-os a criarem novas regras e gestos sonoros, gerando diálogos colaborativos e fortalecendo os vínculos socioafetivos do grupo.

A partir dessas interações, os estudantes passaram a compartilhar seus gostos, curiosidades e repertórios musicais, o que originou novos caminhos de experimentação. O interesse, por exemplo, por determinados instrumentos, como o pandeiro, fomentou novas discussões sobre gêneros musicais e pertencimentos culturais, revelando percepções distintas sobre

⁴ É um jogo de cartas criado pelo norte-americano Merle Robbins, sendo posteriormente difundido em diversos países. Com regras simples e caráter competitivo, o jogo baseia-se na combinação de cores e números, exigindo atenção, estratégia e rapidez nas tomadas de decisão. Além disso envolve a interação social e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e cooperativas, tornando-o frequentemente utilizado em contextos educativos.

o que a música representa em suas vivências. Em suma, cada atividade funcionou como um tema gerador, em que um assunto conduzia a outro, e a experiência musical se convertia em diálogo, reconhecimento e construção de sentidos coletivos.

Esse primeiro ciclo desvelou não apenas curiosidades e interesses comuns, mas também contradições envolvendo diferenças de acesso, repertório, expectativas e modos de se relacionar com a música, bem como preconceitos e hierarquias simbólicas internalizadas pelos próprios estudantes e, em certa medida, também pelo professor-pesquisador. A partir dessas vivências foi possível sistematizar esses pontos críticos, organizando-os analiticamente como categorias dialéticas:

Quadro 1: Categorias dialéticas - leitura crítica das experiências musicais iniciais

Categoria dialética	Descrição do primeiro termo	Descrição do segundo termo
Afeto Musical e Conhecimento Musical	Relação emocional com a música, expressa por memórias, identificações culturais e experiências de prazer e pertencimento	Sistematização do saber musical, envolvendo conteúdos, técnicas e conceitos formais.
Mérito individual e Solidariedade coletiva	Valorização do desempenho pessoal e da competição como medidas de reconhecimento e distinção	Construção coletiva de sentidos e valores baseada em vínculos de cooperação e corresponsabilidade
Arte Específica e Arte Integrada	Música tratada de forma autônoma, desvinculada das demais linguagens artísticas	Música como elemento híbrido e interdependente das práticas artísticas e culturais
Som e Áudio	Experiência sonora como fenômeno presencial, coletivo e sensorial, realizado no encontro entre pessoas, instrumentos, vozes e ambientes	Música entendida como produto mediado por processos de gravação, edição e reprodução tecnológica

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Os binômios apresentados não devem ser compreendidos como oposições absolutas nem como pares hierarquizados entre certo e errado, simples e complexo, ou tradicional e inovador. Ao contrário, constituem sínteses provisórias de manifestações e tensões observadas durante as aulas, que revelam modos distintos de compreender, sentir e praticar a música no contexto escolar. Quando colocadas em diálogo, essas categorias se transformam em provocações pedagógicas, capazes de gerar novas combinações, aberturas e deslocamentos de sentido. Assim, cada par dialético opera como um ponto de partida para a experimentação e a reflexão, estimulando a criação de caminhos musicais e interpretativos que ampliam as possibilidades de ação e compreensão no espaço educativo.

4.2 Metáforas e modelos: sínteses imaginativas e possibilidades pedagógicas

A partir das categorias dialéticas anteriormente apresentadas, as contradições identificadas foram transpostas para o campo da criação e da proposição pedagógica. As tensões entre afetos e conhecimentos, individualismo e cooperação, especialização e integração, presença e mediação tecnológica foram reinterpretadas à luz do pensamento de Estelle Jorgensen. Inspiradas em suas *Imagens de Educação Musical*, as metáforas e modelos aqui elaborados não têm a função de substituir as categorias dialéticas, mas de expandir seus significados, operando como sínteses imaginativas que articulam reflexão e prática. Cada par metafórico expressa uma forma de repensar o fazer musical, traduzindo as vivências do grupo em possibilidades pedagógicas abertas, nas quais o conhecimento é construído no diálogo entre o simbólico, o estético e o relacional:

Quadro 2: Metáforas e modelos: sínteses imaginativas e possibilidades pedagógicas

Metáfora e Modelo	Descrição das metáforas	Descrição dos modelos
Coração e Sensibilidade	Representa a dimensão afetiva, sensível e responsiva como parte constitutiva do conhecimento musical	Expressa a escuta empática, o cuidado e a reflexão crítica como formas de mediação, em que conhecer e sentir o outro tornam-se dimensões integradas do aprender.
Corrente e Cooperação	Simboliza a força das conexões humanas e a importância da interdependência entre os participantes do processo educativo	Indica caminhos colaborativo de ações e aprendizados, em que cada elo contribui para a construção coletiva do conhecimento musical
Mosaico e Integração	Evoca a pluralidade de experiências, repertórios e linguagens que compõem o cotidiano escolar	Representa a aproximação entre essas diferenças, possibilitando percorrer, correlacionar e reinterpretar seus fragmentos em um processo contínuo de criação e descoberta
Obra e Presença	Representa a música em sua materialidade e forma expressiva, seja como registro, performance ou acontecimento cultural	Compreende a presença como estado de atenção e envolvimento, no qual escutar, agir e refletir tornam-se formas de participação ativa em um acontecimento musical

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

As metáforas-modelo, além de expressarem sínteses simbólicas das experiências vividas, também se mostraram princípios de organização e mediação pedagógica, orientando tanto o planejamento das atividades quanto as relações que delas emergem. Operam de forma interdependente e dialógica, podendo ser combinadas entre si conforme os objetivos e contextos de cada prática.

A partir dessas metáforas, foi possível expandir a proposta para outras experiências musicais coletivas, envolvendo processos de composição instrumental e de canção, correlações com outras linguagens

artísticas, através de trilhas sonoras e efeitos sonoros, além de novos formatos de criação e investigação musical com instrumentos e materiais alternativos.

Ao mesmo tempo, o uso das metáforas-modelo possibilitou retomar criticamente as categorias dialéticas, permitindo ao grupo reavaliar os sentidos que permanecem, se transformam ou se ampliam diante das contradições observadas no início da pesquisa. Assim, essas imagens tornaram-se instrumentos de reflexão e invenção, aproximando pensamento, prática e criação em um mesmo percurso formativo.

Considerações finais

Em síntese, como discutido inicialmente, a atual conjuntura político-educacional tem levado o espaço escolar público a tratar aspectos centrais da ação formativa, como currículo, professor e alunos, como pontos desconectados, principalmente devido a processos de precarização, padronização, parametrização e mensuração do ensino. As discussões desenvolvidas neste trabalho procuraram, ainda que em caráter introdutório, compartilhar experiências músico-pedagógicas voltadas à aproximação dessas instâncias, propondo práticas que favorecem o diálogo, a experimentação e a criação coletiva.

As reflexões e ações propostas, inspiradas nas contribuições de Paulo Freire e Estelle Jorgensen, permitiram articular dimensões epistemológicas, pedagógicas e estéticas, atualizando suas ideias à realidade da escola pública contemporânea. Além disso, possibilitaram a elaboração de categorias dialéticas e metáforas-modelo, que se mostraram férteis para identificar contradições presentes na prática pedagógica e apropriá-las como experiências formativas de reflexão, criação e transformação.

Embora se trate de gestos iniciais, os resultados parciais apresentados podem contribuir para o debate sobre ensino de música na escola, a partir de princípios dialógicos, dialéticos e práticas musicais

situadas, evidenciando que é possível construir percursos formativos horizontais, coletivos e sensíveis às realidades dos estudantes.

Na continuidade da pesquisa, pretendemos aprofundar as análises e proposições em torno do ponto de contato, assim como seus desdobramentos teórico-práticos envolvendo categoria analítico-propositiva e contextualização detalhada dos processos musicais de reordenamento e ressignificação das relações entre currículo, professor e alunos.

Referências

ANCHIETA, Tierre Ortiz. *Círculo de Cultura enquanto espaço de formação permanente de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BARCELLOS JÚNIOR, Waldyr; KEHLER, G. S.; DEZEM, L. T.; VALLADARES-TORRES, A. C. A.; JAHNKE, J. F.; SAVIOLI, M. D. C.; CARVALHO, V. R.; SANTOS, F. E. M.; FONSECA, K. P. S.; SILVA, M. G.; ALMEIDA, I. N. S.; VALE, R. R.; NASCIMENTO, L. F. F. Q. C.; BOIAN, D. F.; SANTANA, E. M.; CASTRO, M. Q. O. Pedagogia da Substituição – Entre o desmonte neoliberal e a privatização disfarçada: terceirização docente e PPPS educacionais no Brasil contemporâneo. *ARACÊ*, v. 7, n. 7, p. 37533-37578, 2025.

BAHIA. Portaria nº 770 de setembro de 2019. *Publicização de atividades/serviços de suporte administrativo e operacional no âmbito das Unidades Escolares Estaduais da Bahia*. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 10 set. 2019.

BRESLER, Liora. *Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades*. Revista da ABEM, v. 15, n. 16, 2007.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*. Tradução de Mario A. Marino e Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

DOMINGUES, Alexandre Henrique Silvestre. A platformização na educação pública do Paraná: impactos na autonomia docente e no processo de ensino-aprendizagem. *ESTAGIAR – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa*, v. 1, n. 7, p. 25-33, 2025.

FONTEIRADA, Marisa. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas de Ana Maria Araújo Freire. In: FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARDIOLI, Andressa Cristina Pereira. *Educação neoliberal no Paraná: impacto na autonomia docente*. Encontro Nacional para o Ensino da Sociologia na Educação Básica, v. 8, 2023.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

JORGENSEN, Estelle R. *In Search of Music Education*. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois Press, 1997.

JORGENSEN, Estelle R. *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University Press, 2003.

JORGENSEN, Estelle R. *Pictures of Music Education*. Bloomington: Indiana University Press, 2011.

LIMA, Ederson Prestes Santos. O neoliberalismo no Paraná: um resgate histórico. *Revista de História Regional*, v. 11, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2225>. Acesso em: 16 jul. 2025.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. *Círculo de Cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MENCHISE, Rose Mary; FERREIRA, Diogo Menchise; ÁLVAREZ, Antón Lois Fernandez. Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade: Uma análise principalmente do Brasil. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v. 16, n. 1, p. 1-21, 2023.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. *A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; HORN, Geraldo Balduino; REZENDE, Edson Teixeira de. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, e22393, jan. 2020.

MINAS GERAIS. *Projeto de Lei nº 2.366, de 2024*. Lei de Diretrizes Orçamentárias – Projeto Somar. Diário do Legislativo, Belo Horizonte, 2024.

MOREIRA, Fernanda Zepka da Costa. *Análise da infraestrutura social de cuidado direto e recorrente no Brasil através do tempo (2013-2022)*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Curso de Ciências Econômicas, Porto Alegre, 2024.

NAUROSKI, Everson Araujo; BRIDI, Maria Aparecida. A radicalização neoliberal e os processos de subjetivação com base no trabalho dos professores temporários (PSS). *Contemporânea*, v. 9, n. 3, p. 899-916, 2019.

PARANÁ. *Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná, SAEP*. Curitiba, 2012.

PARANÁ. *Lei nº 21.272, de 9 de agosto de 2022*. Institui o Programa Parceiro da Escola e estabelece diretrizes para a gestão compartilhada na rede estadual de ensino do Paraná. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 9 ago. 2022.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008*. Revista da ABEM, v. 20, n. 29, 2013.

SAVARIS, Sônia Bratfich. *Os impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de educação básica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

SÃO PAULO. *Decreto nº 68.597, de 15 de dezembro de 2024*. Autoriza a licitação para a gestão privada de 33 escolas estaduais no Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 16 dez. 2024.

SOUSA, S. E. *A gestão educacional no Paraná 2011-2013*. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. A racionalidade política do neoliberalismo e a plataforma na educação no Paraná. In: ROSA, Maria Arlete; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; LEITE, Maria Alzira (orgs.). *Políticas educacionais e práticas pedagógicas em debate*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2024. p. 127-138.