

ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Mestrado em Estudo das Práticas Musicais

Myrna Valéria Campos de Oliveira

**O EDUCADOR MUSICAL NA ESCOLA REGULAR
EM BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte

2011

Myrna Valéria Campos de Oliveira

**O EDUCADOR MUSICAL NA ESCOLA REGULAR
EM BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Música da Universidade Federal de Minas Gerais - para obtenção do título de Mestre em Estudo das Práticas Musicais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Furst Santiago

Belo Horizonte (MG)

2011

Myrna Valéria Campos de Oliveira

**O EDUCADOR MUSICAL NA ESCOLA REGULAR
EM BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Música na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, em ___/___/___, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudo das Práticas Musicais aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof^a Dr^a. Patrícia Furst Santiago – EMUFG/MG - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Heloísa Feichas – EMUFG/MG

Prof. Dr. Marco Scarassatti – FAE UFMG/MG

O48e Oliveira, Myrna Valéria Campos de.

O educador musical na escola regular em Belo Horizonte [manuscrito] / Myrna Valéria Campos de Oliveira. – 2011.

151 f., enc.

Orientadora: Patrícia Furst Santiago.

Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia: p. 144-151.

Inclui anexos: p. 120-143.

1. Educação musical. 2. Música – instrução e estudo. I. Santiago, Patrícia Furst. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.15

A todos que acreditam na Educação Musical como fundamental para uma formação integral, sensível e transformadora, na vida do ser humano.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que contribuem para a realização de um trabalho de pesquisa. Desde os familiares e amigos aos colegas de curso, professores e colaboradores. Penso em cada um destes seres como meus parceiros, pois uma pesquisa é escrita a muitas mãos. Sem falar naqueles que tiveram paciência para esperar quando outros compromissos e projetos tinham que ser remanejados ou postergados para que o tempo pudesse ser muito bem aproveitado, em prol da realização desta pesquisa.

Por isso, manifesto aqui minha profunda gratidão a todos que me auxiliaram nesta jornada, não só pelo carinho e disposição em ajudar, mas por demonstrarem uma confiança e um afeto que serão sempre uma recordação e um estímulo para projetos futuros.

A Deus, pela oportunidade de viver e poder realizar tantas coisas boas.

Aos meus pais, por estarem sempre encorajando seus filhos a seguir seus sonhos.

Ao Geraldo, meu marido e companheiro incansável por toda a sua dedicação, paciência e amor imenso. Você sempre encontrava soluções e apontava novos caminhos quando eu pensava que as coisas estavam perdidas. Sem este seu apoio sensato e seu carinho incondicional, sei que esta caminhada teria sido muito mais árdua. Minha mais profunda gratidão. Eu te amo!

A todos os meus familiares: irmãos, cunhadas, sobrinhos, por torcerem por mim e me desejarem sucesso nesta realização. Com vocês passei menos tempo do que gostaria, mas tivemos encontros repletos de afeto e compreensão. Vocês são muito importantes em minha vida.

Aos meus amigos, por estarem comigo em todos os momentos; por seus telefonemas, e-mails e otimismo, nos momentos mais apertados.

Às amigas Marise Alencar, Eliana Godoy e Maria Fernanda, mestrandas em outras áreas (CEFET, UFMG), que generosamente compartilharam comigo suas pesquisas, fontes, referências e projetos, auxiliando-me a encontrar novas formas de expor pensamentos e reflexões sobre os dados pesquisados. Suas sugestões e conselhos foram fundamentais.

Às amigas e colegas de profissão, Bárbara Ferrarezzi e Dulce Michellini que me substituíram em algumas ocasiões, para que fosse possível conciliar as atividades do Mestrado com o trabalho.

À direção do Colégio Logosófico, Unidades Funcionários e Cidade Nova, por todo o apoio e incentivo para que pudesse me capacitar e crescer pessoal e profissionalmente. São raros os ambientes de trabalho que como o Colégio Logosófico, tem este ambiente tão estimulante e vibrante. Sou imensamente grata pela oportunidade de realizar meu trabalho junto a vocês.

A Carlos Bernardo González Pecotche, autor da Logosofia, por seus ensinamentos que me levam a buscar o meu aperfeiçoamento, vivendo cada dia com mais consciência e conhecendo a prerrogativa de poder oferecer o melhor de mim aos meus semelhantes.

A todos os meus colegas de trabalho por seu apoio e disponibilidade em reorganizar e trocar horários a fim de que eu pudesse cumprir com todas as etapas do curso, sem prejudicar o dia a dia profissional.

Aos meus alunos, que há 24 anos são a minha maior inspiração e fonte de estímulo para que eu busque ser melhor, superando-me e procurando ser uma educadora mais consciente e dedicada, a cada dia.

Aos meus professores da UFMG, pelas aulas ricas e estimulantes que me fizeram buscar sempre uma visão mais ampla e justa de cada questão a ser estudada.

Ao departamento de Pós-Graduação da Escola de Música da UFMG e seus secretários incríveis, Alan e Geralda, cujas orientações precisas me ajudaram a enfrentar todos os percalços e imprevistos, da melhor maneira possível.

Aos bibliotecários da Escola de Música da UFMG pelas inúmeras ajudas e boa disposição constante.

Aos colegas do Mestrado: Aline, Cibele, Gabriel, Fabíola, Darcy, Kristoff, Helen, Raquel, Sérgio, Kátia, Cristiano, Cecília, André e tantos outros que me permitiram desfrutar de ricos intercâmbios e vivenciar momentos divertidos, com muitas trocas de experiências e idéias.

Aos educadores musicais que colaboraram diretamente com esta pesquisa: Paula, Célia, Beatriz, Vinícius e Kely. Sua abertura e disponibilidade em falar de suas experiências são a essência do trabalho que realizei aqui. Tenho a convicção de sua contribuição será de suma importância para o trabalho de muitos educadores.

À minha orientadora, Prof^a Patrícia Furst Santiago, com quem aprendi sobre o valor de um pesquisador e todo o esforço que deve ser empreendido para se realizar um trabalho consciente, sério e que possa oferecer reais contribuições à sua área de conhecimento. Obrigada pela paciência, pelo incentivo e por todo o estímulo à minha carreira de pesquisadora iniciante.

OLIVEIRA, Myrna Valéria Campos de. *O educador musical na escola regular em Belo Horizonte*. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

RESUMO

A pesquisa intitulada “O educador musical na escola regular em Belo Horizonte” visa, através de entrevistas, conhecer e analisar a prática de 5 (cinco) educadores musicais que atuam na escola regular em Belo Horizonte, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio, verificando as condições de seu campo de atuação profissional. Seus objetivos específicos são: (1) conhecer o perfil e a formação musical dos educadores pesquisados; (2) investigar suas práticas metodológicas nas diferentes faixas etárias com que trabalham; (3) verificar os problemas que enfrentam e as estratégias que tem desenvolvido para buscar soluções para esses problemas.

Outro aspecto relevante desta pesquisa é a verificação das políticas públicas e da legislação do Estado de Minas Gerais, no que se refere à Educação Musical, tema que vem sofrendo modificações diante da inclusão de conteúdos de música a ser iniciada no ano de 2012.

A pesquisa constatou que existe a necessidade de uma formação profissional ampla para os educadores musicais, que esteja focada na prática em sala de aula. Também é necessário melhorar as condições físicas e os recursos materiais que serão utilizados para o ensino de música na escola, como instrumentos e materiais didáticos. Outra conclusão é que as propostas curriculares precisarão ser adaptadas de acordo com o contexto sociocultural de cada escola, região ou cidade. Para todas estas demandas, deve haver um esforço conjunto para oferecermos um espaço físico e ideológico que seja adequado ao ensino de música.

Palavras-chave: Educação Musical; música na escola regular; ensino de Música.

OLIVEIRA, Myrna Valéria Campos de. *The music educator in regular schools in Belo Horizonte*. 2011. 157 p. (Master Dissertation – Master in Music, Federal University of Minas Gerais / UFMG, Belo Horizonte, 2011).

ABSTRACT

This research, entitled "The music educator in regular schools in Belo Horizonte" aims, through interviewing, to acknowledge and analyze the practice of 5 (five) music educators who teach at regular schools in Belo Horizonte, checking the conditions of their field work. Its specific objectives are: (1) identify the characteristics and the musical training of the educators interviewed; 2) investigate the methodological practices in the different age groups which they work with; (3) determine the problems faced and the strategies they have developed to find solutions to these problems.

Another important aspect of this research is the verification of public policies and legislation of the State of Minas Gerais, in relation to music education, a topic that is facing changes due to the inclusion of music content to be initiated in 2012.

The research found that there is a need for a comprehensive training for music educators, that is focused on musical practice within the classroom. It is also necessary to improve the physical conditions and material resources that will be used to teach music at school. Another conclusion is that the proposed curriculum will need to be adapted according to the sociocultural context of each school, region or city. In face of all these demands, it will be necessary a joint effort of music educators, so that a physical and ideological space for music in school may be accomplished.

Keywords: music education, music school regularly; music education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

CMI/UFMG - Centro de Musicalização Infantil da UFMG

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI - Projeto Escola Integrada

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil

SMED - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

Introdução	14
Metodologia da pesquisa.....	16
Revisão de bibliografia	18
Análise de dados.....	19
Sujeitos de pesquisa	20
Estrutura da dissertação.....	21

Capítulo 1

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL.....	23
1.1 Alguns pressupostos filosóficos relevantes.....	23
1.2 A educação brasileira no período colonial – os missionários jesuítas.....	25
1.2.1 As reformas pombalinas.....	28
1.3 O desenvolvimento cultural e artístico no Brasil Império	29
1.4 O início do século XX.....	32
1.4.1 A Primeira República (1889-1930).....	32
1.4.2 A República Nova – o canto orfeônico e a Educação Musical a partir de 1930.....	36
1.5 A Educação Musical após Villa-Lobos.....	43
1.6 Século XXI: a Educação Musical de volta às escolas.....	47

Capítulo 2

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA REGULAR.....	50
2.1 A importância de se conhecer as leis e os documentos para a Educação Musical.....	50
2.2 Considerações dos entrevistados sobre a música na escola regular.....	55
2.3 Legislações e especificidades no Estado de Minas Gerais para a Educação Musical.....	56
2.4 Uma experiência na Assembléia Legislativa de Minas Gerais	60
2.5 Projeto Integrado CMI/UFMG – Música na escola regular.....	64
2.6 Programa Escola Integrada- PEI.....	66

Capítulo 3

FORMAÇÃO DOCENTE E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS EDUCADORES MUSICAIS.....	69
2.1 A formação do educador musical.....	69
2.2 Trajetória profissional dos entrevistados.....	75
2.3 Educação Musical e diversidade sociocultural.....	82
2.3.1 Educação Musical e identidade cultural.....	84
2.3.2 Aspectos socioeconômicos da diversidade sociocultural.....	85
2.3.3 Aspectos religiosos, étnicos e raciais da diversidade sociocultural.....	87
2.4 O educador musical como um mediador cultural.....	89

Capítulo 4

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AMBIENTE DE TRABALHO DOS EDUCADORES MUSICAIS.....	94
4.1 Práticas e concepções pedagógicas	94
4.1.1 Como o trabalho do educador musical é visto dentro das escolas.....	94
4.1.2 Conteúdos musicais e estratégias de ensino.....	95
4.2 Dificuldades e problemas no cotidiano da Educação Musical escolar	98
4.3 Educação Musical e interdisciplinaridade	103
4.4 Questões sobre o currículo da Educação Musical.....	106
4.5 Dados complementares.....	110

Capítulo 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES.....	113
--	-----

Anexos	120
---------------------	-----

Anexo 1

DOCUMENTOS FEDERAIS.....	121
1.1 Constituição da República Federativa do Brasil – 5 de Outubro de 1988.....	121
1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) n°9394/1996.....	121
1.3 FUNDEB.....	125
1.4 Lei 10.172/2001- Plano Nacional de Educação.....	126
1.5 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's.....	128

1.6 Referencial Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.....	132
Anexo 2	
QUESTIONÁRIO	133
Anexo 3	
ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	138
Anexo 4	
TERMO DE COMPROMISSO.....	141
Referências	144

O EDUCADOR MUSICAL NA ESCOLA REGULAR EM BELO HORIZONTE

Introdução

Após a aprovação da Lei 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica (alteração do artigo 26 da lei 9.394/1996 – Lei de diretrizes e bases da educação), é de suma importância que possamos refletir sobre os rumos da Educação Musical no Brasil e sobre a formação profissional e os saberes docentes que compõem o preparo dos educadores musicais.

Parece-nos imprescindível que estas reflexões não ignorem a trajetória histórica da Educação Musical no Brasil desde os seus primórdios, para que possamos verificar os erros e acertos das tentativas anteriores e propormos soluções viáveis para uma Educação Musical contemporânea, em sintonia com as propostas pedagógicas vigentes e com a diversidade dos campos de trabalho em um país com tamanha complexidade territorial, socioeconômica e cultural.

Torna-se fundamental no momento atual a condução de pesquisas sobre a experiência dos educadores musicais que já atuam a muitos anos na Educação Básica buscando encontrar subsídios para facilitar o processo de adaptação curricular e a melhora de estrutura física da escola pública brasileira, de forma a favorecer o ensino de música naquele contexto.

A presente pesquisa oferece informações que sirvam de base para um diálogo entre escola regular e universidade, no sentido de favorecer a criação de programas de capacitação docente que abranjam um número grande de educadores que atuam como generalistas ou polivalentes em muitas regiões do país. Tais informações também poderão enriquecer as reflexões sobre cursos e projetos de formação continuada de professores, tema que tem sido pesquisado também por outros autores (entre eles BELOCCHIO, 2000, 2001, 2003, 2004; FIGUEIREDO, 2003, 2004, 2005; FIGUEIREDO & SILVA, 2005; GODOY & FIGUEIREDO, 2005; OLIVEIRA, 2001; SOUZA, 2005; DEL-BEN, 2005;

HENTSCHKE, ARAÚJO & AZEVEDO, 2006; QUEIROZ & MARINHO, 2007; GOMES, 2009).

Mais especificamente, a pesquisa visa conhecer e analisar a prática de cinco educadores musicais que atuam nas redes de ensino, particular e pública, na cidade de Belo Horizonte, verificando também as condições de seu campo de atuação profissional. Portanto, os objetivos específicos desta pesquisa são: (1) conhecer a formação dos educadores pesquisados; (2) investigar suas práticas metodológicas nas diferentes faixas etárias com que trabalham; (3) verificar que problemas enfrentam e as estratégias que tem desenvolvido para buscar soluções para esses problemas.

Através de entrevistas realizadas com estes profissionais, que ministram aulas para alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, poderemos ampliar nossa compreensão sobre seus contextos de trabalho e suas práticas de ensino.

Outro aspecto relevante desta pesquisa é a verificação das políticas públicas e da legislação do Estado de Minas Gerais no que se refere à Educação Musical, tema que vem sofrendo constantes modificações, uma vez que a inclusão de conteúdos de música só será iniciada no ano de 2012 e que tem sido estudado por diversos autores (HENTSCHKE, 1993; SAVIANI, 1997; SOUZA, 1998, 2002; BRASIL, 1996,1997,1998,1999,2001,2002,2006; CURY, 2002; FIGUEIREDO, 2003, 2004, 2005, 2006; OLIVEIRA, 2000, 2001, 2002; PENNA, 2001, 2002; COSTA, 2008).

Metodologia da pesquisa

A metodologia usada nesta pesquisa teve como abordagem o paradigma qualitativo. A pesquisa qualitativa tem um caráter fundamentalmente descritivo. De acordo com NEVES (1996, p.1):

Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados. (NEVES, 1996, p.1)

Para RICHARDSON (1999, p.80) descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por certos grupos sociais são algumas das prerrogativas dos estudos que empregam uma metodologia qualitativa. Além disso, essa abordagem pode ser considerada a forma mais adequada de se conhecer a natureza dos fenômenos sociais e, ainda, contribuir para processos de mudança a partir do entendimento de particularidades do comportamento dos indivíduos.

As técnicas de coleta de dados adotadas pela pesquisa foram uma entrevista semiestruturada e um questionário, delineados para investigar as condições de trabalho, a jornada semanal, o perfil dos alunos atendidos e as práticas de ensino adotadas pelos educadores musicais, bem como suas influências e ideologias educacionais e os problemas que enfrentam no seu cotidiano.

O questionário (Anexo dois) nos revelou os dados pessoais, tais como idade, formação acadêmica e tempo de trabalho, as condições físicas onde os profissionais realizam seu trabalho, número de aulas por semana, número de alunos por turma, número de turmas por segmento, instrumentos e recursos disponíveis, espaço físico onde acontecem as aulas, carga horária semanal e a opinião dos entrevistados sobre estas condições.

A entrevista semiestruturada (Anexo três) apresentou aos entrevistados 4 tópicos sobre os quais poderiam falar livremente, a saber:

(1) Formação profissional - foram abordados neste tópico a trajetória destes educadores, como músicos e educadores musicais, seus estudos formais e informais, suas referências profissionais, fontes de atualização profissional e sugestões sobre a formação acadêmica do educador musical.

(2) Contexto e atuação profissional – foram abordados neste tópico o ingresso na escola regular, contexto socioeconômico das comunidades atendidas, relações e propostas curriculares institucionais, problemas ou dificuldades enfrentados pelos educadores e suas estratégias de ação para minimizar ou solucionar estes problemas.

(3) Prática pedagógica - neste tópico, foram abordadas as ideologias e concepções de Educação Musical dos entrevistados, os conteúdos musicais privilegiados por eles em suas aulas, as práticas e abordagens e ensino, trabalhos interdisciplinares e os projetos institucionais.

(4) Considerações sobre a música na escola – foram abordados neste tópico os conhecimentos dos entrevistados sobre as leis e documentos federais e regionais, referentes à Educação Musical, as opiniões dos entrevistados sobre a situação e sobre as funções da música na escola regular e as possibilidades vislumbradas por eles a partir da implantação da lei de 2008.

O questionário teve como principal objetivo obter informações gerais sobre os perfis dos educadores musicais, sendo dividido em três tópicos: (1) dados pessoais; (2) contexto e condições de trabalho; (3) atividades e práticas pedagógicas. O roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado para abordar aspectos mais amplos, como (1) formação profissional; (2) contexto e atuação profissional; (3) prática pedagógica; (4) considerações sobre a música na escola. As questões formuladas serviram apenas como ponto de partida permitindo que os entrevistados ampliassem as questões citadas acima, nos oferecendo importantes discussões sobre outros assuntos referentes à sua prática pedagógica na escola regular.

Salientamos ainda que os dados foram coletados e pesquisados de acordo com as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP). As identidades dos entrevistados serão resguardadas e seus nomes igualmente omitidos, sendo substituídos por codinomes. Para isso, foi assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo quatro).

No primeiro contato direto com os entrevistados, o contexto e propósitos da pesquisa foram explicitados. Eles receberam um pequeno resumo dos objetivos da pesquisa, o questionário e o roteiro da entrevista, com os temas e perguntas relativos aos assuntos que foram abordados por eles. Posteriormente, suas dúvidas foram esclarecidas.

Para facilitar sua transcrição, as entrevistas foram filmadas e cada entrevistado falou sobre os temas propostos durante aproximadamente 45 minutos. Estas filmagens aconteceram em local privado, em conformidade com a disponibilidade do entrevistado.

Revisão de bibliografia

Na revisão bibliográfica foram estudadas as seguintes áreas:

- Estudos que investigam e discutem a história da educação musical e sua relevância na educação brasileira: NAGLE (1968); FONTEERRADA (1991); NÓVOA (1992); ALVARES (1999) COTRIM; PARISI (1988); MARIZ (1999); SOUZA; CATANI (1998); GOLDEMBERG (2002); GUÉRIOS (2003); AMATO (2006;2008); BORGES (2006) entre outros;
- Estudos e pesquisas que tratam da legislação brasileira para a educação musical na escola regular: ALVARES (2005); BORGES (2006; 2007); FIGUEIREDO (2003; 2004; 2005; 2006); BRASIL (1996; 1997; 1998; 1999;

2001; 2002; 2006); PENNA (2001; 2002); FERNANDES (2004) além de leis e documentos estaduais e municipais;

- Estudos e trabalhos sobre a formação e capacitação de professores de música: BELOCCHIO (2003; 2004); LOUREIRO (2003); DEL-BEN (2003); FIGUEIREDO (2004; 2005); HENTSCHKE; ARAÚJO; AZEVEDO (2000; 2006); PENNA (2004); MACHADO (2004); QUEIROZ; MARINHO (2006); KLEBER (2006); JOLY; TARGAS (2009), entre outros.

Análise de dados

Os dados advindos das transcrições das entrevistas e dos questionários respondidos pelos participantes foram apresentados numa análise de conteúdo de modelo misto, de abordagem indutiva. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 222)

Esta pesquisa não visa a generalização uma vez que baseia-se na interpretação de realidades específicas e particulares (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1993). Porém, algumas induções podem ser feitas a partir destas realidades. O raciocínio indutivo vai do sentido particular para o geral e nos permite inferir, ou seja, tirar uma consequência dos fatos, construindo novos conhecimentos, de forma que possamos ampliar nossa compreensão sobre o tema estudado. (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 22). Partimos, portanto, das experiências particulares de cinco educadores musicais para que, através desta amostragem, possamos colher premissas e construir conhecimentos e elementos que potencialmente possam ser aplicáveis à realidade de outros educadores musicais.

Procuramos, dentro desta linha de análise, levar em consideração todos os elementos que se mostrarem significativos e suas relações com os demais conteúdos dos capítulos iniciais. Para isso, as citações dos entrevistados são apresentadas durante todos os capítulos, nos trechos em que podemos conectá-

las à literatura estudada, estabelecendo comparações e levantamento de elementos semelhantes e díspares em suas experiências profissionais.

Os subtemas em que se dividiram as perguntas da entrevista e do questionário foram agrupados por significação aproximada, para estabelecer um conjunto de categorias, a partir dos dados apresentados pelos participantes.

À luz da revisão bibliográfica, apresentamos os aspectos mais significativos e as questões mais atuais em relação ao trabalho do educador musical, inserido no contexto da escola regular, buscando explicações para os possíveis problemas e dificuldades encontrados por eles. Finalmente, oferecemos sugestões e caminhos possíveis para a prática do educador musical contemporâneo nas escolas brasileiras.

Sujeitos de pesquisa

Apresentaremos a seguir dados sobre o perfil básico dos educadores musicais, sujeitos de pesquisa.

O grupo é formado por cinco educadores musicais, sendo um homem e quatro mulheres, que têm entre 24 e 50 anos e trabalham na escola regular (rede particular e pública) na cidade de Belo Horizonte, com alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Doravante, os sujeitos de pesquisa serão denominados como *Paula, Beatriz, Vinícius, Célia e Kely* (ao longo da dissertação, seus nomes sempre serão citados em itálico).

- 1 *Paula* tem 24 anos e atua em escola da rede particular, com alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. Cursa o sexto período de Licenciatura em Educação Musical na UFMG. Trabalha como professora de musicalização há um ano e dois meses.
- 2 *Beatriz* tem 33 anos e atua em duas escolas da rede particular, com alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. É formada em Licenciatura

- em Educação Artística e tem especialização em Princípios e Recursos Pedagógicos em Educação Musical, pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Trabalha como professora de música na escola A e como “Professora de Educação Artística” na escola B. Atua há sete anos.
- 3 *Vinicius* tem 24 anos e atua em oito escolas, sendo quatro de uma rede particular de ensino e quatro escolas da prefeitura, de cidade do interior de Minas Gerais, com alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. É formado em Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical Escolar e tem especialização em Princípios e Recursos Pedagógicos em Educação Musical, pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Trabalha como professor de música há três anos.
 - 4 *Célia* tem 33 anos e atua em escola da rede particular, com alunos do Ensino Fundamental I. É formada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música e tem especialização em Princípios e Recursos Pedagógicos em Educação Musical, pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Trabalha como professora de música há doze anos.
 - 5 *Kely* tem 50 anos e atua na rede pública com alunos do Ensino Médio diurno e noturno, inclusive com turmas do EJA (Educação de Jovens e Adultos). É formada em Licenciatura em Educação Artística e mestranda em Música na Escola de Música da UFMG. Aposenta-se este ano, após 24 anos e 8 meses no município e 2 anos de trabalho na rede estadual.

Estrutura da dissertação

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo o primeiro sobre a história da Educação Musical no Brasil. No segundo capítulo, abordaremos as leis educacionais vigentes no Brasil atual, mais especificamente as diretrizes curriculares no Estado de Minas Gerais (por se tratar de pesquisa realizada no

âmbito da cidade de Belo Horizonte) que podem oferecer subsídios para a implantação da Educação Musical no currículo da educação básica.

Também neste capítulo serão apresentados alguns projetos e programas voltados para a formação do educador musical na escola regular que já tem sido desenvolvidas em parcerias com a Escola de Música da UFMG, a Prefeitura de Belo Horizonte e outros. Acreditamos que estas experiências não podem ser ignoradas, pois constituirão significativas referências para futuros projetos, cursos de capacitação profissional e outras iniciativas que visem implantar as bases da Educação Musical no contexto escolar.

O terceiro capítulo tratará sobre o perfil e formação profissional dos educadores musicais. Abordaremos a formação docente, seus desafios e percalços e as possibilidades em aberto para a formação continuada de educadores, educadores musicais, professores generalistas ou polivalentes e outras formas de atuação do profissional que tratará do ensino da música no país.

No quarto capítulo abordaremos as práticas metodológicas dos entrevistados, analisando seus ambientes de trabalho, a forma como vêem a Educação Musical na escola regular.

Por fim, o último capítulo tratará das considerações finais, conclusões e possíveis contribuições da pesquisa para as áreas afins, além da bibliografia e dos documentos anexos que se relacionam com esta pesquisa.

1

Trajetória histórica da Educação Musical no Brasil

1.1 Alguns pressupostos filosóficos relevantes

A educação de um povo ou de um país tem como base uma filosofia, uma ideologia de caráter social, moral e político, na qual se estabelecem os parâmetros para transmissão de conhecimentos dentro de uma determinada cultura.

Para Paulo Freire a escola tem uma função conservadora, refletindo e/ou reproduzindo as injustiças sociais. Mas também pode ser uma força inovadora, uma vez que o professor goza de relativa autonomia. “Assim, o educador tem um papel político-pedagógico destacado, já que não existe educação neutra.” As propostas de Paulo Freire se embasam numa “educação crítica e dirigida à tomada de decisões e à responsabilidade social e política”; uma educação que ajude a transformar o homem e a mulher em sujeitos da História. (FREIRE apud SEIXAS, 2009, p.1) Como afirma HAYDT (1997, p. 23):

Toda teoria pedagógica tem seus fundamentos baseados num sistema filosófico. É a filosofia que, expressando uma concepção de homem e de mundo, dá sentido à Pedagogia, definindo seus objetivos e determinando os métodos da ação educativa. Nesse sentido, não existe educação neutra. Ao trabalhar na área de educação, é sempre necessário tomar partido, assumir posições. E toda escolha de uma concepção de educação é, fundamentalmente, o reflexo da escolha de uma filosofia de vida.

Tais ideias estão de acordo com o apresentado por SILVA (1992, p.32) que afirma que, apesar da importância das metodologias e técnicas de ensino, os professores devem buscar as bases conceituais e os fundamentos filosóficos e psicológicos que as sustentam. O autor afirma que a educação brasileira precisa de uma “injeção de filosofia e política”.

Outro aspecto importante no estudo da educação escolar é destacado por NÓVOA (1992, p. 42), que afirma ser de suma importância perceber os limites das instituições escolares. Para o autor, hoje é fundamental centrarmos nossa reflexão nos estabelecimentos de ensino e seus projetos, porque é neste ambiente que começam os desafios; precisamos “olhar para a escola como uma topia, isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir nossa natureza pessoal e social.”

Para GADOTTI (1998, p.74) não há uma educação que só reproduza o sistema, nem uma educação que só o transforme; as duas tendências coexistem no plano educacional gerando uma contradição interna entre a “necessidade de transmissão de uma cultura existente e a necessidade de criação de uma nova cultura”. Sendo assim, conservação e revolução caminham juntas nos processos educacionais, embora em cada sociedade uma das duas tendências tenda a ser predominante.

SACRISTÁN (1998, pp. 11-12) declara que além de normatizações, parâmetros curriculares e outros documentos que devem nortear a educação, é necessário que aconteça a transposição efetiva da teoria para a prática.

Este é um ponto fundamental para a educação musical no Brasil, no momento atual, pois não basta a instituição de uma lei que torne obrigatório o ensino de música na educação básica para que o futuro desta educação esteja garantido. Será necessário criar uma estrutura e um ambiente que sejam favoráveis às transformações físicas e sociais que tal medida implica e essa é uma realidade bastante complexa.

Para se compreender o papel da Educação Musical dentro do contexto educacional brasileiro, faz-se necessário, portanto rever os ideais sociais, políticos e filosóficos que embasaram todo o processo educativo de nosso povo, desde o início da colonização portuguesa, até os dias atuais. Desta forma poderemos acompanhar os processos que fizeram com que o ensino da música no currículo oficial da escola brasileira sofresse interrupções e retomadas de acordo com os ideais educativos e políticos vigentes em determinados períodos. Tal estudo poderá nos auxiliar a vislumbrar os caminhos e possibilidades que a Educação Musical, de volta ao

currículo escolar a partir deste ano de 2011, terá na educação contemporânea brasileira.

Em SANTA ROSA (1990, p.15) temos a afirmativa que a linguagem musical é estudada em diferentes aspectos nos dias atuais e pode ter um enfoque terapêutico, explicitar comportamentos sociais, ser utilizada como recurso de comunicação de massa, como meio sensibilizador na educação de pessoas com necessidades especiais e como auxílio em psicoterapia. A aula de música no contexto escolar se dá nos dias atuais num ambiente de maior liberdade e espontaneidade dos educadores e dos alunos, o que aumenta o espaço para uma prática musical que seja efetivamente expressiva e criativa. (SANTA ROSA, 1990, p.16)

Podemos perceber que há um vasto campo de possibilidades a serem exploradas e a tônica do trabalho do educador musical passa, primeiramente, pela filosofia educacional e os ideais sociais e políticos de seu tempo. Isso porque a educação musical proporciona a vivência e a experimentação da linguagem musical como “um dos meios de representação do saber construído pela interação intelectual e afetiva da criança com o ambiente. (SANTA ROSA, 1990, p.17)

1.2 A educação brasileira no período colonial – os missionários jesuítas

O início da história da educação brasileira tem como marco a chegada dos missionários jesuítas no ano de 1549. Para termos uma ideia da importância da hegemonia exercida pelos missionários jesuítas por duzentos e dez anos, vale destacar que, embora houvesse outras ordens missionárias presentes no Brasil, como os franciscanos, eles foram os únicos que tiveram permissão da Coroa Portuguesa para criarem estabelecimentos de ensino no país durante este período. O comentário de BITTAR e FERREIRA JÚNIOR (2004, p.2) ilustra a hegemonia educacional exercida pelos jesuítas:

Seja pelas casas de bê-á-bá ou pelos colégios, a partir de 1549 começou a ser tecido um processo de implantação de novos

padrões culturais inteiramente distintos dos praticados pelos povos que aqui habitavam. A esse processo damos o nome de hegemonia, tal como escreveu Gramsci, para quem, um grupo social, ao tornar os seus valores aceites e incorporados pelos demais, torna-se também dirigente, mesmo quando minoritário – como foi o caso dos jesuítas. Obviamente, trata-se de um processo eminentemente cultural, mas com claras vinculações políticas, pois, no caso dos jesuítas, eles forneceram as bases ideológicas necessárias para a dominação política dos colonizadores em decorrência do padroado, isto é, não havia separação entre o Estado e a Igreja Católica em Portugal.

Tal afirmativa nos permite pensar no papel social e político dos educadores jesuítas e de seus compromissos com a ideologia da Coroa Portuguesa. Chefiados inicialmente pelo padre Manuel da Nóbrega, os jesuítas desenvolveram uma obra educativa significativa no país, embora sua missão inicial fosse a catequização dos indígenas, demanda na qual se utilizavam da música para comover e sensibilizar os catequizandos. Em pesquisas realizadas sobre o período há referências de cantos indígenas e é “bem sabido que os jesuítas que aqui vieram se valeram da música e em especial do canto para fins de catequese e educação dos selvícolas.” (FERRETE, apud BRÉSCIA, 2003, p. 79)

Com o passar do tempo, a Companhia de Jesus incumbiu-se da tarefa de educar os elementos da classe dominante, ministrando uma educação de caráter bastante elementar (ler, escrever e contar) para os filhos dos colonos brancos e uma instrução um pouco mais elaborada para os que pertenciam à classe dominante. A educação superior era endereçada somente aos sacerdotes. As mulheres eram excluídas do processo educacional, devendo cuidar apenas de tarefas domésticas. (COTRIM; PARISI, 1988, p. 261)

COTRIM e PARISI (1988, p. 264) afirmam ainda que a educação no período colonial era basicamente literária e humanista e não tinha nenhum sentido prático, pois as atividades econômicas predominantes eram agrárias e manuais. A educação promovida pelos jesuítas servia a espíritos ociosos que, embora sustentados pela unidade produtiva, não se destinavam à sua administração, podendo, assim, dar-se ao luxo de cultivarem a si mesmos. (COTRIM; PARISI, 1988, p. 264)

Apesar de não terem vindo com o objetivo de instituir centros de ensino (MESNARD, 1992, p. 59), até o ano de 1750, a Companhia de Jesus já contava com 17 colégios e 131 casas no país. De acordo com BORGES (2006, p. 3) a atividade de canto coral está intimamente ligada a este período colonialista e à difusão da música pelos mestres de capela. Também MARIZ (1999, p. 33) afirma que:

Os franciscanos e, sobretudo, os jesuítas desempenharam papel importante, a partir de meados do século XVI [...] o cargo de mestre de capela se estendia também às matrizes vizinhas. Esses músicos eram professores, dirigiam o coro, escreviam música e cantavam-na, além de tocarem vários instrumentos.

ÁLVARES (1999, p.4) afirma ainda que os jesuítas foram os primeiros professores de música no Brasil e seu trabalho de educação musical servia diretamente aos interesses da Igreja e da Coroa Portuguesa, sendo que esta privilegiava as atividades artísticas e culturais em suas colônias. O autor destaca também que a pedagogia aplicada pelos jesuítas estava diretamente ligada à educação que eles próprios recebiam, com forte presença da prática do canto polifônico na liturgia. A respeito de como a educação dos jesuítas marcou a música e o ensino musical no país, BRÉSCIA (2003, p. 79) afirma que:

[...] existe um longo percurso, pouco ou nada estudado por nós, que começa com abnegados professores particulares de música, cujo ensino era pago por famílias com maiores posses. Inclui igualmente o ensino da música ligado às práticas e tradições religiosas, conduzido no âmbito das igrejas, irmandades e entidades religiosas, e até o século 19 praticamente limitado à Igreja Católica; e o ensino ligado a pequenos grupos locais de musicistas, entre os quais teve influência que perdura até hoje o aprendizado junto às bandas de música, inclusive as de caráter militar.

1.2.1 As reformas pombalinas

Na segunda metade do século XVIII, o movimento iluminista estava em franco desenvolvimento na Europa, chegando também a Portugal. O primeiro ministro português, Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal buscava fortalecer o País cultural e economicamente e para concretizar suas intenções de transformação da nação portuguesa, necessitava concentrar o poder político em suas mãos, o que só seria possível com o enfraquecimento do prestígio e do poder da nobreza e do clero. Porém, os jesuítas haviam se tornado uma poderosa e eficiente congregação religiosa, principalmente em função de seus princípios fundamentais, entre eles, a disciplina severa, a obediência absoluta e uma hierarquia semelhante à estruturação militar. (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 498-469)

Na administração de Pombal, houve uma tentativa de atribuir à Companhia de Jesus os insucessos e atrasos educacionais na metrópole e na colônia, responsabilizando os jesuítas pela decadência cultural e educacional da sociedade portuguesa. E esse pensamento era presente não só em Portugal, mas também em outros países da Europa, sendo os jesuítas acusados de impedir ou limitar o avanço dos ideais iluministas. (CARVALHO, 1978, p.32)

O Marquês iniciou uma série de reformas que atingiram também a colônia brasileira. A Companhia de Jesus não estava inclinada a se submeter à nova política proposta pelo Marquês, o que criou um impasse sem possibilidade de conciliação. Em junho de 1759, um decreto do primeiro ministro expulsou a Companhia de Jesus de todos os domínios de Portugal. MACIEL e SHIGUNOV NETO (2006, p.470) destacam as principais medidas implantadas pelo Marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1750:

[...] total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas;

realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio.

A proposta educacional jesuíta não podia atender de maneira eficiente aos interesses dos Estados Modernos, em formação, que se baseavam no ideal iluminista, para o qual a educação é o único meio possível para que surja o novo homem. Estes pensamentos deram origem à criação da educação pública, sob o controle do Estado. HAIDAR (1973, p. 38) explica:

[...] ao criar a escola útil aos fins do estado, e nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa.

Apesar da estrutura cultural mantida pelos jesuítas estar solidificada, verifica-se que a educação brasileira permaneceu sem grandes progressos, por um grande período; entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a implantação da corte portuguesa para o Brasil em 1808, houve um parêntese de quase meio século, caracterizado pela desorganização e decadência de todo o ensino colonial. Não houve nenhuma instituição que pudesse substituir o sistema jesuítico. (AZEVEDO, 1976, p.61).

1.3 O desenvolvimento cultural e artístico no Brasil Império

Em 1807, Napoleão Bonaparte declarou guerra a Portugal. Sem condições de resistir militarmente às tropas napoleônicas, Dom João VI desembarcou com sua corte no Rio de Janeiro, em março de 1808. A chegada da família real portuguesa ao Brasil iniciou um período de muitos estímulos ao desenvolvimento artístico e cultural do país. (ALVARES, 1999, p. 5)

O Brasil se tornou a sede do governo, de onde o Príncipe Regente passou a ditar ordens para a metrópole lusitana. D. João VI tomou uma série de medidas para promover o desenvolvimento e o estímulo à vida cultural brasileira. Entre estas medidas houve a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, a inauguração da Biblioteca Real (posteriormente aberta ao público), a revitalização da Capela Real e a construção do Teatro São João. Como apresenta-nos AMATO (2006, p. 147):

Com a vinda de D. João VI, a música recebeu especial tratamento, principalmente quando da reorganização da Capela Real pelo padre José Maurício Nunes Garcia, que lhe deu grande fulgor, mandando vir de Lisboa o organista José do Rosário. A música, porém, não podia se limitar às igrejas e, em 1813, se iniciou a edificação do Teatro São João, uma vez que o velho Teatro de Manuel Luiz não era mais “digno” da corte portuguesa. (AMATO, 2006, p.147)

Dois proeminentes músicos estrangeiros chegaram ao Brasil em 1813: o compositor e pianista austríaco Sigismund Neukomm e o regente português Marcos Portugal. O Mestre da Capela Real, Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830) escreveu o Compêndio de Música e o Método para Pianoforte. O primeiro curso de música foi criado oficialmente em 1818.

Porém, a Coroa portuguesa priorizou o ensino superior no Brasil, visando uma educação que atendesse aos interesses da elite e muito pouco foi realizado nos níveis primário e secundário do ensino público. (MURASSE, 2005, p.6)

O Ato Adicional de 1834 estabeleceu a descentralização do ensino, cabendo ao governo central a responsabilidade de legislar acerca de todos os níveis de ensino apenas na capital do Império e do curso superior em todo o território nacional. Os governos provinciais ficariam, então, responsáveis pelos ensinos primário, secundário e profissional nas respectivas províncias. Para NISKIER (1995, p. 102) isso indica que a elite dirigente do país tinha outras prioridades, como as lutas armadas, tanto internas quanto externas, e a necessidade de consolidação do estado nacional.

No período colonialista não havia músicos autônomos e que os poucos músicos que havia se reuniam em irmandades que prestavam serviços a igrejas e prefeituras. (MARIZ, 1999, p.39)

Após o período de estadia da Família Real, houve um período sem grandes novidades no campo musical. (ALVARES, 1999, p.5) O Conservatório de Música do Rio de Janeiro foi fundado em 1841, por Francisco Manuel da Silva e a instituição tornou-se uma referência para outras instituições similares no país.

No ano de 1847, sete anos após a coroação de Dom Pedro II, surgiu a primeira lei estabelecendo conteúdo para a formação musical, que instituiu que a educação musical deve contar de princípios básicos de solfejo e canto, instrumentos de corda e de sopro e noções de harmonia. Em setembro de 1851, Dom Pedro II aprovou a lei 630, estabelecendo o ensino de música nas escolas primárias e secundárias (Leis do Brasil, 1852, p.57).

Em 1854 foi criado um decreto que criou o primeiro concurso público para a contratação de professores de música. (AMATO, 2006, p.146). Este mesmo decreto, de 17 de fevereiro de 1854 é o primeiro documento que menciona o ensino de música na “instrução pública secundária” na cidade do Rio de Janeiro. (BRASIL, 1854, p.61)

No período do vice-reinado e Brasil Império, a educação brasileira voltou-se principalmente para a formação de profissionais liberais e carreiras militares. Os filhos da nobreza e da aristocracia recebiam educação em casa e os camponeses, escravos, bem como o restante da população, permaneciam analfabetos, como expõem COTRIM e PARISI (1988, p. 267):

O Brasil, durante a última fase do reinado de D. Pedro II, em 1872, contava com uma percentagem de analfabetos estimada em quase 70%. Num país de 10 milhões de habitantes, o governo imperial demonstrava um absoluto desinteresse pela educação do povo.

ALVARES (1999, p. 6) afirma que o processo de estagnação no desenvolvimento da Educação Musical no Brasil se estendeu até a virada do século XX. No começo do século XX, a necessidade de formalizar o ensino e a aprendizagem musical ocorreu devido à influência de tendências sistemáticas de outras áreas, como as teorias do comportamento (Behaviorismo, Gestalt e Psicanálise) na área da psicologia; o existencialismo de Jean Paul Sartre e a fenomenologia de Edmund Husserl na área da filosofia; a escola social de Talcott Parsons nos EUA; Max Weber na Alemanha; Emile Durkheim na França, entre outras.

1.4 O início do século XX

1.4.1 A primeira república (1889-1930)

A república foi proclamada no Brasil em 15 de novembro de 1889, acendendo novas esperanças de mudança e desenvolvimento no campo educacional. Como a legislação educacional evoluiu de maneira diferenciada em cada estado, a organização e o funcionamento das instituições escolares basearam-se em especificidades regionais sendo o currículo de cada estado composto de conteúdos e disciplinas diferentes. Nota-se, porém, que o ensino musical era considerado importante fator na formação cultural da sociedade. (NAGLE, 1968 p.262)

Além disso, a presença de ensino de música nas escolas públicas e particulares estava restrita ao município da Corte (Rio de Janeiro) e a educação destinada às crianças e jovens “atendia apenas a um segmento ínfimo da população infantil até as primeiras décadas do século XX”. (BRÉSCIA, 2003, p. 79)

O Conservatório Dramático e Musical de São Paulo foi criado em 1906, sendo considerado um marco do ensino musical Brasileiro. O conservatório seguia os padrões do Conservatório de Paris e serviu como fonte para estabelecer padrões

artístico-pedagógicos para todas as escolas especializadas no ensino da música no Brasil. (AMATO, 2006, p.148)

É necessário refletir também sobre as novas correntes de pensamento que se estruturavam e suas influências no desenvolvimento da educação brasileira. Se, de acordo com a visão iluminista, a razão e o conhecimento do mundo natural e social deveriam guiar o homem, no período da primeira república, nos deparamos com os ideais do movimento anarquista e sua pedagogia racional libertária que trouxeram muitas contribuições para reflexões sobre os novos rumos da educação no país.

Os anarquistas tinham como meta a mudança de consciência, ou seja, buscavam ações que pudessem discutir os valores tradicionais da sociedade e transformassem os valores presentes na consciência do homem contemporâneo. Assim, eles consideravam a ação educacional imprescindível para a transformação das relações sociais e econômicas, com a intenção de instituir uma sociedade fraterna, igualitária e democrática, por isso a proposta educacional anarquista defendia o ideário racional-libertário. (MARTINS, 2006, p.2)

Também neste período inicial do século XX surgiram os métodos educacionais ativos, tais como os de Decroly, Montessori, Parkhurst e Dalton, que foram considerados os precursores da Escola Nova. A educação musical das crianças é considerada a partir da atividade e da experiência e destacam-se os trabalhos dos pedagogos musicais Dalcroze, Martenot, Orff, Kodaly, Shinichi e Willems. Para Mársico (1982, p.17):

Um estudo do desenvolvimento musical envolve necessariamente a observação do ser humano ao primeiro contato com a música, o estudo da forma pela qual a música consegue integrar-se ao seu ser íntimo e adquirir significação para sua vida pessoal, assim como a observação das etapas por que passa o processo de aquisição do conhecimento musical e a caracterização dos modos pelos quais o ser humano participa da atividade humana.

Sob os eflúvios destas novas influências, a partir de 1915, começou a tomar forma no Brasil um movimento de desenvolvimento do processo educacional com caráter nacionalista, forte marco da primeira república: a Escola Nova. A busca pelo novo homem também esteve presente na pedagogia inspirada neste novo modelo onde a racionalidade e a liberdade eram elementos constantes. O movimento, baseado no entusiasmo pela educação do povo, debatia o analfabetismo, valorizando a língua pátria e buscava promover o enriquecimento das forças armadas e combater o estrangeirismo no Brasil. (COTRIM, PARISI, 1999, p. 269)

Este movimento renovador visava reformar as condições do ensino em diversos estados e era liderado por destacados educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, Lourenço Filho, etc. Outro elemento importante do período foi a compreensão, por parte dos educadores, da necessidade de se conhecer o desenvolvimento do psiquismo dos educandos e de criar ambientes propícios à educação. (MARTINS, 2006, p.6)

Isso aconteceu devido à difusão da rede escolar pelas cidades e pelos campos, acolhendo um número maior de pessoas e levando os educadores à compreensão de que os métodos didáticos não serviam igualmente para educandos que viviam em contextos socioeconômicos e culturais distintos. Tal afirmativa nos é confirmada por VALDEMARIN, apud SAVIANI (2005, p.3):

[...] no século XX a ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação. Nesse contexto “o conteúdo a ser ensinado e os valores formativos podem ser elucidados a partir do processo de aprendizagem do aluno, deslocamento que gera uma redução do processo educativo, produzindo uma cultura escolar mais simplificada”.

Verifica-se, portanto, uma significativa mudança na forma de se conceber a educação. Surgiu a *Pedologia*, uma ciência específica para estudar o comportamento infantil, analisando aspectos biológicos, psicológicos e sociais dos alunos. Além disso, teorias psicológicas desenvolvimentistas, como a teoria

cognitivista de Jean Piaget, a teoria de aprendizagem de Sears e a psicanalítica de Erickson trouxeram novas visões sobre o desenvolvimento humano na construção do conhecimento. (SANTA ROSA, 1990, p. 15)

[...] as escolas 'novas', a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de 'ativas'. São freqüentemente escolas nos campos, no meio dos bosques, equipadas com instrumentos de laboratório, baseadas no autogoverno e na cooperação, onde se procura ao máximo respeitar e estimular a personalidade da criança (MANACORDA, 1997, p.305)

O grande entusiasmo pela educação produziu estímulos para debates e reflexões, além de várias reformas na escola brasileira, segundo AMATO. (2006, p. 6) Surgiram os profissionais da educação e houve um crescimento da valorização cultural, com a criação da Biblioteca de Educação e a Coleção Pedagógica, além da criação das primeiras universidades do país – Rio de Janeiro (1920) e Minas Gerais (1927).

Essa reorganização educacional promoveu mudanças em todo o currículo escolar, sendo que a partir de 1927 houve a introdução sistemática das ideias da Escola Nova que representava um pensamento educacional mais completo, englobando uma teoria da educação, um sistema de organização escolar e uma metodologia própria. Vários estados brasileiros promoveram reformas educacionais inspirados na Pedagogia Nova. Isso também é citado por BORGES (2007, p.4), que afirma que “a transformação nacional dava lugar à tentativa de formar um novo homem.”

Os adeptos da Escola Nova encararam a linguagem musical como “necessária e acessível a todos e não somente aos considerados bem dotados.” (SANTA ROSA, 1990, p.14). Portanto, os criadores de métodos ativos outorgaram à música um importante papel dentro dos sistemas educacionais, como fator de favorecimento de atividades expressivas e criadoras.

O ensino de música em diferentes níveis constou dos currículos escolares e garantiu uma transmissão de saberes específicos, apesar das incongruências deste momento histórico. Na década de 1920, também houve várias mudanças nas legislações referentes ao ensino de música. Uma lei federal de 1928 criou os jardins de infância, com orientação especializada e com a instituição da musicalização para crianças, o que foi um grande marco para a educação musical brasileira.

Ao longo dos 30 primeiros anos do século XX, o movimento renovador irradiou sua influência através da ocupação dos principais postos burocráticos dentro do sistema educacional e da criação de órgãos de divulgação que visavam à hegemonização de todo o campo educacional brasileiro. (SAVIANI, 2005, p. 10).

1.4.2 A República Nova - O canto orfeônico e a Educação Musical a partir de 1930

Na década de 30 o mundo encontrava-se dividido e em forte crise com o crescimento das disputas imperialistas e uma necessidade de enfrentar diversos problemas políticos na América Latina, sobretudo no Cone Sul do continente. O primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) apostou na superação da crise pela via desenvolvimentista que se baseava em diversas medidas como investimentos nas exportações de produtos primários, na implementação de uma “política de boa vizinhança” com os Estados Unidos, na intensificação de um ambiente nacionalista baseado no desenvolvimento industrial e na transformação do Brasil numa potência latino americana. O país deveria desenvolver-se mantendo uma unidade identitária alicerçada na segurança nacional; para isso seria necessário integrar as diversas regiões do país, evitando discordâncias e disparidades locais e fortalecendo “as posições econômicas e sociopolíticas brasileiras frente a outras nações.” (BRITO, 2006, p. 5)

Em uma situação mundial de crise econômica, de avanço das ideologias nacionalistas e de acirramento dos conflitos internacionais, marcada pela drástica redução dos fluxos de capitais, com os países buscando, de maneira geral, saídas nacionais para a crise, deveria parecer plausível e possível uma alternativa nacionalista para o desenvolvimento do Brasil. (CORSI, 2000, p. 78)

O nacionalismo praticado nesta fase do Estado Novo seria o pano de fundo para a emancipação do país e um meio de levar o Brasil a um novo posicionamento no cenário mundial, como nação industrializada. (BRITO, 2006, p.8)

Estes fatores foram decisivos para uma nova relação entre o papel da educação na formação e veiculação dos princípios e ideais nacionalistas que o governo desejava implantar. Para XAVIER (1990, p. 15), os ideais nacionalistas tiveram forte relação com diversas transformações no sistema educacional do país, sendo este período propício à “rearticulação do ideário educacional”, baseado no nacionalismo. AMATO (2008, p. 2) vem reforçar estas afirmativas explicitando que “o nacionalismo, apesar de não ser tão facilmente aceito pelas platéias tradicionais, revelou-se como algo atrativo com colorações inéditas e cativantes”.

Podemos inferir que o período compreendido entre os anos 30 a 60 foi de suma importância para a consolidação de uma nova ideologia educacional, que “proclamava a importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira, advogando para tal a necessidade de reorganização do ensino.” (XAVIER apud BRITO, 2006, p. 13) E foi neste cenário que surgiu uma das propostas mais controversas e ao mesmo tempo sólidas de Educação Musical no Brasil, comandada por Heitor Villa-Lobos e outros entusiastas de uma “educação musical para o povo”. (BRÉSCIA, 2003, p. 80)

O nacionalismo musical baseava-se no consenso de que, para alcançar reconhecimento público e ser considerado entre os grandes em seu país, um compositor ou músico brasileiro deveria saber imitar com maestria os consagrados compositores estrangeiros e “competir com estes nos seus termos”. (AMATO, 2008, p.2) Villa-Lobos encaixava-se muito bem dentro deste contexto,

fundindo a música folclórica aos estilos clássicos com orquestrações que revelavam uma riqueza de ideias que demonstravam espontaneidade, vitalidade e exuberância; tais características contribuíram para torná-lo um representante do que podia ser chamada de autêntica essência brasileira. (AZEVEDO, apud AMATO, 2008, p. 2)

Recém-chegado da França, Villa-Lobos, aderiu imediatamente ao novo poder. Em 8 de novembro de 1930, um artigo seu intitulado “A arte, poderoso fator revolucionário” publicado pelo *O Jornal*, demonstrava seus ideais nacionalistas e suas preocupações com a educação artística brasileira. Em VILLA-LOBOS, *apud* GUÉRIOS,(2003, p.169) encontramos o seguinte trecho:

A revolução, trazendo à tona tudo o que necessita remodelação urgente, não deixará, estou certo, de considerar os aspectos da educação artística do brasileiro, pois não negará, também, que esses 40 milhões de homens que forma a nação, e que aspiravam à liberdade e ao uso dos direitos políticos, estão habilitados também a ter a “sua” arte.

Houve também certa movimentação no cenário artístico e cultural brasileiro e se intensificou o debate sobre os “problemas do encaminhamento da arte” passou a ser repensado sob um novo foco: a educação artística da população. Tais ideias eram amplamente debatidas e refletidas por Villa-Lobos, Francisco Braga, Lorenzo Fernandez, entre outros representantes e membros da Associação dos Artistas Brasileiros que elaborou uma proposta completa de educação artística para o novo governo. (GUÉRIOS, 2003, p.170)

Essa proposta educativa abrangia os seguintes propósitos:

- Difusão ampla de conhecimentos musicais nas escolas primárias;
- Formação profissional dos educadores musicais sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Música;
- Ensino de noções elementares de teoria musical e solfejo;
- Participação obrigatória em conjuntos corais;

- Educação do “gosto musical” através de programas de rádio e audição de discos; a orientação nacionalista nas manifestações artísticas.

A proposta apresenta ainda muitas semelhanças e demonstra influências da proposta educativo-musical de Zoltan Kodály (1882-1967), educador musical húngaro que Villa-Lobos conheceu em viagem à Europa. (FONTERRADA, *apud* AMATO, 2008, p.7)

De acordo com GOLDEMBERG (2002, p.3) os ideais do canto orfeônico têm sua origem na França, onde no início do século XIX “o canto coletivo era uma atividade obrigatória nas escolas municipais de Paris e o seu desenvolvimento propiciou o aparecimento de grandes concentrações orfeônicas que provocavam o entusiasmo geral”. No Brasil, desde o início do século XX a prática de Canto Orfeônico já havia sido realizada por João Gomes Júnior, Fábio Lozano e outros que tiveram grande influência no projeto de inclusão da educação musical na escola, proposto posteriormente por Villa-Lobos. (FONTERRADA, 2005, p.196)

O canto coletivo, com seus *hinos nacionais* e/ou *canções patrióticas*, era destinado, também, a ser executado por grandes concentrações corais, as quais tinham lugar em solenidades e comemorações públicas, promovidas pelo governo em datas e ocasiões cívicas. (GALINARI, 2007, p.11)

No final do ano de 1930, com o patrocínio do interventor do estado de São Paulo, João Alberto Lins de Barros, Villa-Lobos realizou uma excursão artística com o objetivo principal de levar a música erudita ao povo que não tinha acesso aos concertos dos grandes centros. A excursão percorreu 54 cidades até abril do ano seguinte e contou com a participação de vários músicos como Lucília Villa-Lobos, sua esposa, Guiomar Novaes e Antonieta Rudge Müller (piano), Nair Duarte Nunes (canto) e Maurice Raskin (violino). Após a excursão, ainda a convite do interventor de São Paulo, Villa Lobos organizou um grande orfeão cívico com mais de 11.000 vozes. (GOLDEMBERG, 2002, p. 3)

A experiência causou um enorme impacto na população e houve grande colaboração da imprensa e a participação de inúmeros professores de música e regentes de coro que ensaiavam o povo à noite, além das estudantes das escolas normais, alunos do Conservatório Dramático Musical e militares que também auxiliaram na organização logística do evento. (GUÉRIOS, 2003, p. 175)

O Decreto n.19.890 de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931) da Reforma Francisco Campos, criou a inserção e a prática do canto orfeônico como base para as aulas de música no ensino secundário, para o Distrito Federal. Em 1932, Villa-Lobos foi nomeado diretor da Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA) das Escolas Públicas do Rio de Janeiro, fundada pelo educador Anísio Teixeira, um dos pioneiros na luta pela educação brasileira. A SEMA, baseada numa reforma que instituiu o ensino obrigatório do Canto Orfeônico no Rio de Janeiro criou então o curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino da Música e do Canto Orfeônico para os professores das escolas primárias e cursos específicos de aperfeiçoamento para professores especializados. Para BORGES (2006, p.6):

Percebe-se a preocupação de Villa-Lobos com os mesmos elementos com os quais nos deparamos em termos de gestão de Educação Musical em redes de ensino ainda hoje. No Ensino Fundamental: formação continuada de professores, subsídio material, preparação de material didático, orientação metodológica, organização curricular, diretrizes, visibilidade das ações e conexões com outros usos e funções da música.

Em 1934, Villa-Lobos enviou cartas a todos os estados da Federação para pedir que o ensino de música fosse incluído no currículo obrigatório das escolas e oferecia apoio e organização de caravanas de educadores para orientarem a implementação da proposta em cada estado. Além disso, propôs a criação de um Instituto de Educação Musical Popular, ideia que não chegou a se concretizar, mas que foi a base para a criação do Guia Prático, uma coletânea de versões de cantigas populares infantis, integrantes do folclore nacional, publicada em 1938.

MENEZES (1995, p.8) declara que as transformações educacionais ocorridas na década de 30 institucionalizaram duas matrizes – uma relativa aos métodos e

outra aos fundamentos ideológicos –, que têm reflexo no cenário atual da educação musical no Brasil. O Canto Orfeônico de Villa-Lobos e a Iniciação Musical de Antônio Leal de Sá Pereira e Liddy Mignone constituíram as sistemáticas que se somaram na formação de uma base sobre a qual puderam se nortear muitas outras iniciativas que estão presentes até hoje no nosso ensino musical. (MENEZES *apud* AMATO, 2008, p.4)

As experiências da SEMA levaram à criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), no ano de 1942, cuja proposta era criação de centros de estudos para educadores musicais. Isso ocorreu em pleno Estado Novo (1937-1945) sob os auspícios da Reforma Capanema, que se constituía numa série de decretos chamados “Leis Orgânicas de Ensino”. Esta Reforma levou à inclusão do Canto Orfeônico em todo o território nacional, como parte do currículo escolar em quatro anos do primeiro ciclo e os três anos posteriores do segundo ciclo, sendo a disciplina denominada Música e Canto Orfeônico. (XAVIER *apud* AMATO, 2008, p.5) A instituição, que era filiada ao Ministério de Educação e Saúde, foi dirigida por Villa-Lobos até o ano de sua morte, em 1959. (GOLDEMBERG, 2002, p.4)

Tal fato foi muito importante para favorecer o ensino da música. A partir de 1945, apenas era possível a docência de Canto Orfeônico através do credenciamento, fornecido pelo CNCO ou outra instituição equivalente. (AMATO, 2006, p.151) É importante ressaltar que o CNCO foi reestruturado em 1967, passando a ser denominado Instituto Villa-Lobos e sendo filiado desta vez ao Ministério de Educação e Cultura (MEC). (AMATO, 2008, p. 6)

No caso de Villa-Lobos, podemos observar um forte caráter socializante e disciplinador no ensino da música. Através do Canto Orfeônico, houve uma grande inculcação de valores patrióticos e morais, considerados necessários para o processo de civilização do povo. Propunha-se também em elevar o nível artístico-musical do povo através do ensino da música na escola. Villa-Lobos acreditava que o ensino da música na escola contribuiria para a formação não só de músicos, mas de um público sensível e capaz de apreciar diversas manifestações artísticas. “O ensino do Canto Orfeônico destina-se a desenvolver

no aluno a capacidade de aproveitar a música como meio de renovação e de formação moral, intelectual e cívica.” (VILLA-LOBOS, 1951, p.3)

Além de formar cidadãos musicalmente alfabetizados, havia a preocupação em se divulgar e preservar as manifestações folclóricas como forma de manutenção da cultura e das tradições. Villa-Lobos afirmava que “O folclore é hoje considerado uma disciplina fundamental para a educação da infância e para a cultura de um povo.” (VILLA-LOBOS, 1946, p.530)

Segundo AMATO (2008, p. 13) a questão ideológica em Villa-Lobos é de suma importância, pois o discurso educativo musical incorporou as noções de nacionalismo, patriotismo, formação moral e cívica e civilização do governo de Vargas, servindo como elemento que legitima e reitera “a política econômica nacionalista, o trabalhismo e o populismo, enfim – o varguismo”. Mas os ideais de um Brasil unido não se restringiram somente ao âmbito musical e artístico e sim, toda a política educacional do país. Assim, vimos os projetos do Ministério de Educação e Saúde que propunham uma educação com forte apelo identitário, valorizando e afirmando a brasilidade e o ideal de um povo trabalhador, de forte caráter cívico e moralizante. (BRITO, 2006, p. 21)

Podemos concluir que o projeto orfeônico também estabeleceu novos parâmetros para as funções sociais da música e do ensino da música nas escolas. A música contribuía para a socialização dos indivíduos e o desenvolvimento de suas relações interpessoais, influenciando a formação de seu caráter e guiando-os para uma atitude cívica e, conseqüentemente, patriótica, o que revela também cidadãos que aceitam passivamente o jugo ideológico da classe dominante, aceitando sem contestações os ideais apregoados por esta mesma classe e seus representantes legais. (AMATO, 2008. p. 16)

Apesar do caráter doutrinário, não podemos negar os benefícios de uma vivência musical que, levada ao âmbito escolar, foi de grande relevância para a formação de nossa cultura, possibilitando a realização da prática musical por um grande número de pessoas. Villa-Lobos foi responsável pelo principal projeto de

Educação Musical já efetuado no Brasil, deixando para os educadores musicais que buscam alternativas para a estruturação do ensino musical na educação regular “relevantes ensinamentos, tanto por seus acertos e qualidades, quanto por suas lacunas e controvérsias.” (AMATO, 2008, p.16)

Não poderíamos deixar de citar também o manifesto do grupo Música Viva de 1946, que não se referia diretamente à Educação Musical, mas a uma educação integral, a um ensino ideologicamente engajado.

MUSICA VIVA, compreendendo que o artista é produto do meio e que a arte só pode florescer quando as forças produtivas tiverem atingido certo nível de desenvolvimento, apoiará qualquer iniciativa em prol de uma educação não somente artística como também ideológica; pois não há arte sem ideologia [MARIZ: 1999, 298].

Neste manifesto o grupo que se posicionava na vanguarda musical do Brasil, já demonstrava estar além do pensamento escolanovista. Porém, estes ideais educacionais não encontraram eco no regime autoritarista imposto ao país, após 1968.

1.5 A Educação Musical após Villa-Lobos

Um fator de fundamental importância para nossa reflexão foi a mudança gerada pelo Canto Orfeônico para a concepção da função pedagógico-musical, adquirida pelo ensino de música nas escolas a partir de sua inserção. Diferentemente do ensino musical profissional o ensino de música na escola regular possibilitou a “democratização da prática e dos conhecimentos teóricos musicais, que passaram a serem disseminados nos diferentes segmentos da sociedade.” (MONTI, 2006, p.2)

O Canto Orfeônico possibilitou uma maior veiculação da música entre a população. Porém, em 1961, a definição de “atividades complementares de iniciação artística” como norma para a escola de educação básica, instituída pela LDB 4,024/1961 não faz mais qualquer menção à presença do Canto Orfeônico na escola regular. (BRASIL, 1961)

Faz-se necessário observar que a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa e de grande impulso às áreas da matemática e das ciências naturais. O período também é marcado por grande ebulição política no meio universitário que se pautava em concepções humanistas modernas. No desenrolar dessa crise, ganhou força uma corrente tecnicista com base na produção que se tornou a tônica do ensino na década seguinte. (SAVIANI, 2005, p.18)

Ainda de acordo com SAVIANI (2005, p.19), a educação escolar sofreu ajustes para se adaptar à nova situação após o golpe militar de 1964. Através da lei 5. 540/68 e do decreto 464/69, os ensinos primário e médio passaram a ser denominados de 1º e 2º graus. A nova orientação pedagógica inspirava-se na teoria do “capital humano” de Schultz. A educação passou a ser entendida como decisiva do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção. É o que nos confirma ASSIS (2005, p.1) no trecho abaixo:

O período entre 1964 a 1985 foi, sem dúvida, um dos mais significativos e transformadores da história educacional do Brasil. Uma época marcada pela intervenção militar, pela burocratização do ensino público, por teorias e métodos pedagógicos que buscavam restringir a autonomia dos educadores e educandos, reprimindo à força qualquer movimento que se caracterizasse barreira para o pleno desenvolvimento dos ideais do regime político vigente, conduzindo o sistema de instrução brasileiro a uma submissão até o momento inigualável.

A ditadura militar instaurada no país a partir de 1964 trouxe consigo reformas e muitas transformações e uma grande desvalorização do desenvolvimento cultural e educacional; este foi um momento de inúmeras mudanças no cenário social, político e econômico no Brasil, refletindo diretamente nas perspectivas

pedagógicas e educacionais dos períodos subseqüentes. (ASSIS, 2005, p. 2). A política adotada pelo governo militar empenhou-se na destruição cultural das forças que poderiam opor-se à barbárie, como apresenta-nos CHIAVENATO (2004, p.149):

Ao se impor pela força, adotando um modelo conseqüente e coerente com a Doutrina de Segurança Nacional, a ditadura mostrou a sua verdadeira natureza em termos culturais. E cumpriu a 'profecia' do comandante da invasão da UnB, coronel Darci Lázaro: 'Se essa história de cultura vai nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos'.

Houve a extinção de partidos políticos, a restrição da cidadania e dos ideais democráticos, a censura, a anulação do direito político dos cidadãos, as perseguições políticas, a repressão e várias outras formas desumanas de relacionamento que foram colocadas em prática. Como reflexo direto da sociedade, o sistema educacional não permaneceu imune às transformações intensas que estes fatos produziram. Os professores foram duramente reprimidos, limitando ao máximo sua capacidade de influir na sociedade civil fazendo-a compreender o contexto no qual o país se encontrava. Deveriam exercer uma educação pautada na subserviência. (ASSIS, 2005, p.4)

Ainda assim, a Educação Musical foi definida como disciplina curricular até 1970. Com a LDB 5.692/71, o Conselho Federal de Educação instituiu o curso de Licenciatura em Educação Artística e o currículo desta disciplina passou a incluir quatro áreas distintas: artes plásticas, artes cênicas, desenho e música. A Educação Artística era atividade obrigatória no currículo escolar de 1º e 2º graus e os cursos superiores de Música passaram a ter duas modalidades: bacharelado em Música (habilitação em instrumento, canto, regência e composição) e licenciatura em Educação Artística (habilitação em música, artes plásticas, artes cênicas ou desenho). Esta lei criou ainda o professor polivalente no ensino de artes, ou seja, um mesmo profissional deveria tratar dos conteúdos de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

Foram criados diversos cursos superiores para a formação de professores de arte, porém, nos anos de 1970, eram muito comuns os cursos de Licenciatura Curta, com duração de no máximo dois anos. Tal política estava em consonância com os ideais tecnicistas da educação proposta pela Ditadura Militar e neste período houve predominância das Artes Visuais; as artes coletivas como a dança, a música e o teatro foram desaparecendo gradualmente do currículo. Para BORGES (2006, p.7), o ensino polivalente das artes afastou a prática musical das escolas, principalmente das públicas, e foi posto em marcha um processo de sucateamento dos serviços prestados pelo Estado em função de investimentos em infraestrutura que visavam reforçar o “milagre econômico”.

Nas décadas de 1970 e 1980, a polivalência passou a ser questionada com maior vigor e os profissionais das áreas de artes passaram a defender a especialização em determinada área artística. (BORGES, 2009, p.3) A subordinação da educação ao desenvolvimento econômico tornava-a funcional ao sistema capitalismo e qualificava a força de trabalho; o processo educativo “concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração.” (SAVIANI, 2005, p. 19)

A atual Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988 criou a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - a lei 9.394/96. A partir desta lei, vemos ressurgir a atividade musical nas escolas, enquanto componente curricular. Porém, os investimentos estatais e a renúncia fiscal para projetos educativos não governamentais contribuem para diminuir cada vez mais os investimentos em educação, e conseqüentemente para a Educação Musical na escola pública. (BORGES, 2009, p. 8)

A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs, em 1998 também constituem um fato significativo no sistema educacional. Porém os PCNs não têm caráter de lei e cada instituição teve liberdade para definir, portanto o que entendia como ensino de arte, de acordo com seu projeto pedagógico. Sobre os PCNs, PENNA (1998, p.64) afirmou que:

De modo geral, consideramos que os objetivos gerais para o campo da música são adequados. Destacamos, principalmente, a pertinência do 6º objetivo [...] “interpretar e apreciar músicas do próprio meio sócio-cultural e as nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical constituído pela humanidade no decorrer da sua história e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo interrelações com as outras modalidades artísticas e as demais áreas do conhecimento.” (PENNA, 1998, p.64)

Os PCNs e outros projetos derivados da LDB/96, ainda que insuficientes para resolver os problemas da instrução pública brasileira ainda precisam de mais tempo de realização para que possam ser avaliados no sentido de se observar o desenvolvimento dos objetivos educacionais traçados por suas diretrizes. (ASSIS, 2005, p.9)

1.6. Século XXI: a Educação Musical de volta às escolas

No início do século XXI o Ensino Fundamental foi ampliado de 8 para 9 anos e o governo brasileiro criou o FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Tal órgão ampliou o investimento de recursos na educação e municipalização do Ensino Fundamental no país.

Intensificaram-se as discussões sobre o espaço da Educação Musical nas redes públicas de ensino (municipal e estadual) e vários profissionais e entidades como a ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical e a ANPPON - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, se mobilizaram para a inclusão da Educação Musical como componente curricular obrigatório no ensino nacional, fato que ocorreu em 18 de agosto de 2008, com a Lei n 11.769 que altera a Lei n 9.394/1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (NR) (BRASIL, 2008, p.1)

Houve certa polêmica gerada em torno do veto dado ao artigo 2º desta mesma lei que previa o ensino da música ministrado por professores com formação específica na área. A justificativa para o veto baseou-se no questionamento sobre o que seria compreendido como “formação específica na área” e a redação do texto do veto definiu assim esta questão:

Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. (BRASIL, 2008, p.1)

Observa-se que esta discussão ainda está em aberto, pois uma prática bastante comum instituída nas escolas brasileiras desde os anos 1980 foi a transferência da Educação Musical para as atividades extracurriculares dentro de um sistema de políticas inclusivas, com a associação da instituição escolar a ONGs e Projetos Sociais diversificados, onde muitas vezes os docentes não tinham formação acadêmica ou formal e sim, prática ou informal.

Após tantos anos, podemos afirmar que, até o momento presente, o trabalho realizado por Villa-Lobos através do SEMA e do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico é o único modelo sistematizado de política pública para a Educação Musical existente no país. É necessário, portanto, criarmos os alicerces de sustentação desta conquista, buscando definir e organizar os cursos de formação de professores e as bases curriculares do ensino da música na escola. Tais ações são de suma importância para o sucesso e a manutenção destas realizações.

Segundo MOREIRA e FIGUEIREDO (2007, p.3), os sistemas educacionais não se encontram devidamente preparados e dão pouca importância ao ensino da

arte. Em suas pesquisas sobre a legislação para a Educação Musical nos estados e municípios brasileiros o autor conclui que os PCNs, as diretrizes estaduais ou municipais e os documentos vigentes não contribuem significativamente para o desenvolvimento de um sistema educacional próximo à realidade escolar.

Isso é confirmado por LOUREIRO (2004, p.65), que afirma que a Educação Musical de hoje é praticada como um complexo heterogêneo onde convivem diferentes práticas e discursos, evidenciando um distanciamento entre a prática nas salas de aula e a teoria produzida nos meios acadêmicos.

Muitos são os problemas do sistema educacional brasileiro que, de acordo com o que foi apresentado neste capítulo, ainda não foi tratado com toda a seriedade e prioridade que merece. ASSIS (2005, p. 7) afirma que culturalmente o Estado sempre desmereceu a educação, privilegiando uma pequena e elitizada parcela da população; “preocupava-se muito mais com a educação desta, sempre bem representada através de práticas políticas por ela elaboradas, enquanto a maior parte carecia de uma formação democrática, qualificada e séria”.

Estes e outros aspectos nos levam a refletir sobre a importância de conhecermos mais profundamente a legislação educacional e as políticas públicas para a educação musical e sobre como tornar possível uma realização prática do que está garantido no aspecto legal. Além disso, há de se investir muito na qualificação e capacitação profissional de todos os docentes envolvidos, com programas de formação e aperfeiçoamento profissional continuado.

2

Políticas públicas e Legislação do Estado de Minas Gerais para a Educação Musical na escola regular

2.1 A importância de se conhecer as leis e documentos para a Educação Musical

Podemos afirmar que o estudo e conhecimento da legislação educacional é um assunto de fundamental interesse para todos os que se preocupam com o desenvolvimento da educação brasileira. No estudo de leis, decretos e outros documentos, podemos encontrar a visão oficial da educação, elemento imprescindível para refletir sobre as ideologias sociais, políticas e filosóficas que geram o nosso desenvolvimento neste campo.

De acordo com CURY (2002, p. 9) o conhecimento da legislação é um dever e todo profissional precisa estar ciente das normas que regem seu campo de atuação profissional. O autor afirma ainda que esta é a forma de atuarmos como verdadeiros cidadãos, através do conhecimento de nossa realidade política e das regras públicas que regem nossa convivência e interação social (CURY, 2002, p. 15)

Outro aspecto a ser destacado é que os conhecimentos adquiridos com este estudo nos permitem entender melhor as interpretações dos conteúdos das leis e facilitam nossa tomada de posição em relação a estas mesmas interpretações, como no polêmico caso do texto do veto de trecho da Lei n 11.769 que altera a Lei n 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/9) que discute sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O desconhecimento dos documentos e determinações legais vigentes nos municípios e estados para a educação básica dificulta maior aprofundamento em questões pedagógicas e metodológicas, por parte dos educadores. Para SOUZA (1998, p. 18), falar sobre políticas educacionais é falar sobre acordos e alianças, desvendando o pano de fundo de nossas discussões e debates. E para a Educação Musical o processo não deve ser diferente.

As pesquisas que vem sendo realizadas até o momento, sobre a legislação brasileira para a Educação Musical por autores como HENTSCHE (1993), TOURINHO (1993), BARBOSA (2001) ALVARES (2005), BORGES (2006; 2007), FIGUEIREDO (2003; 2004; 2005; 2006; 2007), PENNA (2001; 2002), FERNANDES (2004) e outros, apresentam-nos várias questões e reflexões sobre a importância deste conhecimento para uma atuação mais coerente e contextualizada. Nas fontes pesquisadas podemos encontrar diversos documentos federais, estaduais e municipais que regem as especificidades da educação brasileira estabelecendo diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares que podem nortear a criação de propostas curriculares e projetos pedagógico-musicais diversos, como diversos são os campos sociais onde atuam os educadores brasileiros.

FREITAG (*apud* PENNA, 2004a, p.20), explica que, na sociedade política se concentra o poder da classe dirigente (governo, tribunais, exército, etc.). Tal sociedade é o lugar da “vigilância institucionalizada”, sendo responsável pela formulação, imposição e fiscalização das leis e normas educacionais. A sociedade civil que é composta pelas associações privadas (ONGs, escolas, sindicatos, mídia, etc.) é o campo onde as leis são implantadas e concretizadas. Portanto, “é necessário pensar as ações em uma destas esferas, relacioná-las às da outra, o que é bastante produtivo do ponto de vista analítico.” (PENNA, 2004a, p.20)

Tal articulação entre a sociedade política e a sociedade civil pode ser evidenciada em processos de elaboração de leis e ementas, como o que ocorreu na elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre dezembro de 1988 e dezembro de 1996. (PENNA, 2008, p.58)

FONTEERRADA (2005, p. 246-247) salienta, porém, que é grande a distância entre a proposta e sua aplicação prática. De acordo com a autora será necessário traçarmos um plano muito bem “urdido” e contar com a vontade política, além de verbas adequadas para possibilitar a montagem de atividades, cursos e formação continuada de professores.

Durante as entrevistas realizadas, os educadores musicais demonstraram muitas preocupações e pouco conhecimento da legislação do Estado de Minas Gerais para a Educação Musical. Um dos fatores que destacaram foi a pouca divulgação dos eventos promovidos pelos órgãos públicos para tratar destes assuntos.

Os entrevistados apresentaram também algumas preocupações relativas às adaptações que as escolas precisarão fazer à falta de mão de obra para preencher os quadros de trabalho e à ocupação do cargo de professor de música por pessoas sem qualificação profissional adequada. Vejamos algumas destas preocupações relatadas por *Vinícius* e *Beatriz*:

Vinícius: A minha expectativa [com a vigência da nova lei é a melhor possível. A gente espera que a coisa deslanche. Mas sendo realista, sei que é complicado. Porque se todas as escolas realmente tiverem que implantar a música neste ano, vai faltar mão de obra. Me preocupa quem são os professores que vão dar aulas de música e o que vão fazer nestas aulas.

Beatriz: Teoricamente, acho que a lei é ótima. Agora na prática, pelo que observo, há muita carência na formação do professor e então, não sei se neste início, vamos atender à expectativa que está sendo colocada em torno desta questão.

Para *Célia*, porém, não podemos perder de vista o valor do que já foi conquistado:

Célia: Achei que a aprovação da lei para a volta da música para a escola, um passo muito importante, quando se fala em Brasil. Pois a música pode trabalhar muitos pontos que outras áreas da educação escolar não alcançam. É um passo grande e muitas coisas tem que ser trabalhadas ainda: como a escola receberá estes profissionais, qual o espaço destinado ao trabalho, se a

música não será vista apenas como complemento nas festividades da escola, etc.

Outra preocupação que surgiu durante as entrevistas se refere ao espaço que a Educação Musical dividirá com os outros subcampos da disciplina Arte, como indica o relato de *Kely*:

Kely: Sem preparar pessoal realmente, e sem gerar um espaço efetivo de trabalho musical dentro da grade, não sei se dará certo. O que eu acredito mesmo é num tipo de escola integral. Não integrada, porque a prefeitura tem um projeto de escola integrada para atender socialmente quem não pode ficar na rua e nem tem como ficar em casa, ou que tem dificuldades de aprendizado. Acredito que enquanto as turmas regulares tiverem esta grade espremida, ficará difícil. Na prefeitura, já debatemos muito isso: se você reivindica uma aula de música separada da aula de arte, onde ficarão as artes cênicas, a dança, as artes plásticas? Elas não teriam o mesmo direito?

Em sua experiência na escola pública, *Kely* verificou ainda uma importante questão em relação aos professores de música que desejam atuar no ensino público:

Kely: Quando converso com os alunos da Licenciatura, vejo que a visão que eles têm da escola pública, com menino bagunceiro, favelado, não é muito estimulante. Tem pouca gente que está a fim. Então, a escola particular vai absorver a mão de obra, primeiro. Na hora que a escola particular absorver a demanda, eu vejo pouca gente querendo ir para a escola pública. O embate lá é pesado. Primeiro, com o sistema, com a falta de valorização do professor, falta de pagamento. Você tem que lutar paralisar, fazer greve... Aí tem o tipo de público, porque a nossa formação de classe média é outra. Então você tem um problema de linguagem e de disposição de trabalhar com o aluno da escola pública além do choque entre as realidades do aluno e do professor.

Mas apesar de preocupações, os entrevistados também demonstraram grande otimismo em relação à volta do ensino da música na educação básica e salientaram que é de suma importância que se crie uma boa base para que as

gerações futuras, de educadores e de alunos, possam ter continuidade e enriquecer essas propostas iniciais. Vejamos o que nos afirmou *Paula*:

Paula: Estou vislumbrando um caminho que tem que ser construído, um desafio muito grande. Nós e os futuros educadores musicais teremos que fazer isso. Nossa geração vai passar e a música ainda não estará como gostaríamos que ela estivesse na escola. Porque para toda novidade, existe um tempo de adaptação, de erros e acertos, de novas formas de fazer, de mudanças, etc. Eu acho que vai ser um bom desafio, na verdade. A escola ficou muito tempo engessada. Quando eu era aluna do Ensino Médio, a única coisa que a gente tinha de diferente na escola era a Educação Física. A música vai trazer acesso a coisas diferentes, a novas informações, a novas formas de ver o mundo.

Vinícius salientou o papel que cada educador terá como motivador dos demais:

Vinícius: Eu falo muito com meus colegas que vai depender da gente, de quem tem o conhecimento e chegar à escola e mostrar o que é realmente uma boa aula de música, um trabalho bem feito, fundamentado, para que as escolas vejam e isso se espalhe.

Sabemos que existem pela frente grandes desafios até que a Educação Musical seja uma realidade possível em todo o território nacional, o que demanda uma intensa mobilização de todos os interessados em forjar esta realidade. Além disso, mudanças são feitas constantemente, o que requer uma atualização permanente por parte dos educadores. Um exemplo disso ocorreu em 2006, quando o Conselho Nacional de Educação alterou a expressão Educação Artística por Ensino de Artes, no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução n 1 de 31/01/2006). Tal determinação permitiu às redes públicas receberem, através de concursos, licenciados em qualquer uma das linguagens específicas, como Artes Visuais, Plásticas, Cênicas, Música ou Dança. Podemos compreender que tal atualização da legislação potencializou o fim da polivalência, pois possibilitou que os concursos públicos respeitassem a formação específica de cada arte-educador.

Encontra-se no final desta pesquisa (Anexo um), um levantamento dos principais documentos que estão em vigência no Brasil e que tratam da Educação e da

Educação Musical até o momento presente, a saber, (1) Constituição da República Federativa do Brasil; (2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96; (3) FUNDEB; (4) Lei do Plano Nacional de Educação; (5) Parâmetros Curriculares Nacionais; (6) Referencial Nacional para a Educação Infantil. O estudo destes documentos, leis e diretrizes nos possibilitará traçar um panorama de possibilidades e ações prioritárias na retomada do ensino da música na escola regular.

2.2 Considerações dos entrevistados sobre a música na escola regular

No último tópico da entrevista procuramos identificar os conhecimentos que os educadores musicais entrevistados possuem sobre as leis vigentes e suas *perspectivas* para o futuro encaminhamento da Educação Musical na escola regular brasileira.

Constatamos que a busca de informações sobre leis e regulamentações não é um hábito cultivado pelos entrevistados, embora todos estivessem a par da aprovação da lei 11.796/2008, e apresentassem muitas preocupações, devido à falta de professores especialistas em música. Apesar de sua apreensão e suas dúvidas sobre como será a implantação do ensino da música na escola, os entrevistados demonstram também otimismo e confiança em relação ao futuro. Vejamos o que nos disse *Paula*:

Paula: Estou vislumbrando um caminho que tem que ser construído, um desafio muito grande. Nós e os futuros educadores musicais teremos que fazer isso. Nossa geração vai passar e a música ainda não estará como gostaríamos que ela estivesse na escola. Porque para toda novidade, existe um tempo de adaptação, de erros e acertos, de novas formas de fazer, de mudanças, etc. Eu acho que vai ser um bom desafio, na verdade.

Paula também observou o que esta mudança representa em relação ao papel da música na educação:

Paula: Eu acho que a música tem que estar na escola por ela mesma e não somente porque traz outras coisas. A música em si

já é uma justificativa para estar na escola. Para mim, a vida sem música não teria muito sentido. Em si já é bonita, traz sentimentos, emoções, é boa de se fazer, de se ouvir.

Kely relatou os aspectos positivos do ensino de música na escola pública, de acordo com tudo o que ela vivenciou em seus anos de trabalho:

Kely: Agora, lá na escola, todos os projetos em que a gente investiu em música, foram realmente válidos. Tem vários meninos que se tornaram músicos. O Helder, que hoje dá aula de violão na UEMG, por exemplo, é um ex-aluno; tocava violão fora de sala. Tem gente dirigindo programas de televisão na Igreja Batista da Lagoinha, também ex-alunos. Tem um estudando violoncelo, tem outro que foi para o exército e se tornou corneteiro militar. A gente consegue cooptar aqueles que no futuro, querem mesmo seguir o caminho da música. Se a escola regular é boa, ela faz isso naturalmente; ela dá a chance do aluno se conhecer através da música.

2.3 Legislações e especificidades no Estado de Minas Gerais

Como nossa pesquisa está focada na cidade de Belo Horizonte, interessa-nos particularmente a legislação vigente no Estado de Minas Gerais. Trataremos, portanto, dos documentos relativos à Educação Musical neste estado.

Analisando a Proposta Curricular de Arte para o Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, elaborada em 2006, encontramos no item “Conteúdo Básico comum de Arte no Ensino Fundamental da 5ª a 8ª séries”, o “Conhecimento e Expressão em *Música*”, como um dos quatro eixos temáticos do currículo. Trata-se de uma proposta curricular para o ensino de Arte englobando, portanto, a área de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, tendo sido elaborada de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. (MINAS GERAIS, 2006, p.1)

No momento da confecção deste documento a carga horária obrigatória definida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para a disciplina Arte no segundo segmento do ensino fundamental era de 40 horas/aula em cada série. Além destas horas regulares, há orientações para que a escola ofereça atividades artísticas em outros “momentos curriculares, orientadas por professores e profissionais especialistas”, dentro de suas possibilidades. Evidencia-se no texto deste documento (MINAS GERAIS, 2006, p.1) a necessidade de um professor especialista para cada uma destas áreas:

A área de conhecimento ARTE é ampla e engloba para fins de estudo, no ensino fundamental, quatro áreas específicas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Para cada uma delas, é necessário um professor especialista e condições mínimas de infraestrutura para que seu ensino seja significativo. Fica claro que é extremamente desejável que sejam feitos projetos conjuntos integrados, desde que o conhecimento específico de cada área de expressão seja construído.

Outro aspecto importante é que o texto propõe “condições mínimas de infraestrutura” para que o ensino em cada uma destas áreas específicas seja “significativo”. Seria interessante refletir sobre quais são estas condições e que critérios tornam significativo o ensino da música na educação básica.

No texto sobre o “Eixo temático III – Conhecimento e expressão em música” temos uma introdução sobre a importância da música na educação e reflexões sobre a atenção dispensada à música nas escolas brasileiras. O texto apresenta-nos os conteúdos de música como “elementos de grande valor formativo para o desenvolvimento integrado do ser humano” e seu papel como disciplina integradora do currículo escolar, promovendo a ampliação do universo cultural de crianças e jovens, capacitando-os para reconhecer e respeitar a diversidade cultural e étnica em nosso país. (MINAS GERAIS, 2006, p. 17)

O eixo temático está subdividido em subcampos com propostas metodológicas de atividades. O primeiro subcampo denomina-se “percepção sonora e sensibilidade estética” e trata de pesquisas e percepção de fontes sonoras, seus

registros e utilização. O segundo subcampo é chamado “movimentos artísticos em música em diferentes épocas e diferentes culturas” e aborda o campo de abrangência da música, suas modalidades e funções em diferentes etnias e culturas. O terceiro subcampo chama-se “Elementos musicais” e propõe atividades com os elementos estruturais da linguagem musical, como ritmo, melodia e harmonia. O último subcampos intitulado “Expressão musical”, propõe atividades de análise, interpretação e composição.

Além dos eixos e subcampos temáticos, o documento apresenta ao final um quadro de habilidades específicas a serem desenvolvidas com as atividades propostas em cada um deles. (MINAS GERAIS, 2006, p.25 -17)

A resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de idade, aborda o currículo com base em fundamentos e princípios estéticos, filosóficos, éticos e políticos. Em seu texto (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p.3) temos a seguinte definição de currículo:

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivência e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

De acordo com esta resolução as orientações e propostas curriculares deverão se basear em experiências escolares que abranjam a parte explícita do currículo e também os conhecimentos que contribuem de forma implícita para a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos envolvidos na aprendizagem. Propõe que haja uma articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo, para que aconteça uma integração dos conteúdos ministrados levando em consideração as realidades locais e regionais:

§ 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do

cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

Os artigos 14 e 15 da resolução apresentam o conteúdo de arte na base nacional comum e como componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental. No parágrafo 4 do artigo 15 é citada a obrigatoriedade da música:

§ 4º A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

A maneira como será desenvolvida a proposta curricular de música, porém, ficará a cargo dos profissionais e membros da comunidade docente que irão elaborar o projeto político-pedagógico das escolas, que “traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis”. Tal projeto pode se basear nas orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino. Um aspecto importante na elaboração deste projeto é que a resolução assegura a participação da família, dos alunos e da comunidade local, além dos profissionais da escola, na “definição das orientações imprimidas nos processos educativos e nas formas de implementá-las”, através de um processo contínuo de avaliações das ações e de construção democrática e igualitária. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p.6)

Tal prerrogativa permite-nos repensar o papel da comunidade junto aos educadores musicais para defender e elaborar as estratégias necessárias para a implantação das aulas de música nas escolas. Ou seja; será fundamental que os profissionais da educação dialoguem com a comunidade para buscar soluções para os problemas e obstáculos que possam surgir na adaptação das escolas às novas demandas impostas pelo retorno da aula de música na escola. Tais demandas incluem as condições físicas, como salas ou espaços adequados, aquisição de instrumentos e material pedagógico, a contratação de profissionais especializados e formulação de planejamentos e propostas pedagógicas.

2.4 Outras iniciativas no Estado de Minas Gerais

2.4.1 Uma experiência na Assembléia Legislativa de Minas Gerais

No último dia 27 de junho, realizou-se na Assembléia Legislativa de Minas Gerais a 2ª Reunião Especial da Comissão de Cultura da 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 17ª Legislatura. A reunião que se iniciou às 14 horas e teve duração de 4 horas, foi presidida pelo Deputado Elismar Prado e teve como participantes deputados, representantes da Secretaria de Educação de Minas Gerais, da Superintendência de Ação Cultural, pesquisadores do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, da Universidade Federal de Minas Gerais, além de representantes de secretarias de educação e prefeituras de outros municípios (Buenópolis, Sabará, Lagoa Santa, Uberlândia, Vespasiano, entre outras), secretarias e direção de escolas de Belo Horizonte, músicos, educadores e especialistas em direitos autorais, etc.

Apesar de pouca divulgação, tais eventos são de suma importância para toda a sociedade e, principalmente, para os profissionais, estudiosos e interessados da área de Educação Musical, o que torna imprescindível que haja uma maior divulgação dos mesmos para que o debate possa se ampliar e abranger uma camada maior da população.

De posse da ata e de uma gravação em vídeo da referida reunião e após conversarmos com alguns dos participantes, apresentamos a seguir alguns pontos relevantes para as reflexões que norteiam esta pesquisa.

A reunião, permeada por apresentações musicais de adultos e crianças, teve a finalidade de “debater os desafios da implantação da Lei Federal nº11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica”. No início dos trabalhos, o presidente ressaltou a importância de políticas públicas e audiências para tratar do incentivo à cultura e a necessidade de se implantar um conselho estadual de política cultural, não só como mera formalidade, mas como

um meio de se obter recursos federais e programas de políticas públicas de cultura no Estado.

Em continuidade ao seu discurso de abertura, o presidente Deputado Elismar Prado fez um breve relato da forma como a música esteve presente na educação brasileira em diferentes períodos históricos e como o ensino da música pode ser um importante recurso pedagógico para auxiliar o pleno desenvolvimento da formação dos indivíduos. Salientou também a importância da participação de todos para buscarem soluções para os problemas existentes, como a falta de cursos de especialização e de professores especializados nesta área de conhecimento específica, além de questões mais amplas de nosso sistema educacional, como a própria valorização social dos professores, as dificuldades físicas e estruturais das escolas, etc.

Uma questão curiosa foi a diferença de opiniões sobre as funções da música na escola. Buscou-se discutir se o ensino de música visa descobrir e incentivar “talentos”, criando oportunidades para que as pessoas possam expressar-se artisticamente. A música foi citada também como um “atrativo”, um fator “motivador”, um recurso “diferencial” e até como um possível “elo” nos projetos pedagógicos das escolas, “unindo todas as disciplinas”. Não faltaram também exaltações à tão famosa “musicalidade do brasileiro” e discussões sobre direitos autorais além de algumas abordagens mais filosóficas que buscaram questionar a definição da música e seu papel na sociedade.

A representante da Secretaria de Educação, Sra. Ermelinda Bissati Ricardo Pedrosa discursou sobre as formas de implantação da lei nas escolas mineiras apresentando algumas experiências bem sucedidas em propostas interdisciplinares. Ela citou alguns programas como a “Escola de Tempo Integral”, o “Escola Viva”, o “Comunidade Ativa” nos quais existem incentivos para a formação de grupos vocais e instrumentais como corais, orquestras e fanfarras. Além disso, falou sobre estudos para a criação de escolas de formação para os educadores, mas esta proposta ainda está sendo estruturada. Dentro desta linha de pensamento sobre a formação dos educadores, há até uma proposta para a

elaboração de um “caderno de boas práticas para o trabalho com a música na escola” e a elaboração deste material está prevista para novembro, embora não tenha ficado claro quem são os profissionais envolvidos na execução desta proposta.

Há também outras ideias como criação de um sexto horário a ser atendido por um profissional itinerante, um professor que atenderia crianças em várias escolas. Podemos perceber que há nestas propostas uma preocupação com a música como conteúdo que permeia outros componentes curriculares e não como uma disciplina a ser criada, como afirmou a Sra. Ermelinda Pedrosa:

Nós entendemos, com clareza, que a proposta da Lei 11. 769 não é para a formação ou para instituição de uma disciplina dentro do currículo, mas sim para ser um conteúdo. Aqui diz que será um conteúdo obrigatório dos demais componentes curriculares. Entendemos também dessa forma. A Secretaria deseja que isso se concretize nas escolas com as propostas já existentes dentro de suas matrizes curriculares. (MINAS GERAIS, 2011, p. 36)

Em sua participação no evento, a Sra. Maria Betânia Parizzi Fonseca, professora adjunta da Escola de Música da UFMG e coordenadora do Centro de Musicalização Infantil da UFMG (CMI) ressaltou os aspectos sobre a importância da música já trazidos pelos demais participantes e falou sobre a promoção de aquisições cognitivas e os estudos e pesquisas mais recentes que tratam sobre as contribuições da música no desenvolvimento humano. Em seguida propôs a união entre as universidades, as escolas, as ONGs, os órgãos públicos, os políticos, ou seja, uma grande mobilização social para dar conta deste difícil empreendimento. É preciso, de acordo com a professora, atualizar nossos editais e promover concursos para colocar os atuais licenciados em atividade nas escolas, o mais rápido possível além de implementar propostas de educação musical nos cursos de formação de professores que atuarão em todos os setores da Educação Básica. Programas como estes já vêm sendo desenvolvidos pela UFMG, que atende no momento 160 professores da rede municipal no Projeto Integrado CMI/UFMG Música na Escola Regular, que está capacitando estes

educadores para agregarem aos seus conhecimentos pedagógicos os conhecimentos musicais. (MINAS GERAIS, 2011, p. 41- 42)

A Sra. Janaína Helena Cunha Melo, Superintendente de Ação Cultural da Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, abordou o que a Secretaria de Estado de Cultura tem buscado fazer para contribuir no desenvolvimento de políticas públicas que possam colaborar com a implantação da lei 11. 769 no Estado. A Sra. Janaína afirmou ainda que o interesse e a necessidade de implementação da lei é de toda a sociedade civil e que o ensino da música tem “uma repercussão imediata na formação humanística, no desenvolvimento humano, social e emocional” dos educandos. (MINAS GERAIS, 2011, p. 49)

Após as apresentações dos componentes da mesa e de vários números musicais, houve ainda uma parte da reunião dedicada às perguntas realizadas por secretários de escolas e demais interessados. Este foi momento importante da reunião, porque explicita as interpretações e a forma de condução que a Secretaria de Educação do Estado tem assumido para as ações práticas na execução da lei. De acordo com a Sra. Ermelinda Pedrosa (MINAS GERAIS, 2011, p.61):

[...] artes é um componente curricular obrigatório, faz parte do plano curricular da escola e prevê capacidades que precisam ser desenvolvidas em cada etapa da vida escolar do aluno. Música é um dos eixos. Então, o aluno desenvolverá, junto ao trabalho de seu professor e à proposta feita no projeto pedagógico da escola, todos esses conhecimentos e todas essas capacidades relativas às artes cênicas, plásticas e musicais.

A Sra. Ermelinda disse ainda que as propostas para as matrizes curriculares da Educação Infantil ainda estão em processo de elaboração e salientou ainda que um grande desafio é capacitar os professores regentes das turmas nos anos iniciais. E que para todos os professores há ainda a proposta de formação continuada. As escolas também poderão elaborar projetos e propostas que serão estudados pela Secretaria, que avaliará a possibilidade de disponibilizar recursos e orientações posteriores para a implantação dos mesmos.

2.4.2 Projeto Integrado CMI/UFMG – Música na Escola Regular

Em artigo publicado nos anais do XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ocorrido em Goiânia, de 28 de setembro a 01 de outubro de 2010) foi divulgado o Projeto Integrado CMI/UFMG – Música na Escola surgiu de uma motivação primordial: O projeto visa formar licenciandos da Escola de Música para atuarem nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, favorecer a formação musical de generalistas que atuam na escola pública e fomentar a pesquisa dentro da temática música na escola regular.

Coordenado pelas professoras Maria Betânia Parizzi, Patrícia Furst Santiago, Heloísa Feichas, Jussara Fernandino, Maria e Walênia Silva, o projeto contempla ainda três subprojetos: (1) Música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - para capacitar professores de música para estes dois segmentos; (2) Música no Ensino Médio – para formar professores de música para o Ensino Médio, oriundos do Curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFMG; (3) Inserção de professores de música nas escolas municipais de Belo Horizonte - para encaminhar os professores especialistas (licenciados) às escolas públicas municipais, visando a aplicação de metodologias do ensino da música que forem desenvolvidas nos dois primeiros subprojetos. (PARRIZI *et al.*, 2010, p. 2)

O impacto social do projeto será a formação potencial de 210 professores de música (especialistas e generalistas) em dois anos, além do acesso à Educação Musical de aproximadamente 6.000 alunos da rede municipal de ensino. É fundamental destacar que este projeto promoverá, ao longo de sua execução, a integração do ensino com a extensão e a pesquisa.

A implantação do projeto está sendo realizada em três fases:

FASE (1) Subprojetos 1 e 2

Formação de professores de música, alunos do Curso de Licenciatura da Escola de Música da **UFMG**, para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental (inseridos no **subprojeto 1**) e Ensino Médio (**subprojeto 2**), a cargo das professoras coordenadoras do Projeto.

Formação musical e pedagógica de três turmas de professoras generalistas, da rede municipal de ensino que atuam na educação infantil e quatro primeiras séries do ensino fundamental (**subprojeto 1**): a cargo de três bolsistas BAT II, sob a orientação das coordenadoras do projeto.

Em seus dois anos de vigência, haverá a participação de cerca de 60 alunos do curso de Licenciatura e 120 professores da rede municipal de ensino, no projeto.

FASE (2) Subprojeto 3

Inserção dos professores de música, licenciandos da Escola de Música da UFMG, no Projeto Escola Integrada, da prefeitura Municipal de Belo Horizonte (subprojeto 3): a cargo das professoras coordenadoras do Projeto.

Planejamento e monitoramento das atividades musicais ministradas pelas professoras generalistas em suas escolas de origem: a carga dos bolsistas BAT II, sob a orientação das professoras coordenadoras do projeto.

FASE (3)

A integração dos subprojetos para a formação do **Projeto Integrado CMI/UFMG – Música na escola** ocorrerá através de *atividades de ensino, extensão e pesquisa* e ocorrerá durante toda a duração do Projeto, com **atividades de ensino** relacionadas à formação musical e pedagógica dos licenciandos da Escola de Música da UFMG; **atividades de ensino e extensão** com a formação musical e pedagógica gratuita de professores generalistas da rede municipal de ensino e a atuação dos licenciandos da Escola de Música da UFMG nas escolas da rede municipal; **atividades de pesquisa** com a elaboração de textos e artigos para publicação, elaborados tanto pelas coordenadoras dos subprojetos quanto com contribuições dos licenciandos, além do desenvolvimento de pesquisa dentro da temática “música na escola regular”, nos níveis da Especialização em

Educação Musical e do Mestrado em Música na Escola de Música da UFMG e a criação da Revista Eletrônica de Educação Musical. (PARRIZI *et al.*, 2010, p. 6-7)

2.4.3 Programa Escola Integrada – PEI

Promovido pela Secretara Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), o Programa Escola Integrada (PEI) conta com a parceria de instituições de Ensino Superior, dentre elas, a Universidade Federal de Minas Gerais. Sua proposta fundamental é a ampliação da jornada educativa no ensino Fundamental, com a oferta de atividades artísticas, esportivas e apoio pedagógico aos estudantes no [contra turno](#) escolar.

Na UFMG, a coordenação geral do programa está a cargo da Pró-Reitoria de Extensão e da Faculdade de Educação (FAE). As coordenações de área são realizadas por docentes das diversas unidades acadêmicas participantes e estes docentes orientam os monitores (alunos bolsistas da graduação) que atuam nas escolas municipais, atendidas pelo programa. Dentro do âmbito escolar, cada escola municipal tem um coordenador responsável pelo projeto, sendo Jussara Fernandino a coordenadora representante da Escola de Música da UFMG. Esta equipe se reúne periodicamente para planejar e avaliar o programa. Além disso, são realizados Seminários de Formação, mensalmente, com a presença dos diversos setores de atuação do programa, desde os monitores até a coordenação da SMED.

As parcerias oferecem contribuições para a formação integral dos alunos do Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte e também constituem oportunidade de enriquecimento da formação acadêmica e pessoal dos universitários, além de promover a produção e socialização de conhecimento. Além de reuniões semanais com os professores orientadores, os bolsistas que fazem parte do projeto ampliam sua formação através de debates e discussões sobre as questões práticas e teóricas que surgem de sua atuação junto às crianças nas escolas. (GUIMARÃES *apud* FERNANDINO *et al.*, 2011, p.2)

Para os licenciandos em Educação Musical da UFMG esta é uma oportunidade de se conhecer de perto a realidade da escola regular e pública. Além disso, abre-se, a partir desta vivência, um canal de comunicação diante da implantação da Lei 11. 769/2008 como é apresentado por FERNANDINO *et al.* (2009, p.2) :

É de conhecimento geral os resultados obtidos por alguns projetos sociais que utilizam a Arte e que tem atingido melhorias no campo da Educação, bem como no afastamento de crianças e jovens da criminalidade. Estes mesmos resultados podem ser alcançados dentro do âmbito da educação regular desde que haja espaço de atuação para a Arte, e em nosso caso específico, para a Música, daí a importância da Lei 11769/08. Sendo assim, consideramos a participação neste projeto como uma via de mão dupla, na qual acreditamos ser possível realizar uma significativa troca de experiências e saberes.

O início da participação da Escola de Música da UFMG se deu no final de 2009, com a atuação de um bolsista. Aos poucos, o trabalho foi crescendo e o processo de orientação dos monitores também foi oferecido como uma disciplina optativa, denominada Planejamento B: Musicalização no Ensino Fundamental, neste ano de 2011. Isso ocorreu graças à integração deste projeto àquele que foi discutido na seção anterior – Projeto Integrado CMI/UFMG – Música na Escola Regular. (FERNANDINO *et al.*, 2011, p.2)

Atualmente são sete os monitores bolsistas que atuam em cinco escolas municipais com a Oficina de Música. O processo ainda tem muito a avançar, mas de acordo com FERNANDINO *et al.* (2011, p.9) vislumbra-se um desenvolvimento positivo quanto à formação do licenciando, que recebe orientações específicas da área mas também de caráter pedagógico geral.

Projetos e programas desta natureza são também para oferecer aos futuros profissionais experiências pedagógicas em contextos reais de trabalho. Penso ser de suma importância que professores de música que atuam na escola regular se conscientizem de seu papel político e mobilizador, ampliando seu conhecimento sobre as leis vigentes e os caminhos possíveis para a elaboração de projetos e propostas viáveis que os auxiliem a contar com o apoio da máquina administrativa e do governo do estado na implantação de uma Educação Musical de qualidade, em conexão com a realidade de seus contextos profissionais, que já conhecem tão bem.

Por outro lado, a falta de conhecimento da realidade das salas de aula foi um dos aspectos mais salientados por nossos entrevistados que consideram que experiências como estas podem preparar muito melhor os educadores musicais para atuar na escola regular. Este assunto será mais explorado no capítulo a seguir

3

Formação docente e trajetória profissional dos educadores musicais

3.1 A formação do educador musical

Durante as entrevistas realizadas para esta pesquisa, com os cinco educadores musicais que atuam em escolas regulares, pude rever a minha própria trajetória como educadora musical, profissão que exerço há 24 anos. Analisando minha experiência, vi que inúmeros saberes e competências docentes são desenvolvidos a partir da prática diária dentro da escola regular.

Tais competências incluem habilidades didáticas, recursos e estratégias para lidar com escassez de materiais, de espaço, de condições físicas adequadas e habilidades interpessoais nas relações com os alunos, com suas famílias, com as direções de escolas, enfim, com a comunidade em geral. Como lidar com turmas repletas de alunos, e com salas ou espaços inadequados para as aulas de música? Como lidar com as questões disciplinares? Como apresentar o trabalho e sua importância à comunidade? Essas e diversas outras questões serviram de base para a formação de conhecimentos práticos a respeito da estrutura escolar e sobre a forma de inserir o trabalho da Educação Musical dentro desta estrutura.

Estes conhecimentos, adquiridos a partir de uma reflexão cotidiana sobre as demandas práticas da sala de aula, compõem o que Tardif (*apud* HENTSCHKE; AZEVEDO, 2006, p. 53) denominou “saberes experienciais” que, juntamente com os saberes curriculares, pedagógicos e disciplinares, compõem a formação do educador. Esses saberes são incorporados à experiência individual e coletiva sobre a forma de habilidade, de saber-fazer. São saberes práticos, e formam “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam,

compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.” (TARDIF *apud* HENTSCHKE; AZEVEDO, 2006, p. 53)

Consideramos fundamental discutirmos os aspectos que compõem a formação do educador musical contemporâneo promovendo o intercâmbio e o compartilhamento de saberes entre os educadores para que possamos minimizar as dificuldades e apresentar soluções para problemas que se repetem, independentemente do contexto socioeconômico ou de outros fatores. Trata-se de uma questão cultural e social, uma vez que as gerações de educadores, pais e demais adultos com os quais trabalharemos foram, muitas vezes, privadas em sua formação de uma educação musical escolar consistente, significativa e continuada.

Segundo CARVALHO (2009, p.18), há uma grande preocupação do Governo Brasileiro, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, em promover políticas públicas que visem a melhoria da educação brasileira, através de diversos programas e incentivos à capacitação profissional dos professores. O autor destaca ainda que a diversidade cultural brasileira é um aspecto favorável e pode ser um desencadeador do trabalho na escola, através da exploração das diferentes linguagens culturais e manifestações das diversas etnias que compõem a nossa sociedade. Porém, tais afirmações também nos levam a perguntar sobre como deveria ser a formação cultural de nossos professores da Educação Básica e como preparar os educadores para tão ampla e desafiadora tarefa.

O *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, que tem como objetivo principal “assegurar o alinhamento das políticas das secretarias de educação, de forma a garantir a sustentabilidade na implementação das ações voltadas para o fortalecimento das escolas e a melhoria do desempenho do ensino público” (MEC, 2007, p.5). Este plano enfatiza que os sistemas estaduais e municipais de ensino deverão estabelecer programas para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, buscando “uma melhoria da qualidade de ensino na Educação Básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação.” (MEC, 2007, p.29)

QUEIROZ e MARINHO (2007, p.2) também apresentam a formação continuada de professores como uma diretriz fundamental das propostas de capacitação profissional do Ministério da Educação (MEC) e demais órgãos gestores da educação nacional como essenciais para oferecer subsídios para a atuação dos educadores, não só da Educação Básica, mas de todas as modalidades de ensino.

Para HENTSCHKE, AZEVEDO e ARAÚJO (2006, p. 50), a partir da década de 1990, uma concepção educacional formada durante 20 anos, relacionando a qualidade da educação com a formação docente, lançou um novo olhar sobre a importância de investigar a formação dos professores. Surgiram debates internacionais sobre a configuração do trabalho, a qualificação profissional e a implantação de políticas de desenvolvimento profissional docente. De acordo com as autoras, compreende-se por “saberes docentes” os conjuntos de saberes que orientam a formação de uma determinada área profissional:

[...] Assim, da mesma forma que os advogados, os médicos, os arquitetos (entre outros profissionais) possuem um conjunto de saberes que orientam a sua formação profissional, também os professores devem explicitar os saberes necessários para a constituição de seu ofício. Os saberes docentes, portanto, configuram um debate histórico, epistemológico e político sobre a profissionalização docente.

O conceito de saber, neste âmbito, se refere à concepção que apresenta o termo “saber”, relacionando-o a uma forma racional de natureza argumentativa e social; um saber prático, implícito na ação e caracterizado “por uma dimensão pessoal e social cuja mobilização se dá no contexto do trabalho docente.” Nesta abordagem, portanto, o educador é reconhecido como capaz de racionalizar sua prática e justificar seus discursos e ações. (HENTSCHKE, AZEVEDO e ARAÚJO (2006, p.51)

Em conformidade com estas concepções, BELLOCHIO (2003, p. 138) apresenta-nos algumas questões importantes para a reflexão acerca da Educação Musical escolar, como a necessidade de ampliar os conhecimentos musicais dos professores não especialistas, mas atuantes nos anos iniciais da escolarização. A autora afirma que muitos cursos de formação continuada têm sido implementados

visando o desenvolvimento dos professores; tais cursos não devem ser vistos como “soluções únicas”, mas como possibilidades de ampliar o reservatório de saberes dos professores. Ela propõe uma formação ampla dos educadores, constituída por uma gama de conhecimentos que considerem as experiências individuais e que possibilitem ao professor o “pleno exercício de sua função”. (BELLOCHIO, 2003, p.138)

Baseados nesta linha de pensamentos podemos inferir que a formação cultural geral e musical dos professores da Educação Básica precisa ser ampla, abrangente, oferecendo-lhes maiores possibilidades de interlocução com as diferentes áreas de conhecimento com as quais trabalham diariamente nas salas de aula. Como afirma OLIVEIRA (2006, p.33):

Diante da grande diversidade e riqueza presentes na multiculturalidade musical, os professores precisam ter elementos de crítica e de experiência musical para aprenderem a refletir e analisar e a desenvolver os seus próprios valores, ou seja, pensar também sobre si mesmo de forma múltipla. O processo de ensino musical inclui escolhas e essas também incluem ações de análise, comparação, percepção das diferenças e semelhanças, avaliação crítica sem preconceitos ou radicalidades.

Outro aspecto relevante a ser considerado é que há uma profunda mudança nas relações do ser humano com o mundo, depois da revolução da informática e das comunicações. O educador contemporâneo depara-se com diversos recursos tecnológicos, como equipamentos de som sofisticados, telefones celulares, computadores, softwares, CD-ROM, sintetizadores e o próprio crescimento da internet, recursos que oferecem uma enorme variedade de caminhos e acesso às produções artísticas atuais. Mesmo que esta realidade não esteja ainda acessível em todas as escolas, é algo que faz parte da vida do aluno contemporâneo e gera novas exigências para a prática docente, compatíveis com novas formas de se perceber, experimentar e escutar. Este é um aspecto que não pode ser negligenciado ao se analisar a formação dos educadores musicais, pois, ao mesmo tempo em que impõe novos desafios, abre um campo inesgotável de recursos (DOMINGUES, 1997, p.17)

Sendo assim, a formação dos professores de música deve considerar as mídias e multimídias como parte das mediações culturais e como possibilidades tecnológicas da informação e comunicação que permitem criar e difundir música de forma antes inimaginável.

Outra preocupação manifestada pelos cinco educadores diz respeito à maneira de se trabalhar na escola. Há muitas interpretações diferentes sobre o fato da música ser um “conteúdo” e não uma “disciplina”. Há um receio de se perder a oportunidade de uma formação mais rica em função de atividades meramente lúdicas, que busquem apenas “ocupar” as crianças e jovens, sem lhes oferecer vivência e domínio da linguagem musical. “Desta forma, uma análise é fundamental para se redimensionar o papel da música na escola e buscar as condições necessárias para que possa vir a ter um papel e um valor significativo no processo de educação escolar”. (LOUREIRO, 2001, p.26)

Outro aspecto salientado pelos entrevistados se refere à necessidade urgente de uma formação voltada para a prática efetiva dentro da sala de aula. Os educadores se sentiram despreparados para lidar com as questões estruturais da escola onde atuam e a realidade das salas de aula.

Beatriz e *Paula* nos dizem o seguinte:

Beatriz: Eu acho que deveria ser trabalhada mais a questão prática; preparar o professor para a sala de aula. Acho que no curso de música investe-se muito tempo no estudo de teorias musicais. Não que isso não seja importante; é lógico que temos que ter este conhecimento. Mas a parte prática, o “como fazer”, fica muito a desejar. Falta o professor chegar e dizer: Olha, vocês vão vivenciar isto em sala de aula.

Paula: Eu acho que fica uma lacuna muito grande no sentido de preparar o professor para a sala de aula, onde a realidade é totalmente diferente, porque os alunos não estão ali para serem músicos; eles estão ali para serem sensibilizados através da música e da educação. E isso deve fazer diferença em sua vida, de alguma forma.

Célia faz sugestões sobre os cursos de formação de professores:

Célia: Eu acredito que o que poderia ser acrescentado aos cursos de formação é exatamente como trabalhar com as crianças para que a música seja um veículo para tornar suas vidas mais

interessantes. Porque a música trabalha tantos elementos: técnica de instrumento, cantar afinado, se expressar, trabalhar em harmonia com outras pessoas. E isso tem um paralelo com a própria vida. Se olharmos como funciona uma orquestra, ou um grupo musical, seria o ideal que as pessoas vivessem: em harmonia, respeitando uns aos outros, cada um dando sua contribuição.

Por outro lado, *Célia* chama a atenção para a necessidade de se incluir uma preparação psicológica na formação de professores de música:

Célia: Eu acho que a música na escola vem para fazer isso: fazer a diferença e criar pessoas mais sensíveis, que vivam melhor, que se respeitem, que saibam trabalhar em grupo, de forma harmoniosa. E isso falta aos educadores. Chegamos na escola com os elementos musicais, com a preparação musical, mas nos falta o elemento humano.

Paula, que ainda se encontra realizando o curso de Licenciatura em Educação Musical, realça a importância fundamental das matérias de cunho sociológico e filosófico, em sua formação:

Paula: O que eu tenho visto no curso, voltado para a preparação do Educador e que acho muito importantes são as matérias da FAE: sociologia, política, didática. Essas matérias acabam se repetindo aqui na Música: sociologia da música, didática da Educação Musical, Psicologia da Educação Musical. São muitas matérias voltadas para a pedagogia, em geral, em como lidar com o ser humano, e eu acho isso fundamental.

Essa posição também encontra ressonância no que foi dito por *Kely* sobre a necessidade de uma formação que englobe elementos antropológicos, sociológicos e filosóficos. Ela se preocupa com a formação da consciência dos alunos e a possibilidade de ampliar sua visão de mundo, o que fica claro no trecho a seguir:

Kely: Eu acho que falta trabalhar numa linha etnomusicológica, de entender a linguagem do outro e o que ele chama de música. Como você trabalha isso? A música tem um poder congregador que nos permite ir às diferenças e ao mesmo tempo, dissolvê-las num certo ponto estético e prazeroso de interação, de comunidade, de centramento. Eu penso que essa formação de consciência junto com a habilidade da prática pedagógica musical,

ampliando para todos os estilos de música, chegando à música do nosso tempo, seria uma forma de se enriquecer muito a formação dos educadores musicais.

De acordo com *Beatriz*, uma formação pedagógica formação é necessária tanto para músicos instrumentistas que atuam secundariamente como professores, como para professores de música que não possuem formação musical muito elaborada. Ela explica:

Beatriz: Eu vejo muito músico querendo ser professor. Então trabalha muito bem as questões musicais, mas não cria laços afetivos com os alunos e os alunos não são despertados sensivelmente para a música. Às vezes, falta bom senso; querem passar muita teoria e as crianças não tem interesse, ou o conteúdo não é adequado à faixa etária. E o aluno diz: “Ah, eu não quero saber dessa coisa de música, não. É muito chato...” E tem também aqueles que querem muito ser professores, mas não tem a questão musical desenvolvida. Podem estar com as melhores intenções, mas na hora de realizar um bom trabalho musical, não conseguem.

3.2 Trajetória profissional dos entrevistados

Os entrevistados abordaram sua trajetória e como iniciaram seu trabalho como educadores musicais na escola regular. Também foram indagados sobre os educadores musicais e outras referências que os influenciaram e sobre as propostas curriculares para sua área de conhecimento nas escolas onde trabalham.

Com exceção de *Célia*, os demais entrevistados tiveram uma vivência musical que se iniciou desde a infância, dentro do ambiente familiar e escolar, geralmente através de aprendizagem e práticas informais. Nestes ambientes, os estímulos recebidos parecem ter influenciado as escolhas por estudar ou tocar instrumentos e, posteriormente, realizarem suas escolhas profissionais. Vejamos alguns exemplos:

Paula: A música esteve presente na minha vida, desde sempre. Meus pais sempre foram muito musicais; havia muita música em casa, toda hora, todos os dias. Minha mãe tocava violão, meu avô também e eu sempre tive contato com a música. O contato e o gosto com a música sempre foi muito forte em minha família.

Beatriz: Na família havia vários músicos, tanto por parte de pai quanto por parte de mãe. Meu pai tocava percussão. Então, eu achava muito bonito todo mundo reunido tocando e eu comecei a tocar percussão aos cinco anos de idade.

Vinícius teve sua Educação Musical inicial como músico instrumentista de banda e orquestra:

Vinícius: Eu já tocava na orquestra, tocava contrabaixo e clarinete. Eu comecei a estudar música com 12 anos mais ou menos. Comecei como músico de banda, tocando clarinete, dobrado.

Kely iniciou os estudos na infância, de maneira formal, como aluna de conservatório:

Kely: Eu me interessei em estudar música quando tinha uns dez, onze anos e a minha cidade tinha um conservatório que oferecia aulas de violino, piano, canto, teoria musical, gratuitamente.

Nota-se também que, apesar de não realizar estudos formais de música, *Célia* já tinha uma prática informal, possivelmente baseada em sua intuição ou em aquisições de conhecimentos que se deram por vias informais e inconscientes:

Célia: Minha trajetória foi um pouquinho diferente das outras, porque durante a minha infância e adolescência, não estudei música. Participava de atividades na paróquia do bairro e com um grupo de crianças formei um coral. Comecei com um grupo de 30 crianças, depois o grupo foi crescendo. Até que tivemos 100 crianças da catequese cantando no coro da igreja. Este grupo passou a apresentar um comportamento diferenciado, começou a cantar bastante afinado, com disciplina e harmonia de conjunto. A partir daí é que houve a necessidade de eu iniciar meus estudos formais em música. Eu tinha dezoito para dezenove anos.

Entre o período de estudos e a decisão para a escolha da profissão, há vários fatores que os influenciaram na definição de seus perfis profissionais. É o que observamos no relato de *Paula*:

Paula: Aí, eu fui tocar teclado. Comecei a tocar num grupo da igreja, com quatorze anos. Fiz uns quatro meses de aula, fui tocar e aprendi com as próprias pessoas da banda. Eles me ensinavam a tocar. Aprendi com eles, inventei alguma coisa sozinha, procurei outras formas de aprender. Quando concluí o Ensino Médio, não sabia o que ia fazer. Não tinha me decidido ainda. Eu resolvi esperar um pouco e um ano depois eu decidi que era a música mesmo que eu queria. O que mais me dava prazer era tocar.

Beatriz teve algumas dúvidas na escolha profissional, mas foi estimulada por seu pai:

Beatriz: E quando chegou a hora de fazer vestibular, eu pensei: o que eu vou fazer? Fique na dúvida. Pensava: será que a música vai me dar futuro? Porque ainda tem este estigma de que música não dá futuro para ninguém. Foi meu pai que disse: você gosta disso, já trabalha com isso, vai lá e faz.

Vinicius também teve dúvidas em relação ao futuro profissional como professor:

Vinicius: Confesso que no princípio fiquei meio com o pé atrás... Será que como professor vai dar certo? Eu já tocava na Orquestra e conheci uma pessoa da UEMG que foi me explicando. Deu-me vontade e... Fui.

Kely, porém, vislumbrou uma carreira pedagógica desde o início de seus estudos de piano. Buscando uma opção de trabalho com o ensino de música, ela aproveitou algumas oportunidades neste sentido, como nos conta:

Kely: Eu comecei a estudar piano no conservatório do Estado. Fiz um curso que se chamava “técnico em piano” e por isso fiquei um ano a mais no interior para completar o conservatório. Em 1976, começou um curso da rede estadual chamado Magistério em Educação Artística, visando formar professores de Ed. Artística para atuar do primário até a sexta série. Era um curso de segundo grau, profissionalizante. “Eu fiz este curso e tinha noções de artes plásticas, cênicas, sendo que nele estudei violão e flauta doce, o que foi muito bom.

No discurso dos entrevistados, verificamos que houve dúvidas sobre as condições profissionais e as possibilidades de se obter bons salários como educador musical no Brasil. Por isso, optar por ser educador, em primeiro caso, pareceu promover maior reflexão do que optar por lecionar a música. *Paula* procurou conversar com colegas, professores e outros que pudessem contribuir para que ela analisasse suas possibilidades profissionais futuras:

Paula: Eu conversei com muitas pessoas que me aconselharam a fazer a Licenciatura. Eles falaram comigo: a única coisa que você não vai ter no curso de Licenciatura é a prática do instrumento mais profunda. Mas isso você pode fazer fora da faculdade. Você pode continuar o resto da sua vida estudando piano. E a Licenciatura vai te dar mais recursos para que você possa atuar, possa trabalhar ganhar dinheiro.

Vinícius percebeu que a Educação Musical seria uma possibilidade de trabalhar com algo que atendesse também ao seu perfil, durante uma mudança curricular ocorrida dentro da universidade, durante seu curso de Bacharelado:

Vinícius: Desde a mudança do currículo para Licenciatura em Música, eu comecei a ver que realmente o caminho era esse. O Bacharelado não me interessava porque não conseguia ficar preso a um só instrumento. Então, era Educação Musical, mesmo e pronto. É uma das linhas, que eu não querendo deixar os estudos musicais, se encaixaria bem para mim.

Célia pautou suas decisões em sua busca por oportunidades de trabalho que lhe permitissem colaborar para melhorar as condições de alunos da periferia da cidade, que eram, desde sua adolescência, alvo de suas reflexões e preocupações. Suas preocupações com a educação de crianças e jovens que vivem em regiões menos favorecidas da cidade foi um fator para que ela vislumbrasse na música um meio para atingir seus objetivos. Em primeiro lugar, havia um desejo de oferecer melhores condições educacionais para crianças e jovens e, ao aprofundar-se em seus estudos musicais, *Célia* percebeu que através da música poderia realizar um trabalho educativo significativo.

Célia: No meu estudo formal, comecei com um professor particular que era pianista e me iniciou na flauta doce, acreditando que era um instrumento acessível para as crianças, de grande validade

para a educação musical. Um ano e meio depois comecei a fazer aulas de canto e já prestei o vestibular... Até então, meu trabalho era intuitivo. Porque a minha preocupação não era com a música propriamente dita e sim com a educação formal das crianças e adolescentes que são da periferia. Então, a educação foi um veículo para que eu me interessasse pela música, apesar de ser muito musical e a música sempre ter feito parte significativa em minha vida.

Kely apresentou diversos fatores que foram importantes em sua trajetória; o mais significativo deles foi a possibilidade de associar suas convicções políticas e sociais através do trabalho como professora de arte:

Kely: Quando me mudei para Belo Horizonte em 1982, o que me importava era a revolução socialista. Comecei a trabalhar em escolas do estado com contrato, na área de Educação Artística. Vi nascer o curso de Licenciatura na UFMG, mas eu não me engajei neste movimento de formação, porque naquele tempo o meu mundo era outro...

Em seu relato, nota-se, porém, que esta não foi uma trajetória linear e que as decisões foram sendo tomadas aos poucos, de acordo com as experiências e possibilidades que se abriram, inicialmente, como professora no conservatório de sua cidade e, posteriormente, ao mudar-se para Belo Horizonte em 1982:

Kely: Mais ou menos em 1985, entrei em crise com a militância política, principalmente a partir das influências de amigos e das aulas do Koellreutter. Quando ele começou a vir dar aulas na UFMG, eu participava de tudo. E ouvindo o Sobrevivente de Varsóvia de Schönberg eu entendi que a música podia, que a arte tinha uma função de despertar a consciência política. Aquilo me deu um norte, pois vi que podia trabalhar com a arte e desenvolver a consciência das pessoas.

A respeito das referências musicais que foram significativas em sua formação profissional, todos os entrevistados citaram professores e educadores musicais cujo trabalho conheceu ao longo de seus estudos: Alberto Sampaio, Tereza Castro, Magdala Costa, Myrna Valéria Oliveira, Patrícia Furst Santiago, Maria Betânia Parizzi, Domingos Sávio, Rosa Lúcia dos Mares Guia, Moacir Laterza, Ângelo Cardoso, Rosângela Tugny, Celina Szrvinsk, Koellreutter.

Um fator significativo, salientado por todos, é o compartilhamento das experiências pessoais dos professores que levam para a sala aspectos práticos que enriquecem o estudo pedagógico e apontam caminhos para a realização do trabalho na escola. Este fator foi reafirmado por *Paula* e *Beatriz*:

Paula: Com a didática delas tenho me inspirado bastante. Tento aprender como lidam com as situações que surgem dentro da sala de aula. Elas já vivenciaram tanto a música que hoje fica fácil passar para os alunos. Estas professoras são pessoas que tem me inspirado a continuar no curso.

Beatriz: Eles me mostraram a questão mais prática, que até então, não havia acontecido. Eles levaram muitas vivências deles dentro das aulas de musicalização e foram professores que abriram meus horizontes.

Vinicius também ressaltou que o perfil de seus professores foi uma referência para ele:

Vinicius: Os professores da UEMG me inspiraram muito, não só em relação à Educação Musical, mas como referência de perfil de professor.

Isso também se confirmou em minha experiência pessoal como educadora musical; pude comprovar que a influência de meus professores foi decisiva para que eu optasse por ser uma professora de música, desde o meu primeiro emprego em 1987. Quando fui participar de uma entrevista como professora primária recém-formada, a direção da escola, consciente dos meus estudos no conservatório e das minhas habilidades musicais, me perguntou se eu não tinha interesse em ministrar aulas de música, pois a professora que ocupava este cargo pedira demissão. Não hesitei em aceitar a proposta e vi que, desta forma, poderia conciliar meu desejo de ser educadora e meus estudos musicais.

É interessante observarmos como cada um dos entrevistados iniciou seu trabalho na escola regular de forma diferenciada. *Kely* nos conta o que sentiu, no início de sua experiência:

Kely: Quando eu entrei pela primeira vez numa sala de aula, em 87, para trabalhar com a música, eu pensei: o que eu faço agora? É quase como se eu não soubesse. Eu não me lembro como comecei, mas me lembro que naquele tempo, influenciada por Koeuillreutter e por ciclos de música contemporânea, eu achava que tinha que trabalhar uma nova escuta. E tinha na escola um programa de se trabalhar com a História da Música. Eu comecei com as áudio-partituras do Ligeti, música popular e outros sons. Trabalhava a apreciação, fiz instrumentos de sucata para trabalhar a improvisação, tentava parcerias para ajudar, para ir além das aulas de música.

Vinicius sentiu menos dificuldade e ressaltou a importância dos estágios que realizou ainda estudante:

Vinicius: Não tive tantos problemas porque comecei com os estágios. As dificuldades que a gente tem são mais para ter tempo para mostrar o trabalho, porque as escolas já querem as coisas para amanhã.

Paula foi apresentada à diretoria da escola por um colega e iniciou seu trabalho dando continuidade ao trabalho que ele havia iniciado:

Paula: Um colega estava saindo da escola e me indicou. Ele falou com a direção que conhecia uma pessoa que se encaixaria no perfil da escola e que poderia dar continuidade ao trabalho. Eu fui lá, conversei com a diretora e ela me convidou para voltar no outro dia e começar a dar aulas. E foi muito tranquilo.

Beatriz e *Célia* vivenciaram experiências como professoras de música fora do contexto da escola regular, antes de seu ingresso naquele contexto:

Beatriz: Eu comecei em escolinhas de música, trabalhando mais a sensibilização musical, a percepção através da música. Só mais tarde é que fui para a escola regular. *Célia:* Os padres da paróquia já conheciam o meu trabalho [como regente do coral infantil desde sua adolescência]. No ano de 2008, foi sancionada a lei que colocava a música na escola, no currículo escolar e houve então o convite para ingressar como professora no colégio, colocando a música na grade.

3.3 Educação Musical e diversidade sociocultural

A música é uma prática social que resulta de vivências, valores e crenças que permeiam a vida na sociedade. Sendo assim, agrega diversos aspectos em sua constituição que vão além de suas dimensões estruturais ou estéticas; caracterizam um complexo sistema cultural composto de aspectos compartilhados por seus praticantes, individual ou coletivamente. (QUEIROZ, 2011, p.19). Presente em todas as culturas, independentemente de raça, credo ou etnia, a música assume em cada grupo social, inúmeras funções e relações significativas. (BRÈSCIA, 2003, p. 25)

Para MERRIAM (1964, p.21) devemos pensar no papel fundamental da cultura na formação de nossa identidade social como pessoas, cidadãos. E também como a cultura é uma “moldura” para a educação, pois tem um papel mobilizador e transformador. Cultura pode ser definida como “o comportamento aprendido e acumulado do homem.” Apesar de seu dinamismo a cultura tem certa estabilidade, pois as mudanças ocorrem lenta e gradativamente, sendo constantes na experiência humana. (MERRIAM, *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 33)

AKOSCHKY (1998, p.174-175) nos diz que a Educação Musical contribui para o entendimento de nossa realidade atual e cria oportunidades de reflexão promovendo, nas crianças e nos jovens, questionamentos sobre as condições e os caminhos da arte, da cultura e do pensamento humano nas sociedades contemporâneas.

Para (SILVA e BRANDIM, 2008, P.53), os avanços culturais nos levam à necessidade de aprender a lidar com as diferenças:

Culturalmente, com o vertiginoso avanço da tecnologia, mídia, informática e a diluição de fronteiras geográficas, tem-se acelerado o intercâmbio cultural. O mundo assume, definitivamente, as feições e as marcas da multiculturalidade, da diversidade cultural, fazendo-nos crer que estamos “condenados” a pensar a unidade humana na base de sua diversidade cultural e nos desafiando a desenvolver a capacidade de conviver com as diferenças.

As autoras afirmam que um grande entrave à convivência plural é a lentidão com que caminhamos no sentido de acolher a diversidade cultural em contraponto com a rapidez com que assumimos muitas vezes, práticas preconceituosas ou estereotipadas diante do “outro”. (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 54).

Para PENNA (2005, p. 10) trabalhar nesta perspectiva multiculturalista nos leva a adotar uma concepção ampla de arte, abarcando as múltiplas e diferenciadas manifestações artísticas. A autora defende que as práticas pedagógicas em Educação Musical devem tratar a diversidade de manifestações musicais, inclusive as produções populares e midiáticas. Esta perspectiva multiculturalista é necessária ao educador musical que trabalha com uma grande diversidade dentro de sua sala de aula. Isto é confirmado por OLIVEIRA (2001, p.2):

Se a educação está centrada na dominação cultural da elite branca, o multiculturalismo - por ser uma estratégia de orientação educacional para os problemas das diferenças culturais na instituição escolar - reconhece a alteridade e o direito à diferença dos grupos minoritários, como negros, índios, homossexuais, mulheres, deficientes físicos e outros, que se sentem excluídos do processo social. Portanto, deve ser uma teoria a ser propagada.

No relato de *Kely*, vimos que as diferenças são natureza multicultural:

Kely: Eu tinha aluna filho de índio Maxacali que se casou com branco e saiu da aldeia e estava aqui, na periferia de BH. Na escola pública você tem uma grande diversidade de alunos.

Célia nos traz ainda um aspecto diferente: os desafios que surgem com a inclusão social:

Célia: A escola é particular e a maioria dos alunos tem um nível de classe média alta. Porém, o colégio tem um grande número de alunos bolsistas e também tem a questão da inclusão. Dentro da sala de aula, há turmas com dois ou três alunos com Síndrome de Down, ou autismo. É um trabalho desafiador porque temos que contemplar as diferentes realidades, sem evidenciá-las.

3.3.1 Educação Musical e Identidade Cultural

Um dos fatores relevantes sobre a Educação Musical no contexto escolar é a reflexão sobre as relações de identidade e pertencimento social que são desenvolvidas por diferentes comunidades através do fazer musical (DeNORA, 2003). Através da prática musical, diferentes grupos criam um espaço de legitimação e identidade social, de status e poder de consumo, minimizando a exclusão e agregando valor à cultura de grupos, social e culturalmente marginalizados. Um currículo de Educação Musical que não crie espaço para a manutenção destas relações poderá sem dúvida, não encontrar ressonância nos alunos, que não sentirão familiaridade entre a música que faz parte de suas vidas com a música aprendida na escola. (GREEN, 2005, p. 32-36)

Vejamos os reflexos destas questões nas experiências de *Beatriz* e de *Kely*:

Beatriz: Eu vi que não dá para trabalhar só com a música erudita. Eu tenho que partir do que os alunos ouvem e comecei a pedir que trouxessem suas músicas preferidas para escutarmos na sala de aula.

Kely: Por exemplo: não é fácil ouvir Bach. A não ser as coisas mais conhecidas como “Jesus, alegria dos homens”, que eles já ouviram. Mas fora isso, você fazer o aluno ouvir e entender porque aquela música o levou para um lugar que ele nem sabe onde, é muito bom.

Lucy Green propõe que busquemos uma pedagogia que respeite a compreensão das diferentes músicas (popular, clássica, etc.), de acordo com o contexto social de onde elas se originam, contribuindo para o desenvolvimento de significados inerentes e a construção de novas delineações, pelos estudantes. Em outras palavras, trabalhar as diferentes manifestações musicais de acordo com as práticas que lhe são peculiares, oferecendo aos alunos subsídios para ouvir, compreender e produzir música reconstruindo seus significados a partir destas

experiências- o que a autora denominou de autenticidade da experiência de aprendizagem (GREEN, 2005, p.32-36, tradução da autora)¹ :

Desta maneira, os aprendizes podem impregnar a música com suas delineações próprias, alternativas. Ao fazê-lo, as delineações aparentemente imutáveis, fixas e 'verdadeiras' da música – sobre a natureza da própria música, as pessoas que fizeram a música, as pessoas que a ouviram, seus valores, crenças e ações sociais, políticas ou religiosas – são desafiadas. Precisamente ao reconhecer o momento lógico da música, momento de autonomia virtual dos contextos sociais, nós podemos perceber o quanto prontamente a música se torna cheia de conteúdo social e significado.

Podemos pensar, a partir do exposto que é primordial que os educadores sejam capazes de desenvolver um trabalho que esteja diretamente ligado aos contextos sociais e às realidades dos alunos. Mais do que oferecer treinamentos ou desenvolvimento de habilidades técnicas, a Educação Musical deve possibilitar a compreensão da música e do fazer musical como algo repleto de significações e vinculado à vida.

3.3.2 Aspectos socioeconômicos da diversidade sociocultural

As escolas onde nossos entrevistados atuam em Belo Horizonte atendem a diferentes realidades socioeconômicas. A diversidade ou heterogeneidade apresentada pelos alunos implicam em enormes desafios para o trabalho do educador musical.

Kely e *Vinicius*, que trabalham tanto na rede pública quanto na particular, salientaram muitas diferenças entre os grupos sociais atendidos nestas duas redes de ensino.

¹ GREEN, L. *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. London: Institute of Education, University of London, 2005.

Aparentemente, a escola pública apresenta maior diversidade de público que a escola particular. Porém, na escola particular há outros fatores que influenciam a divisão dos alunos em grupos, como verificamos nas citações de *Paula* e *Célia*:

Paula: O contexto socioeconômico da escola é de classe média para alta. São meninos que têm uma vida tranqüila financeiramente... Andam bem vestidos, bem arrumados, vão pra escola de carro ou especial. Culturalmente, eles vão muito a shows, teatro, cinema, sabe? Estão sempre contando que foram a algum lugar, que viajaram... Eles tem um acesso relevante à cultura.

Célia: A escola é particular e a maioria dos alunos tem um nível de classe média alta. Porém, o colégio tem um grande número de alunos bolsistas e também tem a questão da inclusão.

Outro exemplo de diferenças socioeconômicas foi evidenciado por *Vinícius* no trecho abaixo:

Vinícius: Eu trabalho com realidades variadas. Tenho alunos que ganham um kart de aniversário e outros que tem que pedir um lápis emprestado para poder estudar.

Célia também nos apresenta uma relação que ela observa entre as condições socioeconômicas e a motivação para aprender. Ela acredita que há diferenças de motivação entre as crianças mais ou menos favorecidas economicamente, como vemos em seu relato:

Célia: O aluno de classe média alta tem acesso a tudo, não é? Então ele participa e associa mais rapidamente os conteúdos. A criança que é carente vem com tudo, com uma enorme sede de saber, porque o que eu apresento, na verdade, é bem distante de sua realidade. E a criança que faz parte do grupo da inclusão, vai crescendo aos poucos, à medida que consegue, com todas as suas limitações, participar do grupo sem ser colocado de lado, como diferente. Isso é um grande desafio.

3.3.3 Aspectos religiosos, étnicos e raciais da diversidade sociocultural

OLIVEIRA (2001, p. 1) diz que a identidade, numa perspectiva antropológica é uma construção caracterizada pelo conjunto de elementos culturais adquiridos pelos indivíduos através de sua herança cultural. Ela confere aos grupos humanos diferenças que se evidenciam a partir da comparação com suas condições socioculturais

Porém, nossa história, marcada pela colonização, pela escravidão e pelo autoritarismo, favoreceu um sentimento de inferioridade do negro brasileiro, por exemplo. A política de branqueamento, forte marca do racismo no Brasil, baseou-se em ideologias e estereótipos de superioridade racial. Embora tal política tivesse o objetivo pregar que podemos viver sem conflitos (mito da democracia racial), acabou levando à projeção de uma nação predominantemente branca. OLIVEIRA (2001, p. 2) afirma que os reflexos desse mito da democracia racial ainda podem ser sentidos nos dias atuais, na escola brasileira:

O nosso cotidiano escolar está impregnado do mito da democracia racial – um dos aspectos da cultura da classe dominante que a escola transmite-, pois representa as classes privilegiadas e não a totalidade da população, embora haja contradições no interior da escola que possibilitam problematizar essa cultura hegemônica, não desprezando as diversidades culturais trazidas pelos alunos. Assim, apesar de a escola inculcar o saber dominante, essa educação problematizadora poderia tornar mais evidente a cultura popular.

Uma proposta de educação voltada para a diversidade nos coloca diante da necessidade de saber lidar com os conflitos que surgem na sala de aula, de minimizar os problemas entre os alunos e de buscar uma convivência realmente harmônica e não discriminatória. OLIVEIRA (2001, p.2) afirma ainda:

Talvez pensar o multiculturalismo fosse um dos caminhos para combater os preconceitos e discriminações ligados à raça, ao gênero, às deficiências, à idade e à cultura, constituindo assim uma nova ideologia para uma sociedade como a nossa que é composta por diversas etnias, nas quais as marcas identitárias, como cor da pele, modos de falar, diversidade religiosa, fazem a

diferença em nossa sociedade. E essas marcas são definidoras de mobilidade e posição social na nossa sociedade.

Sobre este aspecto, encontramos o seguinte relato de *Kely*:

Kely: Tem os que são da Umbanda e do Candomblé, tem os Evangélicos, os roqueiros, a turma do funk... São muitos grupos sociais, muitos preconceitos e numa aula de música, aparece isso tudo. E aí você tem que conviver com tudo.

Em outro relato da mesma educadora, encontramos o seguinte trecho:

Kely: O professor não pode ter preconceito. E tem que ter formação para enfrentar o debate, porque você pode ofender o aluno se falar que o funk tem uma melodia de três notas, ou tem uma letra obscena e só isso que é funk. Se eu reduzo o que ele gosta com o meu preconceito, isso machuca muito. E quem está ali já vem de uma realidade muito difícil. Tem que ter muito jogo de cintura porque as questões sociais são sempre muito delicadas.

Ao se trabalhar com estas questões, evidenciam-se os mecanismos de dominação cultural, social e política, bem como as diferenças étnico-culturais e seus efeitos sobre a realidade de nossos alunos. “Olhar a especificidade da diferença é instigá-la e vê-la no plano da coletividade. Pensar numa escola pública de qualidade é pensar na perspectiva de uma educação inclusiva”. (OLIVEIRA, 2001, p.3).

A escola, apesar de abrigar uma grande diversidade cultural é também um espaço muitas vezes, discriminador. *Célia* nos diz que:

Célia: A música tem função estética, social, etc., e tudo isso é possível, numa aula de música verdadeiramente boa, com gente preparada para enfrentar esta realidade de diferentes grupos dentro da escola.

TARGAS e JOLY (2009, p.113) ressaltam que, neste contexto, uma prática fundamental para lidar com a diversidade é o diálogo que pode promover a troca de experiências, ampliando o universo cultural dos alunos. Os processos

pedagógicos devem acolher a pluralidade de produções artísticas e estimular o diálogo, a reflexão e o intercâmbio de experiências culturais. E isso pode ser realmente desafiador, como *Kely* sugere:

Kely: Eu sempre fiquei em dúvida se eu levo um outro mundo aos alunos ou parto do deles, mas sem conseguir avançar muito porque não sou de lá. Eu não tenho isso resolvido. Eu acho que a pedagogia deveria nos auxiliar a ter um trânsito maior. A gente tem que ler muito e buscar um viés antropológico para iluminar isso.

3.4 O educador musical como um mediador cultural

De acordo com SILVA (2009, p.1) a teoria histórico-cultural de Vigotski baseia-se num conceito fundamental: o conceito de mediação. Nesta abordagem, o desenvolvimento humano ocorre por meio do processo em que o mundo passa a ser significativo para a criança na medida em que esta se torna um ser cultural, a partir das interações que estabelece com o outro.

Sabemos que nossa relação com o mundo é mediada, necessitando de elementos mediadores como a linguagem. Dentro de uma perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento é o movimento de apropriação de formas culturais. Nos estudos de Vigotski, a mediação pode ocorrer por meio de variados instrumentos ou ferramentas e através dos signos. Mas a apropriação do mundo cultural só ocorre com a participação do outro.

Piño (2005, p. 35) destaca que um ponto fundamental das contribuições de Vigotski para a psicologia é o de fazer da cultura uma categoria central dentro de uma nova concepção do desenvolvimento psicológico humano e nos diz que o processo de apropriação cultural ocorre de maneira privilegiada no ambiente escolar, onde o professor representa um singular agente mediador. Sabemos também que para muitas crianças, a escola é o único meio de acesso a experiências e oportunidades que promovam a ampliação de seu universo cultural, daí nossa imensa responsabilidade docente. É certo que as tradições

culturais de um povo são transmitidas por diversos veículos, mas a escola pode assegurar a perpetuação destas tradições, enquanto transmissora de conhecimentos e valores culturais. É o que nos afirma AKOSCHKY (1998, p. 174) no trecho que se segue:

Porque a escola transmite conhecimento e pode ser a encarregada de fomentar e proteger a cultura: criar, difundir e atualizar valores, com a convicção e a legitimidade que dá o saber... Porque a escola pode estimular a produção musical, inspirando projetos, orientando e assessorando sua concretização, instalando a necessidade do conhecimento e motivando o compromisso individual e coletivo do fazer criativo.

Dentro desta linha de pensamento, vimos que o educador musical que atua na escola regular pode ser um mediador cultural, possibilitando um diálogo entre as diferentes realidades vividas por seus alunos. Neste processo, ele necessita harmonizar a turma e lidar com conflitos que surgem entre os grupos de alunos.

Em sua entrevista, *Kely* que realizou todo o seu trabalho dentro do contexto da escola pública, salientou alguns aspectos que evidenciam a necessidade de se trabalhar estas questões:

Kely: Trabalhar ouvido escuta gosto, tudo isso é muito bom. E principalmente trabalhar valor, etnia. Quando você trabalha o funk você trabalha tudo ali. Tem o preconceito de toda a sala contra aqueles que gostam de funk. Dentro do próprio grupo de funk tem o preconceito daqueles que freqüentam tais lugares e os que gostam do funk consciente, do funk evangélico, etc. E você tem que atingir todas as minorias e ter capacidade para dialogar para além da simples função de escutar e ter o prazer de aprender a ouvir e entender algo novo.

SOUZA (2004, p. 9) nos diz que, em sua prática docente, tem buscado desafiar os educadores a pensarem sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e ressalta a importância de reconhecermos o aluno como um “ser sociocultural”, realizando um mapeamento dos cenários que fazem parte de sua vida e tentando compreender melhor seus olhares em relação à música que é ensinada na escola. Além disso, a autora propõe que o educador investigue “como se dá a relação entre as dimensões herdadas e construídas na música

vivida no lugar/mundo, o currículo da vida dos alunos e a música ensinada/aprendida no currículo do espaço escolar” (SOUZA, 2004, p. 9)

Isso também se evidencia no relato abaixo, onde *Kely* nos apresenta algumas abordagens que realiza para integrar os diferentes grupos de alunos que constituem sua sala de aula:

Kely: Eu perguntei para os alunos roqueiros do Ensino Médio se é verdade que vão ao cemitério que fazem pacto de sangue. Você tem que ver o que virou a aula. Isso é muito bom, porque abre espaço para discutir valores. É muito rico. O professor não pode ter preconceitos; tem que ter jogo de cintura porque as questões sociais são muito delicadas.

PENNA (2007, p.53-62) destaca que o educador musical deve ser um profissional capaz de responder produtivamente aos compromissos sociais, humanos e culturais em diferentes contextos educativos, buscando constantemente a compreensão das necessidades e do potencial dos alunos, além de saber acolher “diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social”.

Nesse processo é até mesmo possível que o educador musical também comece a interagir com os alunos, aproximando-se de seu universo e reconhecendo a legitimidade de sua expressão, como no relato de *Kely*:

Kely: Comecei a gostar do Legião Urbana, com os alunos. Chegamos a fazer até teatro da música Faroeste Caboclo... Eles cantavam do início ao fim e a gente trabalhava a noção de arranjo, de ecuta, de gênero, essas coisas. A partir do material deles. Isso foi o que eu mais fiz.

Vimos a partir deste relato outra prerrogativa importante da Música no âmbito escolar: contribuir para o fortalecimento de vínculos afetivos entre docentes e educandos. Pois o trabalho com a música na escola pode ser um meio de se conhecer os gostos, as preferências, as percepções individuais, de uma maneira mais completa, que não seria possível, sem o espaço de expressão artístico-

musical. “A música é uma grande fonte de união entre as pessoas. É responsável pela união de culturas, independente de idiomas ou crenças”. (MIRANDA; JUSTUS, 2004, p.13).

Vimos que há muitos aspectos relacionados com a diversidade cultural do contexto educacional e analisamos algumas de suas implicações e reflexos no planejamento da prática pedagógica na Educação Musical.

Mas precisamos também levar em consideração outros aspectos desta diversidade dentro da sala de aula: econômicos, sociais, raciais, religiosos, etc. Cada um destes aspectos traz diferentes influências para dentro das salas de aula e pode apresentar desafios e conflitos que devem ser superados para que possamos oferecer um trabalho que atinja todos os alunos.

Kely nos fala das mudanças que ocorreram nos últimos anos, na clientela da escola pública em Belo Horizonte:

Kely: A clientela da escola pública mudou muito nos últimos anos. Antigamente tinha três colégios que tinham status, que eram o Marconi, o São Cristóvão e o Imaco. Nestes tinha professores do mesmo nível da universidade. Depois, a prefeitura foi expandindo e aumentou o número de escolas. Na minha escola, por exemplo, onde o João Viana que era do SKANK foi aluno e participava de uma banda na escola, você tinha alunos de classe média do planalto, que freqüentavam a escola até os anos 70, mais ou menos. Hoje, você tem os alunos da favela do São João Batista, da Vila Maria e da Vila Aparecida. E essa mudança de público mudou totalmente o perfil e pede outro tipo de professor.

QUEIROZ (2011, p.17) afirma que a diversidade, em suas diferentes facetas, tem sido o foco de debates e intercâmbios em várias áreas de conhecimento, evidenciando a importância deste tema para as sociedades. E ainda segundo o autor, a diversidade na sala de aula não é de caráter apenas musical:

Na sala de aula, se manifestam muitos aspectos relacionados às diferenças, que estão imbricados em todas as áreas e nos conteúdos trabalhados. Nesse sentido, a diversidade na sala de aula, independente do componente curricular trabalhado, abarca fatores econômicos, étnicos, religiosos, sexuais, artísticos, entre tantos outros.

A partir destas reflexões vimos que a formação do educador musical precisa ser muito abrangente, criando condições para que os estudantes vislumbrem todas as possibilidades de atuação e conexão com outras áreas de conhecimento, ainda durante a realização de seu curso.

Um ótimo recurso para isso são os estágios de observação que ocorrem durante o curso de licenciatura e possibilitam que os alunos vejam o dia-a-dia das escolas, acompanhando de perto a atuação de profissionais experientes e podendo tomar contato com a realidade de diferentes contextos de trabalho.

Ao acompanhar nos últimos dois anos os processos de observação realizados pelos alunos do curso de Licenciatura da Escola de Música da UFMG, que cursam a disciplina Educação Musical na Rede Regular², temos comprovado que esta é, sem dúvida, uma oportunidade ímpar para que os licenciandos possam verificar todos estes fatores, além de poderem expressar suas dúvidas, fazer perguntas e até mesmo interagir com os alunos da escola regular durante as aulas. Além de observar as práticas metodológicas e recursos pedagógicos dos educadores musicais, os licenciandos podem analisar as condições culturais dos alunos, os desafios a serem vencidos e as estratégias utilizadas para superar as dificuldades que surgem no ambiente das escolas.

A partir deste trabalho, teve origem uma parceria entre a Escola de Música da UFMG e o Colégio Logosófico González Pecotche – Unidade Funcionários, para que haja continuidade deste acompanhamento e para que os alunos do curso de Licenciatura possam contar com um campo de observação que enriqueça seus estudos e fortaleça seus propósitos como educadores.

² Disciplina obrigatória do Curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFMG, ministrada por Patrícia Furst Santiago.

4

Práticas pedagógicas e ambientes de trabalho dos educadores musicais

4.1 Práticas e concepções pedagógicas

4.1.1 Como o trabalho do educador musical é visto dentro das escolas

Durante as entrevistas, constatou-se que a prática e os planos de ação pedagógica dos educadores musicais foram sendo construídas de acordo com as situações com as quais se deparavam em sua realidade diária. As escolas onde iniciaram suas atividades não forneciam planejamentos para as áreas de arte; isso possibilitou que os educadores musicais organizassem seus próprios planejamentos, de acordo com sua percepção dos alunos, espaço físico e condições materiais encontradas nas escolas.

Um fator que pode oferecer dificuldades para a elaboração de currículos de música nas escolas regulares é a forma pela qual suas administrações veem a Educação Musical.

Os entrevistados observam diferentes posicionamentos em relação ao trabalho da Educação Musical na escola, tanto por parte dos dirigentes e membros do corpo docente, quanto por parte das famílias atendidas em cada escola.

Paula nos oferece observações sobre este tema:

Paula: O contexto da escola é muito bacana, eles são muito interessados e dão muito valor para a área de artes na escola. Estão sempre perguntando como estão as coisas, se está tudo bem, em que podem ajudar. Nas reuniões pedagógicas, sou

sempre perguntada sobre as dificuldades que estou tendo e sempre me chamam para contribuir em alguma coisa. Todos estão muito envolvidos em fazer a música acontecer na escola, fazer dar certo.

Beatriz comenta sobre situações bastante diferentes em sua experiência docente:

Beatriz: Eu trabalho em dois ambientes totalmente distintos. Em um eu tenho apoio e valorização da música como uma área de conhecimento importante dentro da escola. Na outra realidade, sempre que precisam de um horário para qualquer coisa, eles pedem para ceder a aula de música. Apesar de ser uma escola particular, o trabalho de música é totalmente desvalorizado, tanto por parte dos alunos quanto por parte da escola.

Os entrevistados nos falam sobre valorização da música e percebem isto é um fator determinante das relações estabelecidas entre eles e suas coordenações pedagógicas, supervisões ou assessorias educacionais. A liberdade de ação também é citada como consequência desta valorização, como vemos na fala de *Vinicius*:

Vinicius: Nas duas realidades que experimento, apesar das diferenças sociais, é boa a forma como meus coordenadores enxergam o meu trabalho. Eles não ficam querendo que eu monte um coral e cante com os meninos na primeira festa que tiver. Eles têm noção de que o trabalho da música não é esse; que a função da música na sala de aula não é essa. Eu tenho total liberdade para trabalhar, dentro do meu planejamento.

4.1.2 Conteúdos musicais e estratégias de ensino

LOUREIRO, (2002, p.3) declara que os alunos desinteressados necessitam de estímulos para experimentar novas formas de apreensão da linguagem musical e para isso é preciso mesclar estilos e procedimentos, promovendo abertura para o diálogo e o fazer musical, aliando experiências dos alunos com as possibilidades deste encontro com o novo.

GODOY e FIGUEIREDO (2008, p.1) afirmam que uma das questões mais presentes nas discussões sobre a Educação Musical relaciona-se com o “ensinar música musicalmente”. Para os autores, embora pareça óbvio que a música deva estar presente nas aulas de música, muitas vezes as abordagens de ensino priorizam noções teóricas ou históricas, em detrimento da prática musical. Isso nos foi confirmado por *Kely*:

Kely: Durante uns sete ou oito anos, eu fugi da música para a História da Arte. Foi na época em que acabou o curso de Magistério e as aulas passaram a ser duas por semana. Houve um projeto na escola ligando os conteúdos de História, Filosofia e Física e eu achei que a História da Arte integrava melhor este projeto. Eu até comprei um projetor de slides e quis integrar a música também, mas não consegui. E quando eu voltei para a prática musical, anos depois, abandonei a História da Arte. Não consegui juntá-las.

Apesar de existirem outras abordagens, os autores citam Janet Mills e Keith Swanwick, cujas proposições se baseiam no ensinar música musicalmente, através de atividades que incluam a performance, a apreciação e a criação. Dentro desta perspectiva, conteúdos de caráter histórico, técnico ou teórico são vistos como complementares.

Para Mills (*apud* GODOY; FIGUEIREDO, 2008, p. 2), por exemplo, a Educação Musical lida com o fazer e ouvir música, bem como aprender e refletir sobre a música. Sobre isso, *Célia* declarou:

Célia: Eu penso que a formação do educador musical está sendo contemplada de maneira mais efetiva, neste direcionamento para a escola regular, porque antes, a música era para os conservatórios, as universidades, para preparar os músicos de concerto, não é? Então, os professores de música iam para as escolas com esta mentalidade.

Para Swanwick (SWANWICK *apud* GODOY E FIGUEIREDO, 2008, p. 2), a finalidade principal da Educação Musical é conduzir o aluno para que aprenda a fazer música musicalmente, com expressividade, mesmo com conhecimento musical ainda limitado.

Segundo BELLOCCHIO (2001, p. 22), outro aspecto importante da aprendizagem musical diz respeito aos conhecimentos musicais de cunho teórico, histórico e técnico, que não devem ser distanciados da vivência sonora, do fazer musical.

Quando indagados sobre sua ideologia de Educação Musical e os conteúdos que privilegiam em sala de aula, os entrevistados falaram sobre o caráter essencialmente prático de suas abordagens voltadas para a experimentação e vivência musicais. Vejamos algo sobre isso nos relatos de *Beatriz* e *Célia*:

Beatriz: Eu sou uma pessoa que valorizo muito a vivência musical, do aluno tocar mesmo. Depois que ele passou pelo processo de tocar, manusear o instrumento, é que eu começo a trabalhar alguma coisa mais teórica. Eu acho que sem a vivência ele vai falar “Mas pra que eu estou querendo saber isso?” Não vai surtir efeito... e também, o aprendizado é gradual. Eu trabalho muito dentro da metodologia do Swaniwck, da aquisição de conhecimento em espiral. Eu trabalho determinado assunto e depois de um tempo, eu volto, acrescentando uma nova informação.

Célia: Nos primeiros contatos, os meninos têm vivências musicais e vão experimentar todos os parâmetros: timbre, alturas, intensidade, etc. Tudo através de vivências e apreciações, pois eu levo outras referências para eles. Como a minha prática sempre partiu da flauta doce, as referências musicais baseiam-se no instrumento. Tudo o que eles tocam, eles cantam, solfejam. Mesmo tendo outras referências, a flauta é o instrumento mediador de todo o processo.

Kely achou importante ressaltar que o educador musical deve conhecer bem as funções da música no contexto educativo escolar:

Kely: A música tem função estética, social, etc., e tudo isso é possível, numa aula de música verdadeiramente boa, com gente preparada para enfrentar esta realidade de diferentes grupos dentro da escola. O professor não pode ter preconceitos e tem que ter formação para enfrentar o debate, porque você pode ofender um aluno se falar que a música que ele escuta não é boa. Se eu reduzo o que ele gosta com o meu preconceito, isso machuca muito e quem está na escola pública, geralmente já vive uma realidade muito difícil.

4.2 Dificuldades e problemas no cotidiano da Educação Musical escolar

Entre as principais dificuldades citadas pelos entrevistados estão as questões de disciplina dos alunos e a falta de espaço e materiais adequados para o trabalho, embora isso não tenha sido relevante a ponto de impedir que realizassem seu trabalho.

Em cada situação que se apresentou a eles, os entrevistados buscaram alguma forma de sanar as dificuldades e se adaptar às condições de seus contextos de trabalho. Mas todos acreditam que ainda há de se conquistar condições ideais, gradativamente. *Vinícius* nos fala sobre como estas dificuldades surgem:

Vinícius: As dificuldades aparecem no decorrer do trabalho. É inevitável, porque a música está muito recente na escola e as pessoas ainda estão muito inseguras. Na rede particular, eu trabalho com crianças muito pequenas que se dispersam facilmente. Eles conseguem no máximo, 10 minutos de concentração. Chega uma hora em que a aula fica caótica, eles querem tocar todos os instrumentos ao mesmo tempo, querem brincar, qualquer coisa lhes chama a atenção. Mas no geral, não tenho tido muitos problemas. Quando seu falo com os alunos mais velhos, eu digo que se se comportarem bem serei o professor mais legal da escola.

Um desafio que foi apontado por todos os entrevistados diz a questões disciplinares em sala de aula. Em seus relatos, podemos observar que a indisciplina pode decorrer de diversos fatores, entre os quais: (1) as condições inadequadas do espaço físico onde as aulas se realizam; (2) o número grande de alunos por turma; (3) a falta de domínio do educador.

Paula lida bem com problemas disciplinares em sala de e diz que a escola onde leciona já desenvolve um amplo trabalho com as crianças, em relação à disciplina durante as aulas:

Paula: Eu já cheguei com as coisas estabelecidas e me adaptei a forma de lidar com as questões de disciplina dos alunos. Essa é uma vantagem que percebo na escola: a forma como lidam com a indisciplina. A indisciplina que acontece é a mesma que ocorre nas outras aulas.

Para esta educadora, algumas dificuldades de disciplina surgem, geralmente, devido à grande ansiedade dos alunos em relação às aulas:

Paula: No Ensino Fundamental I, todas as vezes que eu entro na sala, eles quase me derrubam, literalmente. Eles vêm em cima de mim, me agarram, pegam minhas coisas, querem me ajudar. No Fundamental II, os meninos já conversam bastante.

Célia também considera a indisciplina um fator de preocupação e afirma que tem tentado conscientizar os alunos sobre a importância de seu bom comportamento para melhorar seu desempenho nas aulas. Ela afirma que:

Célia: O maior desafio é que os meninos chegam para a aula como se fosse para o recreio. A questão da disciplina é um desafio muito grande e enfrentei muitas dificuldades nos primeiros anos. É uma questão de se conseguir uma conscientização da necessidade de uma boa participação, de fazer silêncio, de ouvir o outro.

Além disso, a educadora vive uma realidade particular que também contribui, segundo ela, para criar alguns problemas disciplinares:

Célia: Outra dificuldade é que as aulas são quinzenais. Por um lado, isso foi bom porque com as turmas divididas, temos no máximo 17 alunos por vez, o que permite realizar um bom trabalho. Mas uma aula fica muito distante da outra, o que dificulta criar esta conscientização ou recordar o que foi feito na aula anterior.

Curiosamente, os entrevistados acreditam que seu preparo para lidar com as dificuldades poderia ser melhor se sua capacitação profissional fosse voltada para a prática dentro da sala de aula, na escola regular. Os entrevistados ressaltaram que é primordial que, em sua formação profissional, sejam contempladas as situações que podem ocorrer no contexto de sala de aula e possíveis estratégias para superar estas dificuldades. Para eles, estas questões deveriam ser abordadas mais profundamente nos cursos de formação dos educadores musicais, dentro das matérias pedagógicas, com debates e um diálogo com

educadores que possam lhes apresentar mais de perto sua realidade. *Beatriz* afirmou o seguinte:

Beatriz: Eu acho que deveria ser trabalhada mais a questão prática; preparar o professor para a sala de aula. Acho que no curso de música investe-se muito tempo no estudo de teorias musicais. Não que isso não seja importante; é lógico que temos que ter este conhecimento. Mas a parte prática, o “como fazer”, fica muito a desejar. Falta o professor chegar e dizer: Olha, vocês vão vivenciar isto em sala de aula.

Paula pensa de forma semelhante e sugere que falta um preparo para trabalhar com a sensibilização dos alunos para a música:

Paula: Eu acho que fica uma lacuna muito grande no sentido de preparar o professor para a sala de aula, onde a realidade é totalmente diferente, porque os alunos não estão ali para serem músicos; eles estão ali para serem sensibilizados através da música e da educação. E isso deve fazer diferença em sua vida, de alguma forma.

Célia acredita que é preciso pensar em formas de se trabalhar elementos extramusicais, que são importantes para a realização de um trabalho mais amplo:

Célia: Eu acredito que o que poderia ser acrescentado aos cursos de formação é exatamente como trabalhar com as crianças para que a música seja um veículo para tornar suas vidas mais interessantes. Porque a música trabalha tantos elementos: técnica de instrumento, cantar afinado, se expressar, trabalhar em harmonia com outras pessoas. E isso tem um paralelo com a própria vida. Se olharmos como funciona uma orquestra, ou um grupo musical, seria o ideal que as pessoas vivessem: em harmonia, respeitando uns aos outros, cada um dando sua contribuição.

Entre as dificuldades relacionadas às condições físicas, o principal problema é a falta de um espaço apropriado para as aulas de música. Os educadores utilizam as próprias salas de aula ou quadras, salas multiuso, hall de entrada de auditórios, pátios, etc. *Paula* ministra suas aulas de música em salas de aula, mas

se esforça para criar um ambiente agradável para os alunos, levando-os para espaços alternativos como pátios, onde não há carteiras ou cadeiras:

Paula: Na sala de aula, com aquele monte de cadeiras e os meninos ficam ali... Como não estão acostumados a ter mais espaço, quando os levo para a quadra ficam muito agitados. Aos poucos estão melhorando, estão se acostumando a utilizar outros espaços. Eu procuro levá-los sempre para fora, uma aula sim, outra não.

Beatriz, que trabalha em duas escolas, considera que as condições físicas da escola são satisfatórias. Embora não haja uma sala específica para as aulas de música, as mesmas acontecem em um espaço definido, na área de entrada do auditório da escola, distante das demais salas de aula. Porém, como *Beatriz* explica:

Beatriz: Na escola B, não tem um espaço específico para as aulas, eu dou aula dentro da sala da turma mesmo. É bem complicado. Sempre tem outro professor que fica incomodado e reclama Agora, na escola A, como eu já tenho um espaço que não atrapalha as outras turmas, é bem diferente. Os meninos podem manipular os instrumentos livremente, podem ter aquele contato com os instrumentos, sem necessidade de abafar o som.

Vinicius considera as condições físicas das escolas onde trabalha satisfatórias, apesar das aulas serem ministradas em salas de aula, ou em espaços abertos e alternativos como quadras. *Kely* e *Célia* dão aulas em uma sala de música, montada para atender ao trabalho com as crianças. *Kely* considera que isso é um privilégio. Segundo ela:

Kely: Na escola há uma sala de música adequada às nossas necessidades, distante das demais salas, onde podemos ficar à vontade. Isso é ótimo.

Verifica-se que, apesar de nem sempre contar com um espaço definitivo para as aulas de música, os educadores adaptam-se bem à estrutura escolar, administrando da melhor forma possível os recursos materiais existentes. Porém, fica claro que eles gostariam de obter melhores condições físicas para

proporcionar aos alunos um ambiente mais acolhedor e adequado às atividades realizadas.

Enfim, os entrevistados demonstram habilidade de adaptação às condições oferecidas pelas escolas. *Paula* exemplifica bem esta adaptação, pois mesmo podendo contar com aparelho de som, CDs, projetores, instrumentos de percussão, gravador, quadro e outros recursos, ela considera que há poucos materiais musicais disponíveis na escola. *Paula* tem procurado produzir novos materiais com os alunos, além de se utilizar de recursos tecnológicos para enriquecer suas aulas e atividades na escola:

Paula: Sem dúvida a questão de falta de material e estrutura física dificulta.. Eu sempre vou às salas de aula para dar as minhas aulas e tenho que carregar tudo: tambor, violão, clavas, carregado tudo. Também trago muitas coisas de casa. A maioria do material que eu tenho, eu é que fiz. Ou faço com os alunos; a gente constrói chocalhos, paus de chuva, estes instrumentos mais fáceis de serem feitos por grupos grandes.

Em relação aos recursos materiais, todos os entrevistados contam com recursos mínimos como aparelho de som e alguns instrumentos, embora considerem que as o material disponível é geralmente muito limitado. Todos levam materiais de uso pessoal para o ambiente de trabalho, ou confeccionam materiais didáticos com os alunos, em sala de aula:

Beatriz: Na escola B, eu não tenho material disponível. Eu é que tenho que levar tudo, de cd a instrumentos musicais. O que é oferecido pela escola são as flautas. E isso faz muita diferença, pois só de ter também os materiais adequados, já cria no menino aquela vontade de tocar; desperta a criança para a música.

Vinicius tem acesso a diversos recursos materiais, com som, CDs, quadro, projetores e instrumentos de percussão. Porém, nas escolas da Prefeitura, ele precisa constantemente providenciar a manutenção dos materiais:

Vinicius: Nas escolas da prefeitura, o material foi dado no início do projeto e a gente tem que fazer a manutenção dele para que dure até quando resolverem dar mais material pra gente

4.3 Educação Musical e interdisciplinaridade

A relação entre diferentes campos do conhecimento tem recebido diversas nomenclaturas, tais como multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. São terminologias que buscam expressar uma idéia básica: de que há conceitos e objetos de estudo comuns aos diversos campos do conhecimento humano e de que conceitos e arcabouços teóricos de uma determinada área podem ajudar na solução de questões inerentes a outra, e vice-versa. (GADAMER *apud* AMATO, 2010, p.36)

FREITAS e NEUENFELDT (2005, p. 1) relatam que muito se tem falado sobre interdisciplinaridade, como se esta fosse uma solução para os problemas da educação. Porém, para os autores, esta apropriação da terminologia se dá sem um aprofundamento que nos permita alcançar o verdadeiro significado do termo. Por isso, consideram necessário que se reflita sobre a origem da palavra interdisciplinaridade, suas possibilidades, usos e limites.

AMATO (2010, p.38) propõe que pensemos no conceito de interdisciplinaridade como um conceito aberto, com vários níveis de integração entre as disciplinas:

Uma densa integração entre áreas do saber, que seja tão profunda a ponto de poder criar uma nova ciência, é fenômeno quantitativamente limitado no campo científico. Esse seria um nível avançado de interdisciplinaridade. O que costuma ocorrer, entretanto, é a junção ocasional de várias disciplinas para estudar determinado objeto, em determinada pesquisa; ou, no plano pedagógico, a exploração do estudo de várias matérias com foco um determinado tema que se está estudando. Esse seria um nível básico de interdisciplinaridade, mais comumente notado.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 foi um ponto importante para se pensar numa flexibilização dos conteúdos a ser desenvolvidos, abrindo espaço para mudanças curriculares, numa tentativa de se reduzir a fragmentação de um currículo totalmente dividido em disciplinas, como nos mostram FREITAS e NEUENFELDT (2005, p. 3).

Se analisarmos, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CEB/CNB no. 15/98, instituídas pela Resolução nº. 4/98, entre outras disposições, determinam que os currículos se organizem em áreas – *“a base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento”* – *estruturadas pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização, da identidade, da diversidade e autonomia*, possibilitando uma redefinição quanto à forma como a seleção e organização de conteúdos e a definição de metodologias vinham sendo efetuados nas escolas.

Para AMATO (2010, p.38) no campo da Educação Musical escolar e das atividades de musicalização para crianças e jovens, já há uma incorporação de saberes de outros campos como da psicologia e da sociologia. A autora propõe algumas possíveis interações interdisciplinares que podem ser interessantes para o campo da música e da Educação Musical, como o trabalho com a voz cantada ou mais especificamente, o canto em sua manifestação coral, considerado pela autora uma importante ferramenta de desenvolvimento da integração interpessoal tornando possível a criação de inúmeras relações com outras áreas de estudo e como base de atividades lúdicas, instrutivas e educativas.

Além de interações com o campo da saúde e da medicina, podemos também estabelecer com muitos outros campos (física, a biologia, a neurociência, a sociologia, a estética, a filosofia, a etnologia, a antropologia, etc.). Isso nos mostra que o ensino da música pode “transcender as fronteiras entre artes e ciências e entre ciências exatas, biológicas e humanas.” (AMATO, 2010, p. 43)

Ao serem indagados sobre as propostas de interação com outras áreas de conhecimento e projetos interdisciplinares realizados nas escolas onde atuam, os entrevistados demonstraram abertura para a realização deste tipo de trabalho. Aliás, esta é uma prática pedagógica muito comum na escola regular, devido a projetos de trabalho e realização de eventos coletivos como feiras, mostras de conhecimento, exposições, etc.

Paula nos fala de sua experiência mais recente e das repercussões nos alunos:

Paula: O que acontece é uma feira de cultura na escola, todo ano e todo mundo participa. Acaba sendo uma grande atividade interdisciplinar. É um projeto de toda a escola. Os alunos têm muitas coisas para apresentar e a música é um grande artifício que eles tem para realizar muitas coisas bonitas, festas, projetos, etc. Na última que realizamos, sobre desenvolvimento tecnológico, vimos o desenvolvimento tecnológico nos processos de gravação da música, desde os cilindros de cera, passando pelos discos de vinil, os vários tipos de gravadores, os recursos de computação, até o *ipod*. Eles acharam o máximo.

Beatriz e Vinícius nos falam sobre algumas propostas das quais já participaram:

Beatriz: Eu gosto muito de trabalhos interdisciplinares porque acho enriquecedor tanto para mim, quanto para as outras áreas de conhecimento. Na escola A, por exemplo, eu realizo trabalhos com a professora de História, levando algum aspecto da História da Música para os alunos. O professor de Espanhol também prepara um festival para trabalhar a fluência no idioma e nós fazemos versões entre as duas línguas, eu trabalho a métrica das músicas, é muito legal.

Vinícius: Sempre que é preciso, vamos trocando e-mails, entre os professores. Tem uma professora que quer montar uma banda com instrumentos recicláveis e eu trabalhei com os alunos sobre o grupo UAKTI. Então, vamos unir as duas propostas.

Um aspecto significativo levantado por duas educadoras entrevistadas diz respeito à autonomia do planejamento da Educação Musical. Para elas é muito importante que os projetos interdisciplinares possam ser atendidos, mas preocupam-se em não comprometer o trabalho específico que o educador musical deve realizar. Tal preocupação fica muito clara na fala de *Célia*:

Célia: O trabalho contempla alguns temas que estão sendo trabalhados na escola, mas eu pedi que o meu conteúdo não ficasse à mercê de outras áreas, porque com a aula quinzenal, se eu ficar presa aos outros projetos da escola, eu não consigo desenvolver o trabalho específico da música.

Kely também apresentou sua opinião a respeito de realizar outros trabalhos na escola além das aulas de Educação Musical:

Kely: Por ser muito tímida, nunca aprovei muito as vitrines da escola. O professor de arte tem que enfeitar pra Festa Junina, tem que apresentar números. Eu nunca fiz muito este trabalho, a não

ser que estivesse embricado com o trabalho que realizava na sala de aula. Se não, não via sentido. Então tudo o que eu fiz de trabalho extraclasse foram audições de piano, de flauta doce. Também organizei dois festivais de música. Fora isso não fiz muita coisa, porque não fazia o trabalho de sala de aula visando uma apresentação.

Estas são questões delicadas que envolvem a compreensão que os educadores musicais têm das funções da música na educação escolar e das convicções ou limitações pessoais que interferem em seu posicionamento profissional.

Em minha experiência pessoal, pude me deparar muitas vezes com estas questões, pois a visão que a direção das escolas tem das atividades musicais ou do próprio ensino da música, nem sempre estão de acordo com a visão do educador musical que atua na escola. Além disso, para mim a música tem um caráter multidisciplinar, ou seja, ela já é caracteristicamente um campo que se conecta com muitos outros campos de saber, uma vez que o fazer e a vivência musical podem refletir o pensar e o sentir do homem em relação ao seu tempo e ao mundo que o rodeia.

Apesar de algumas dificuldades em lidar com estas questões no dia-a-dia escolar, venho aprendendo que ter uma postura aberta ao diálogo com outros profissionais e outras áreas de conhecimento enriquece o trabalho de Educação Musical e mobiliza a atenção do outros, favorecendo seu interesse pela música na escola. Pais e alunos percebem os benefícios de uma Educação Musical efetiva na escola e passam a ser seus divulgadores e defensores, dentro da sociedade.

4.4 Questões sobre o currículo da Educação Musical

Um elemento trazido por nossos entrevistados se refere ao fato de que as escolas onde atuam não têm uma proposta curricular que contemple o ensino da música. Todos eles se encontram envolvidos na elaboração de propostas e diretrizes curriculares, o que demanda um estudo mais aprofundado de como se elaboram tais projetos. Uma das habilidades que precisaram desenvolver, portanto, foi a

capacidade de elaborar propostas pedagógicas e planejamentos que devem ser apresentados às escolas.

Paula nos falou sobre as dificuldades que enfrentou para executar esta tarefa:

Paula: Foi muito difícil, porque eu nunca tinha feito uma proposta pedagógica antes. Nos primeiros sete meses em que trabalhei na escola, eu dei continuidade a um trabalho que já havia sido começado pela professora anterior. Como estávamos no começo do ano, a Coordenadora não me pediu para fazer um plano de curso. Ela só me pediu para ir dando um retorno do que ia acontecendo, apresentar os planos de aula para ela dar uma olhada.

Célia refletiu sobre a importância de se construir uma proposta pedagógica gradualmente:

Célia: Na escola não tem proposta curricular porque a escola nunca teve música antes. Eu estou criando uma proposta. Fiz um projeto pedagógico que vou colocar em prática, gradualmente. No primeiro ano, por exemplo, todos viram o mesmo conteúdo, mas contemplando a realidade de cada faixa etária. Porque os meninos não tinham visto nada antes. A partir do segundo ano, estou criando a metodologia. Os alunos terão quatro anos de Educação Musical com a flauta doce como referência instrumental.

Beatriz, por outro lado, vive duas realidades diferenciadas:

Beatriz: Em uma das escolas em que trabalho, estamos formulando uma proposta com os conteúdos e habilidades específicos de cada faixa etária. Na outra escola, não tem nada, não. Eu é que estou tentando inserir alguma coisa, mostrar o que se trabalha na música e como a Educação Musical pode contribuir até mesmo em outras áreas, que não seja só a música.

Um dos grandes desafios deste momento no Brasil envolve a necessidade de se estabelecer as bases de um currículo para a Educação Musical na escola. Mas que currículo será este? É possível e válido criar um currículo nacional para a

música nas escolas, considerando a tamanha diversidade sociocultural que encontramos no país? KLEBER (2003, p.58) afirma que uma visão sociocultural é importante para fundamentar propostas curriculares, uma vez que “traz à tona questões fundamentais para a análise do processo de ensino e aprendizagem de música nas suas dimensões políticas e sociais”.

Os relatos dos entrevistados demonstram que a prática e os planos de ação pedagógica foram sendo construídos de acordo com as situações com as quais os educadores se deparavam, em sua realidade diária. As escolas não têm um planejamento específico para as áreas de arte e esperam que os profissionais o façam e os encaminhem às coordenações pedagógicas.

Uma das dificuldades citadas por vários entrevistados relaciona-se a relação entre as propostas pedagógicas das escolas e a forma como cada uma vê a Educação Musical dentro desta proposta. Vejamos o que nos disse *Paula*, sobre este assunto:

Paula: No início do ano de 2011 a coordenação pedagógica da escola me pediu para escrever um plano de curso e eu nunca tinha feito isso na minha vida. Então, peguei um plano de uma escola de musicalização onde dou aula que era dividido em níveis e fui pensando em como isso poderia ser redistribuído nas séries escolares. Mas aí, entra uma questão difícil porque na música você trabalha tudo em todos os momentos, e é difícil explicar isso, mostrar que você trabalhou parâmetros de altura no primeiro, no segundo, no terceiro ano, no quinto, etc. É difícil explicitar isso no plano de curso.

Assim como *Beatriz*, *Vinícius* também vive duas experiências distintas em relação ao currículo e ao material didático utilizado pela escola como diretriz curricular para as aulas de música:

Vinícius: Na rede particular onde trabalho eles adotam um livro de Artes para as turmas de segundo e terceiro anos, que já tem Artes e Música. Então eu sigo o que está proposto no livro. Do primeiro período ao primeiro ano eu monto esta proposta. Na rede pública, como a gente tem um coordenador, a proposta está sendo discutida. A gente vai conversando e a proposta está sempre em

desenvolvimento... Eu misturo um pouco as pedagogias. Pego o que é bom em cada um faço aquele pacotão: uso solfejo do Kodály, utilizo práticas do Willems, outras do Suzuki.

Célia afirmou ainda:

Célia: Eu tenho todo um material que fui coletando ao longo destes anos, de várias pessoas que fui conhecendo o trabalho. Fui coletando estes materiais e criando uma metodologia. Tem um senhor que desenvolve um método para flauta doce, por exemplo. Estabeleci um contato e estive pessoalmente com ele. Vou organizando estas atividades de acordo com o que eu acho que vai fazer diferença na sala de aula.

Constatamos, portanto, que os educadores musicais estão vivendo um período de muitas adaptações, experimentações e intensa capacitação, buscando redigir propostas e organizar materiais didáticos que possam ser úteis para a realização do trabalho. Cada um elabora suas diretrizes, a partir da própria experiência e da realidade de cada escola onde atua. Este trabalho pode gerar frutos muito positivos se considerarmos que há um processo de construção de conhecimento em andamento, que oferecerá muitas dicas e pistas sobre os caminhos que a Educação Musical escolar irá tomar. De acordo com AMATO (2010, p. 44):

A partir dos vários saberes e fazeres extramusicais, quando vistos sob uma ótica musical – ou vice-versa –, é possível a construção e a renovação dos conhecimentos e das práticas musicais. Por meio da interdisciplinaridade, a prática, o ensino e a pesquisa e música e em educação musical hão de alargar sua paleta cromática com novos pigmentos ampliando seu colorido com as várias vozes dos diversos espaços de conhecimento.

Vimos, portanto, que são muitos os fatores a considerarmos para que a Educação Musical na escola regular possa efetivamente contribuir para um ensino de música significativo e enriquecedor.

4.5 Dados complementares

Nos questionários e entrevistas, há ainda outros dados que nos auxiliam a ter uma visão mais ampla da realidade do cotidiano escolar dos educadores participantes da pesquisa. Estes dados serão apresentados nos quadros que se seguem, acompanhados de comentários e análises sobre os dados registrados neles.

Educador Musical	Número de escolas onde trabalha	Número de turmas por segmento	Tempo de duração das aulas	Número de alunos por turma	Carga horária semanal
Paula	1 escola – rede particular	Educação Infantil – 5 turmas	Uma semanal de 30 min	Entre 15 e 17 alunos	Entre 10 a 15h/aula
		Ensino Fundamental I – 5 turmas	Uma aula semanal de 50 min		
		Ensino Fundamental II – 3 turmas	Uma aula semanal de 50 min		
Beatriz	Escola A – rede particular	Educação Infantil – 4 turmas	Uma aula semanal de 30 min	25 alunos	Entre 15h a 20h/aula
		Ensino Fundamental I – 5 turmas	Uma aula semanal de 40 min		
		Escola B – rede particular	Ensino Fundamental II – 5 turmas		
Vinícius	4 escolas – rede particular	Educação Infantil – 4 turmas	Uma aula semanal de 50 min	30 alunos	Entre 20h a 25h/ aula
		Ensino Fundamental I – 6 turmas	Uma aula semanal de 50 min		
		4 escolas – rede	Ensino Fundamental I		

	municipal	- 4 turmas	50 min		
		Ensino Fundamental II – 9 turmas	Uma aula semanal de 50 min		
Célia*	1 escola – rede particular	Ensino Fundamental I – 15 turmas	Uma aula semanal de 50 min	15 alunos	Entre 15h a 20h/aula
Kely**	1 escola – rede municipal	Ensino Médio- 12 turmas	Uma aula semanal de 45 min	40 alunos	Entre 20h a 25h/ aula
		PAE - 5 turmas	Uma aula semanal de 45 min		

*Um fator diferencial no trabalho de *Célia* é que as aulas são quinzenais. A cada semana, a professora atende metade de cada turma do Ensino Fundamental I. A outra metade da turma tem aula de Artes plásticas. Na semana seguinte, as turmas são trocadas.

***Kely* trabalha com 12 turmas regulares e 5 turmas do PAE (Projeto de Aceleração de Estudos) , em uma escola da rede pública. As cinco turmas do PAE reúnem alunos que já repetiram etapas mais vezes e estão fora da faixa etária dos demais ou que apresentam dificuldades de aprendizagem ou problemas disciplinares. Estas turmas também têm uma aula semanal de 45 minutos.

É importante destacar também que *Kely* assumiu as aulas do PAE para ficar com 16 aulas semanais (são 16 h/aula mais 4h para projetos, planejamentos e outras atividades), como os demais professores da rede pública. Como são cinco turmas para quatro aulas, a cada semana, uma das turmas fica sem aula. Há um revezamento, mas isso também não funciona muito bem, devido ao grande número de faltas dos alunos.

Observa-se certa variação em relação à duração da hora/aula de música nas escolas. Enquanto que as turmas de Educação Infantil têm geralmente 30 minutos de aulas semanais (com exceção das turmas atendidas por *Vinicius*), as turmas de Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio podem ter aulas que têm entre 40 e 50 minutos. Isso varia de uma escola para a outra e atende à organização da grade curricular de cada escola.

Vinicius, que ministra aulas de 50 minutos para a Educação Infantil considera que este tempo para esta faixa etária traz dificuldades em relação à disciplina e à concentração das crianças na aula.

Pude observar que minha realidade é diferente da realidade dos entrevistados, pois atualmente, tenho uma carga horária semanal de 38h/aula, em uma escola da rede particular de ensino. Além de atender à Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Médio, ministro aulas nos dois turnos (manhã e tarde) e dou aulas extracurriculares de canto coral para quatro turmas, sendo uma de adultos e três de crianças. Considero esta uma carga horária grande para um único profissional e seria muito bom se pudéssemos formar uma equipe de Educação Musical, como acontece nas áreas de Educação Física e Artes Visuais, onde há no mínimo três profissionais para atender aos alunos da escola.

Depois de várias reuniões, avaliando a experiência prática do corpo docente, na escola onde trabalho optou-se por dividir as turmas. Isso possibilita que uma parte da turma esteja na aula de música, enquanto a outra está com outro professor especializado ou com o próprio professor regente que utiliza o horário para atender individualmente os alunos e trabalhar algumas necessidades do conjunto. Consideramos que o máximo dentro de sala deverá ser de 20 alunos. Todas as turmas que ultrapassam este número são divididas.

Isso tem permitido realizar um trabalho de Educação Musical muito rico, pois há tempo para se ouvir as opiniões e impressões de todos os alunos e durante as aulas, conseguimos realizar muitas atividades variadas, como composições e trabalhos de criação em grupo, jogos e trabalho de pré-leitura e leitura absoluta (com os alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I).

5

Considerações finais e conclusões

Esta pesquisa buscou na prática dos cinco educadores musicais que atuam na escola regular em Belo Horizonte, elementos que possam nos oferecer subsídios para a implantação do ensino de música nas escolas públicas brasileiras, em conformidade com a Lei 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica (alteração do artigo 26 da lei 9.394/1996 – Lei de diretrizes e bases da educação).

Estes elementos poderão favorecer o diálogo entre todos os envolvidos neste processo: membros das comunidades docentes das escolas da rede pública e das universidades, licenciandos, educadores musicais, especialistas, e todos aqueles que estão diretamente ou indiretamente voltados para a promoção de um ensino de música de qualidade no currículo da educação básica no país.

Partimos da necessidade de se conhecer o que tem sido realizado até então pelos educadores musicais e professores de artes com habilitação em ensino de música, que vem trabalhando na escola regular, tanto na rede privada quanto na rede pública, nos últimos anos, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. A própria pesquisadora é uma educadora musical atuante na escola regular desde o ano de 1987 e seu interesse por este tema também se baseia nos elementos colhidos ao longo de todos estes anos.

A pesquisa foi dividida em duas partes. Na primeira, foi realizado um estudo intenso sobre a trajetória histórica da Educação Musical no Brasil que também nos ofereceu pistas importantes sobre os momentos em que o ensino de música esteve presente ou ausente na educação básica e os motivos que levaram às

lutas para inseri-lo novamente no currículo escolar, através da Lei 11.769/2008. Consideramos que esta é uma contribuição importante desta pesquisa, no sentido de nos possibilitar compreender todos os fatos que foram significativos ao longo dos anos para a evolução das propostas de Educação Musical.

Na segunda parte, buscamos responder questões práticas como:

- Quem são os educadores musicais que atuam na escola regular em Belo Horizonte?
- Como se deu sua formação profissional?
- Como iniciaram seu trabalho na escola regular?
- Qual a sua concepção de Educação Musical?
- Que referências ou inspirações têm na realização de sua prática pedagógica?
- Que conteúdos privilegiam em seu trabalho na escola?
- Como interagem dentro das comunidades docentes onde estão inseridos?
- Que condições físicas e materiais tem em seu ambiente de trabalho?
- Quem são seus alunos?
- Como os alunos reagem às aulas de música?
- Que fatores dificultam ou facilitam a realização de seu trabalho?
- Que conhecimentos estes educadores tem sobre as leis vigentes em seu estado e município, para a Educação Musical escolar?
- O que vislumbram com a Lei 11.769/2008, para a Educação Musical na educação básica brasileira?

Buscando uma interação entre os elementos colhidos nos questionários e entrevistas e os assuntos tratados, nesta pesquisa optamos por promover um diálogo entre as falas dos entrevistados e as referências bibliográficas, relatos, artigos e documentos oficiais que foram trazendo novas luzes e nos permitindo observar se há distanciamentos ou aproximações entre a realidade vivida pelos educadores entrevistados e o olhar de outros pesquisadores e estudiosos sobre o assunto.

As entrevistas foram muito importantes nesta pesquisa, pois permitiram que os entrevistados não só falassem sobre os tópicos propostos como trouxessem muitos elementos de sua vivência que foram esclarecedores e abriram espaço para novas reflexões. Um exemplo disso são os aspectos que foram trazidos por todos os entrevistados como fundamentais para o desenvolvimento do ensino de música nas escolas. Entre outros, destacamos:

- A necessidade de uma formação profissional ampla, focada na prática dentro da sala de aula;
- Bons cursos de capacitação para professores, uma vez que muitas escolas optarão pelo aproveitamento de seu corpo docente para assumir as atividades musicais;
- Melhoria de condições físicas e recursos materiais como instrumentos e materiais didáticos;
- Elaboração de propostas curriculares que possam se adaptar às diferentes realidades vividas pelas escolas;
- O esforço por parte das escolas para adaptar o ambiente da melhor maneira possível, oferecendo um espaço físico apropriado para o ensino de música.

Vimos que muito já foi feito no sentido em relação à observação do trabalho da Educação Musical dentro das escolas, mas é preciso ainda buscar um enfoque mais prático em relação às metodologias e propostas curriculares que devem ser desenvolvidas pelos educadores musicais.

Há três anos, através de uma parceria firmada entre a Escola de Música da UFMG e o Colégio Logosófico González Pecotche – Unidade Funcionários, a professora Dra. Patrícia Furst Santiago passou a oferecer aos seus alunos da disciplina “Música na escola regular” a oportunidade de assistir às aulas ministradas pela educadora musical e pesquisadora Myrna Valéria Campos de Oliveira, no Colégio Logosófico, que os recebe e os orienta, respondendo às

dúvidas e ressaltando e discutindo aspectos significativos do que ocorre durante as aulas.

Constatamos, pois, que parcerias como esta e outros tipos de estágios orientados podem ser um ótimo ponto de partida para que os licenciandos compreendam melhor como a Educação Musical se insere no contexto da escola regular e de que forma poderão realizar trabalhos semelhantes em outras escolas e comunidades. Projetos como o da Escola Integrada, por exemplo, (p. 52) e como o Projeto Integrado CMI/UFMG Música na Escola Regular (p.64) são iniciativas que também oferecem aos licenciandos uma oportunidade de conviver com a realidade das escolas regulares e de trabalhar diretamente naquele contexto, enquanto ainda estão em capacitação profissional, o que promove um diálogo muito enriquecedor dentro das disciplinas do próprio curso. Além disso, trabalhando com crianças de diferentes faixas etárias dentro das turmas, eles vivenciam algo que sem dúvida, apresenta inúmeros desafios e propõe a elaboração de projetos, oficinas, atividades que poderão ser adaptadas em outros contextos.

Outra consideração importante se refere ao fato de que reuniões e atos públicos com a participação de educadores, universitários, políticos, e outros membros da sociedade civil e do estado precisam ser amplamente divulgadas entre todos os setores da sociedade, para que o diálogo sobre as questões pertinentes à implantação do ensino de música na escola básica não aconteça à margem das pessoas que o vivenciarão na prática cotidiana, dentro das escolas. Toda a comunidade docente e também os pais e alunos, devem participar desta empreitada, a fim de que a Educação Musical possa atender, da melhor maneira que for possível, às necessidades e expectativas dos diferentes grupos sociais que compõem a escola brasileira.

Ainda nesta linha de pensamento, concluímos que a elaboração do currículo para a Educação Musical poderá ter uma base comum, mas será preciso se respeitar as diferenças sociais e culturais de cada região, estado ou município onde as escolas estão. Não é possível, de acordo com o que vimos durante esta

pesquisa, elaborar um currículo único, pois a escola pública, por exemplo, tem hoje uma clientela que contempla grupos sociais diferenciados, o que exige um trabalho pedagógico apoiado numa visão multiculturalista, que possa atender a todos os alunos buscando fazer com que interajam entre si e realizem trabalhos conjuntos. Isso ficou muito evidente com os relatos de *Kely*, que trabalha na rede municipal de ensino.

Mesmo na rede particular, podemos constatar que a clientela é também muito diversificada e não podemos deixar de considerar que os aspectos socioeconômicos das comunidades atendidas pelas escolas também influenciarão a forma como o ensino de música acontecerá dentro das mesmas. Escolas com poucos recursos físicos e materiais exigirão maior capacidade de adaptação e de criatividade por parte dos educadores. Escolas com melhores condições econômicas, nem sempre terão uma visão clara do que o ensino de música pode oferecer para o enriquecimento da aprendizagem dos alunos, fazendo com que os educadores tenham que se esforçar no sentido de ampliar estas concepções.

A interdisciplinaridade também foi vista pelos educadores de maneiras diferenciadas. Alguns dos entrevistados conseguem realizar projetos conjuntos com outras áreas de conhecimento e não vêem esta tarefa como algo que dificulte o desenvolvimento de suas propostas. Mas *Célia* e *Kely* demonstraram preocupações com o fato de que ao assumirem trabalhos interdisciplinares, possam perder a oportunidade de dar continuidade aos seus conteúdos específicos e desta forma, as aulas de música saíam no prejuízo.

Em minha prática, por exemplo, percebi que estes trabalhos interdisciplinares seriam um caminho pra divulgar o trabalho que realizo na escola, criando oportunidades para mostrar o resultado de vários estudos que faço com os alunos. Possivelmente, a aceitação de propostas de trabalho em conjunto varia de acordo com o perfil e a formação de cada educador. Mas precisamos recordar que esta é uma tendência que a cada dia se torna mais necessária para promover uma aprendizagem significativa, além de permitir que os alunos apresentem maior participação nos trabalhos escolares. As escolas buscam educadores flexíveis

que tenham conhecimento sobre Metodologia de Projetos e que saibam trabalhar em equipe. Com certeza, será necessário discutirmos mais detidamente este assunto para que haja uma maior sintonia entre o que propomos para o ensino da música e o que é proposto nas demais áreas de conhecimento.

Apesar de todas as dúvidas e algumas dificuldades, os educadores musicais que atuam na escola regular em Belo Horizonte se apresentam otimistas em relação à aprovação e implantação da Lei 11.769/2008. Todos foram unânimes em afirmar que esta foi uma grande conquista para a educação básica brasileira, pois muito se tem pesquisado sobre as contribuições da música para o desenvolvimento amplo das capacidades humanas, não só no aspecto cognitivo como no social e emocional dos indivíduos.

Nossos entrevistados, porém, foram unânimes em afirmar que a música não precisa se justificar nestas contribuições para ter sua presença confirmada dentro da escola; a música por si só já se justifica no processo de aprendizagem e educação de todos os seres humanos. Por isso, vêem com cautela o fato de que muitos pesquisadores têm procurado mostrar que a música é importante porque contribui para o desenvolvimento da linguagem, da memória, etc. Isso é importante, mas não deve ser constituir o motivo principal para o ensino de música na escola.

Principalmente nos dias atuais, em que estamos todos buscando novas relações sociais, baseadas na alteridade e na ausência de discriminações dentro da escola, a questão não é simples. Consciência social e ecológica, qualidade de vida, convivência, formação cidadã, são alguns dos temas presentes e intensamente discutidos dentro dos cursos de pedagogia e dos grupos de estudos dos educadores contemporâneos. A escola pública brasileira enfrenta no momento profundas lutas no sentido de manter a ordem e combater a violência. As vozes dos diferentes grupos querem ser ouvidas e prevalecer às demais e a música pode ser um elemento decisivo na construção de um ambiente mais harmonioso e participativo; um espaço de expressão para todas as vozes que soam nas salas de aula.

A conclusão a que chegamos, finalmente é que são inúmeras as possibilidades de trabalho e podemos ainda realizar muitos estudos e pesquisas no sentido de conhecer mais de perto a prática dos educadores musicais. Sugerimos a escrita de novas obras que abordem esta temática, oferecendo informações e dados mais recentes que possibilitem o acompanhamento desta realidade dentro da escola básica, passo a passo. Desta forma, poderemos avaliar as ações e refletir sobre a prática pedagógico-musical, durante sua aplicação, efetuando as correções necessárias no percurso, para que esta conquista perdure por muitos anos, cada vez com mais solidez.

Esperamos também que os cursos de formação e capacitação profissional busquem nestas pesquisas e em outros estudos os elementos para uma constante atualização, criando oportunidades de um ensino que possa realmente preparar o melhor possível os educadores musicais que atuarão na escola regular.

Finalizando, esperamos que futuramente outras pesquisas aprofundem as questões aqui trazidas, suscitando outras investigações que apontem novos caminhos e descobertas, orientando a prática dos educadores musicais dentro da escola regular, fortalecendo esta área de conhecimento e este campo de trabalho, tão importante e significativo para todos nós.

Anexos

ANEXO 1

Documentos Federais

1.1 Constituição da República Federativa do Brasil – 5 de Outubro de 1988

A Constituição brasileira determina que a educação é direito de todos e dever da família e do Estado, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento integral da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional. (BRASIL, 1988, art.205)

Segundo FERNANDES (2004, p.75), a Constituição impõe o ensino da arte nas escolas e também a fixação de conteúdos mínimos para todo o país o que esclarece, portanto, os princípios que levaram a LDBEN/96 a determinar o ensino da arte como obrigatório e a necessidade de estabelecer parâmetros curriculares para fixar os conteúdos. O autor se baseou no artigo 206, que estabelece os princípios que deverão basear o ensino brasileiro e 210 que determina a existência obrigatória de conteúdos mínimos para o ensino.

1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) nº 9394/1996

Com base nos princípios e fins constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) determina os processos formativos que constituem a educação, porém regulamenta somente a educação escolar. Também determina os níveis e modalidades de educação e ensino como educação básica, profissional, superior e especial.

SALAZAR (2007, p.3) afirma que a Lei 9.394/96 considerada "uma prova de maturidade" no dizer do Presidente Fernando Henrique Cardoso, e uma revolução

na educação brasileira, após 25 anos de vigência da 5.692/71, busca o pleno desenvolvimento da pessoa humana caracterizando um projeto inovador para a educação brasileira, que visa mobilizar toda a sociedade acompanhada de uma clara vontade política de mudar. Os debates do projeto de lei no Senado, até chegar aos 91 artigos que foram aprovados, foram marcados pela discussão ardorosa em torno do fortalecimento da descentralização e da democratização do espaço escolar.

A LDBEN/96 estabelece a organização do sistema de educação nacional que fica a cargo da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração e estabelece a obrigatoriedade dos educadores apresentarem formação em nível superior, licenciatura, graduação plena em universidades e instituições superiores de educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDBEN/96, p. 22)

Tal determinação pode servir para novas reflexões a respeito do veto do § 6º do artigo 26, que trata da obrigatoriedade da música como componente curricular obrigatório na educação básica. O trecho vetado propunha uma formação específica na área para lecionar o conteúdo de música. O trecho do referido parágrafo ficou assim estabelecido:

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. [\(Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008\)](#) (LDB/96, p. 10)

A Subchefia da Casa Civil apresentou a seguinte justificativa:

Razões do veto

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa 'formação específica na área'. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.”

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional. (BRASIL, MENSAGEM Nº 622, DE 18 DE AGOSTO DE 2008)

O texto pode suscitar muitas discussões e intercâmbios, uma vez que, ao admitir que pessoas sem formação acadêmica possam ministrar os conteúdos da música na escola, seu relator do mesmo parece desconhecer que um dos artigos da LDBEN/96 trata da formação necessária para o profissional da educação básica. Tal situação gera desconforto e nos leva a considerar também as especificidades de leis municipais e estaduais que tratam do assunto.

Ainda a respeito desta questão, em carta enviada aos associados da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), por ocasião da promulgação da Lei nº 11.769, de 2008, Sérgio Figueiredo (2008, p.1) presidente de honra da instituição, declarou que:

Com relação à nova lei, existe um desapontamento por parte de muitas pessoas em função do veto ao parágrafo que incluía a necessidade de professores com formação específica para a área de música. O segundo parágrafo do veto parece lógico, na medida

em que nenhuma área tem esta indicação na LDB, o que seria um precedente dentro do que diz a lei para todas as áreas do currículo. O problema foi o primeiro parágrafo do veto que estabelece uma grande confusão, já que menciona o artigo 62 da LDB, que trata da formação em nível superior em curso de licenciatura para atuação na educação básica, e ao mesmo tempo considera a possibilidade de pessoas sem titulação poderem atuar na escola com a área de música.

No mesmo documento, FIGUEIREDO (2008, p. 1) nos recorda o imenso valor de uma lei que traz de volta a música como componente curricular obrigatório na educação brasileira e que não podemos desconsiderar esta vitória. Apesar da necessidade de um curso de licenciatura para atuar na educação básica, como determina o artigo 62 citado acima, o cumprimento das leis no país requer uma intensa mobilização e fiscalização por parte dos interessados. O autor propõe também uma intensificação do diálogo com as Secretarias de Educação municipais e estaduais, bem como com os Conselhos de Educação, para que este assunto seja estudado em profundidade e para que possamos buscar soluções, de acordo com os contextos regionais e locais. FIGUEIREDO (2008, p.1) cita citando um exemplo:

[...] em Florianópolis existe legislação específica sobre a contratação de professores com curso superior para todas as áreas, incluindo os professores das séries iniciais que a lei faculta não terem a formação superior. Com isto quero dizer que é possível ter aulas de música com professores devidamente habilitados dependendo destes documentos dos estados e municípios que também têm a liberdade de organização de seus projetos político-pedagógicos.

Os contextos locais são primordiais, portanto, para se adequar o ensino da música às realidades de cada município ou estado, buscando aos poucos uma conquista efetiva em relação à qualidade da Educação Musical que se quer alcançar no Brasil. Não podemos perder de vista que esta será uma conquista a médio e longo prazo, uma vez que possivelmente não haverá número suficiente de profissionais capacitados para atender a toda a demanda nacional.

1.3 FUNDEB

Em dezembro de 2006 o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional nº 53/2006 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, substituindo o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) de 1997, criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996.

O FUNDEB (BRASIL, 2007, p.1) é um fundo contábil que redistribui, entre os governos estadual e municipal, os recursos públicos vinculados ao ensino fundamental obrigatório. Atua no âmbito de cada estado, captando parte dos recursos e os redistribuindo através do número de alunos matriculados por nível de ensino em cada rede pública:

Além da ampliação da abrangência do financiamento a etapas e modalidades da educação anteriormente excluídas do Fundef, outras mudanças merecem ser destacadas. De modo geral, a Emenda do Fundeb indica maior preocupação em detalhar mecanismos eminentemente operacionais, o que restringe assim a margem de manobra do Executivo. Exemplo disso é o estabelecimento, já no texto da Constituição, dos valores progressivos de complementação da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Em 2007 a complementação mínima será de R\$ 2 bilhões, chegando a R\$ 4.5 bilhões em 2009 e a 10% do total arrecadado para o Fundo a partir de 2010.

Os recursos do FUNDEB se destinam à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação. O novo fundo atende ao Ensino Fundamental (6/7 a 14 anos de idade), a Educação Infantil (0 a 5/6 anos de idade), o Ensino Médio (15 a 17 anos de idade) e a Educação de Jovens e Adultos, diferentemente do FUNDEF que permitia investimentos apenas no Ensino Fundamental (ensino regular e especial), proporcionando a garantia da Educação Básica a todos os brasileiros. (PERNAMBUCO, 2007, p.4)

O financiamento da educação pública é fundamental para a redução das desigualdades sociais e tem uma forte vinculação com a situação socioeconômica do país, pois as principais fontes de recursos para a educação provêm da arrecadação dos impostos, diretamente afetada pelo desempenho econômico. Além disso, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) recomenda, aos países em desenvolvimento um gasto mínimo de 10% do PIB com Educação. (DIEESE, 2005, p.2)

1.4 Lei 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) define as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação além das diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e para a formação e valorização dos profissionais da educação, nos próximos 10 anos.

Entre seus objetivos estão a elevação do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino, a redução das desigualdades sociais, a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

De acordo com artigo publicado na Revista Escola (março de 2010) esta nova versão do PNE (2011-2020) é fruto de um dos mais importantes eventos da Educação Brasileira ocorrido em Brasília, de março a abril de 2010: a Conferência Nacional de Educação (CONAE), onde foram discutidos os rumos que o país deverá tomar em todos os níveis de ensino e as metas prioritárias para os próximos dez anos. "O PNE traça os objetivos, mas sua implementação é responsabilidade dos diferentes níveis de governo, que precisam criar planos de ação", diz Francisco das Chagas Fernandes, secretário-executivo do Ministério da Educação (MEC) e coordenador geral da comissão organizadora da CONAE.

Na versão do PNE, em vigor de 2001 a 2010, de acordo com o referido artigo, o investimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) em Educação foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Este é um problema que precisa ser sanado, pois a determinação da origem dos recursos e das áreas em que os mesmos serão investidos é crucial para que o Brasil alcance maiores resultados na luta pela qualidade da educação pública.

Entre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2010-2020) destacam-se:

- Atingir as médias nacionais para o Ideb já previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE);
- Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional;
- Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício;
- Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- Valorizar o magistério público da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

1.5 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) tem como objetivo oferecer subsídios para as discussões pedagógicas e elaboração de projetos educativos, planejamentos de aulas e atividades e para a análise e reflexão sobre a prática educativa, os materiais didáticos e demais assuntos pertinentes à escola. (FIGUEIREDO; SEZERINO; MOREIRA, 2007, p.4)

Existem posicionamentos divergentes a respeito da elaboração e funcionalidade dos PCN's, principalmente no que se refere à tentativa de se formar uma base comum para todo o ensino nacional, fato que requer um amplo discurso participativo. Uma questão primordial é que a tentativa de se implantar os PCN's como proposta curricular nacional unificada, deixaria de lado as diferenças dos inúmeros contextos e a adequação às necessidades reais das escolas. (TEIXEIRA, 2009, p.1) De acordo com a autora, o parecer 04/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação esclarece alguns aspectos fundamentais sobre a função dos PCN's e de uma base nacional para o ensino comum. Em seu texto há a seguinte afirmação:

Base Nacional Comum: refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art. 26 [da Lei nº 9.394/1996 – LDB]. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais – certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar – a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada. É certo que o art. 15 [da mesma LDB] indica um modo de se fazer a travessia, em vista da autonomia responsável dos estabelecimentos escolares. A autonomia, como objetivo de uma escola consolidada, saber resumir em sua proposta pedagógica (art. 12 da LDB) a integração da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, face às finalidades da Educação Fundamental (BRASIL.MEC.CNE, 1998a: 6).

Na introdução dos PCN's, temos o seguinte trecho:

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.5, negritos originais)

Podemos compreender que os PCN's foram criados com a finalidade de serem uma base comum nacional para a educação básica e poderão ser considerados na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, mas não exclusivamente. Não tem caráter obrigatório e podem contribuir para a elaboração de uma base comum nacional, em articulação com as propostas dos estados e municípios. Ainda em sua introdução, podemos perceber que a proposta tem caráter de um discurso aberto ao diálogo, no trecho:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículo e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997a, p.5)

Para FIGUEIREDO (2007, p.4) a abertura e a flexibilidade propostas nos PCN's podem ser vistas sob um ângulo bastante favorável, uma vez que dá aos profissionais uma liberdade de elaborar suas propostas educacionais de acordo com cada contexto onde atuam. Mais um trecho evidencia estas afirmativas:

Respeitar-se-iam as escolhas dos sistemas educacionais dos vários níveis da Federação e a autonomia das escolas, conforme o Artigo 15º da Lei nº 9.394/1996. E isto significa respeitar, inclusive, o direito de que os PCN's não sejam utilizados pelas escolas na elaboração de seus projetos pedagógicos. A autonomia escolar garante, desde que a instituição se responsabilize por isso, a não aceitação de uma proposta ou outra que não lhe for conveniente ou adequada ao desenvolvimento de

um processo educativo condizente com as necessidades da população que atende, observadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino (Lei nº 9.394/1996, Art. 12º). (TEIXEIRA, 2009 p. 8,9)

Porém, de acordo com TEIXEIRA (2009, p. 9,10) esta mesma autonomia escolar foi posta em xeque no Parecer do Relator Deputado Nelson Marchezan, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, apresentando o Substitutivo ao Projeto de Lei nº 4.173/1999, apensado ao Projeto de Lei nº 4.155/1998, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Uma das metas estabelecidas para o ensino fundamental propunha assegurar que, em três anos, todas as escolas tivessem formulado seus projetos pedagógicos de acordo com as Diretrizes Curriculares para o ensino Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2000a). Tal meta exigia, portanto, que as escolas considerassem os PCN's na elaboração de seus projetos pedagógicos, sendo impossível manter a autonomia escolar citada em outros documentos como a LDBEN e os próprios PCNS, além de toda a legislação educacional como “condição para que as escolas desenvolvam seu trabalho voltadas ao atendimento da população que atendem.” (TEIXEIRA, 2009, p.10)

Para o campo das artes os PCN's propõem uma relação interdisciplinar entre a arte e as demais disciplinas escolares, o que nos permite verificar uma grande flexibilidade de posicionamentos na elaboração de propostas pedagógico musicais que respondam às realidades dos contextos pedagógicos e curriculares regionais:

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* referenciam para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho. (BRASIL, 1996a)

A proposta para o ensino de música está em dois documentos da área de arte, sendo o primeiro referente ao 1º e 2º ciclos do ensino fundamental (hoje, de 1º ao 5º ano) e o segundo, referente ao 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (hoje, de 6º ao 9º ano).

Para SOUZA (1998, p.25) é fundamental que sejam desenvolvidas ações que visem à formulação de políticas administrativas para viabilizar a implementação de currículos e, para isso, são necessários estudos mais aprofundados e interpretações que “analisem criticamente as experiências de diferentes escolas com a música e suas implicações institucionais”.

A falta de clareza nos documentos para a música nos indica a necessidade de se repensar os cursos de formação profissional, buscando ampliar a concepção de música, de forma a “sustentar uma nova postura pedagógica, comprometida com a ampliação da experiência musical do aluno.” (PENNA, 2002, p.18) PENNA (1999, p. 17) defende ainda a necessidade de uma disposição por parte de todos os envolvidos para buscar e experimentar alternativas de trabalho, de modo consciente. Isso implica em profundas transformações nas concepções e ações desenvolvidas em relação ao ensino da Música na escola.

FERNANDES (2004, p.78) nos apresenta algumas considerações sobre a proposta triangular dos PCN's para o campo das artes, pois o texto do referido documento aponta que “o conhecimento da arte envolve o fazer, o fruir e o refletir sobre a arte”. Esta metodologia triangular foi introduzida no Brasil na década de 1990, e baseava-se no aprender fazendo (o fazer), apreciar esteticamente (o apreciar) e no contextualizar (contextualização histórica):

Tais diretrizes mostram, implicitamente, que os três eixos da proposta triangular (integração do fazer artístico com a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica) estão presentes. Mas existe também uma concepção “romântica” da arte, pois há “uma supervalorização da emoção com ênfase na sensibilidade inventiva, sem que, no entanto, sejam explicitadas com clareza a maior parte das noções utilizadas” (Penna, 1997, p.56) Mas a

vantagem está no fato de os conteúdos específicos para cada linguagem terem sido resgatados.

1.6 Referencial Nacional para a Educação Infantil – RCNEI

O Referencial Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) se refere às creches, entidades equivalentes e pré-escolas e integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto. Atende às determinações da LDBEN que estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica e busca apontar metas de qualidade para que as crianças tenham desenvolvimento integral de suas identidades e sejam capazes de crescerem como “cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos.” (BRASIL, 1998, p.7)

O documento oferece uma orientação de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e didática para os profissionais que trabalham com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Está dividido em três volumes, sendo que no terceiro volume trata do Conhecimento de Mundo e está subdividido em seis documentos referentes aos seguintes eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

ANEXO 2

Questionário

MESTRADO EM MÚSICA – LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO MUSICAL
ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG

Pesquisa: O perfil do educador musical na escola regular em Belo Horizonte

Pesquisadora: Myrna Valéria Campos de Oliveira

E-mail: myrnavoc@hotmail.com

Endereço: Rua Vancouver, 592 – Jardim Canadá / Nova Lima

Telefone: 3581-3500

Celular: 8803-9297

QUESTIONÁRIO

Caro colaborador,

Muito obrigada por aceitar participar da pesquisa “**O perfil do educador musical na escola regular em Belo Horizonte**”. Sua participação é, não apenas significativa, mas crucial para sua realização.

Estou lhe enviando o questionário que nos possibilitará conhecer com mais profundidade o seu perfil profissional. Este questionário tem como objetivo coletar dados de ordem prática, tais como faixa etária dos seus alunos, quantidade de alunos por sala, número de aulas semanais para cada turma, condições físicas do espaço de trabalho, dentre outros. Ele complementa a entrevista a ser realizada com você, em breve.

Para facilitar suas respostas, os temas abordados neste questionário foram divididos em quatro tópicos, a saber: (1) dados pessoais; (2) contexto e condições de trabalho; (3) atividades e práticas pedagógicas.

Procure refletir sobre estas questões e não hesite em fazer contato comigo, caso haja quaisquer dúvidas.

Por favor, assim que você terminar de preenchê-lo, o envie para meu endereço eletrônico:

myrnavoc@hotmail.com

Tópico 1 – Dados pessoais

1.1 Nome completo:.....

1.2 Faixa etária:

- () Entre 20 e 25 anos
- () Entre 25 e 30 anos
- () Entre 30 e 40 anos
- () Entre 40 e 50 anos
- () Acima de 50 anos

Tópico 2 – Contexto e condições de trabalho

2.1. Escola(s) onde trabalha:.....

.....

2.2. Cargo ou função exercido:.....

2.3 . Tempo de exercício dessa função:.....

2.4 . Discrimine as turmas (níveis escolares) com as quais você trabalha, indicando o número de alunos de cada uma (se necessário, aumente o espaço utilizado):

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2.5. Você considera o número de alunos por turma:

- Muito grande
- Grande
- Adequado
- Pequeno

2.6. Indique o total de horas/aula que você tem por semana:

- Menos de 10horas/aula
- Entre 10 e 15horas/aula
- Entre 15 e 20horas/aula
- Entre 20 e 25horas/aula
- Entre 25 e 30horas/aula
- Acima de 30horas/aula

2.7. Você considera sua carga horária semanal:

- Extensa
- Adequada
- Insuficiente

2.8. Você considera que as condições físicas para a realização de seu trabalho na escola são:

- Satisfatórias.
- Insatisfatórias. Discrimine os motivos:

.....

.....

.....

.....

2.9. Indique os recursos materiais disponibilizados para as aulas de música:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Aparelho de som | <input type="checkbox"/> Quadro |
| <input type="checkbox"/> CDs | <input type="checkbox"/> Gravador de áudio |
| <input type="checkbox"/> Data show ou projetor de vídeo | <input type="checkbox"/> Outros:..... |

- () Piano
- () Violão
- () Instrumentos de percussão

Tópico 3 – Atividades e práticas pedagógicas

3.1. Indique o número de aulas semanais que você ministra para cada segmento e a duração das aulas:

Creche -
.....
.....

Educação Infantil

Infantil 2 :

Infantil 3:

Infantil 4:

Infantil 5:

Ensino Fundamental I

1º ano :

2º ano:

3º ano:

4º ano:

5º ano:

Ensino Fundamental II

6º ano:

7º ano:

8º ano:

9º ano:

Ensino Médio

1º ano:.....

2º ano:.....

3º ano:.....

3.2. Além das aulas regulares, você ministra atividades extracurriculares na escola?

() Sim

() Não

Em caso afirmativo, indique que atividades você ministra:

() Coral Infantil

() Aulas de instrumento

() Coral Juvenil

() Outras:.....

() Grupo de prática instrumental

.....

ANEXO 3

Roteiro da Entrevista

MESTRADO EM MÚSICA – LINHA DE PESUISA EDUCAÇÃO MUSICAL
ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG

Pesquisa: O perfil do educador musical na escola regular em Belo Horizonte

Pesquisadora: Myrna Valéria Campos de Oliveira

E-mail: myrnavoc@hotmail.com

Endereço: Rua Vancouver, 592 – Jardim Canadá / Nova Lima

Telefone: 3581-3500

Celular: 8803-9297

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Caro colaborador,

Muito obrigada por aceitar participar da pesquisa “**O perfil do educador musical na escola regular em Belo Horizonte**”. Sua participação é, não apenas significativa, mas crucial para sua realização.

Estou lhe enviando o roteiro de nossa entrevista que será realizada e vídeo-gravada em breve. Desculpe o desconforto que a gravação em vídeo da entrevista poderá lhe causar, mas saiba tal gravação será feita unicamente para facilitar a transcrição da entrevista, posteriormente. O filme não será incluído na dissertação, nem tão pouco exibido pela pesquisadora em nenhum contexto, sendo arquivado após o término da pesquisa.

Para facilitar suas respostas, os temas abordados nesta entrevista foram divididos em quatro tópicos, a saber: (1) formação profissional; (2) contexto e atuação profissional; (3) prática pedagógica; (4) considerações sobre a música na escola. Além das questões de cada tópico, haverá oportunidade para discutirmos outros assuntos que você julgar importantes.

Procure refletir sobre estas questões e não hesite em fazer contato comigo, caso haja quaisquer dúvidas.

Tópico 1 – Formação profissional

- 1.1. Faça um breve relato de sua formação como músico e educador musical.
- 1.2. Cite os estudos formais e/ou informais e aspectos relevantes do seu processo de capacitação docente.
- 1.3. Cite instituições, educadores musicais e professores relevantes na sua formação musical e como educador musical.
- 1.4. Cite as dificuldades que você enfrentou para se formar como educador musical com atuação na escola regular.
- 1.5. Cite seus recursos e fontes de atualização profissional.
- 1.6. Baseado em sua experiência profissional, aponte caminhos que você julga pertinentes para a melhoria da formação profissional do educador musical que atua em escolas regulares.

Tópico 2 – Contexto e atuação profissional

- 2.1. Cite detalhes de sua inserção no contexto da escola regular.
- 2.2. Identifique o contexto socioeconômico onde você realiza seu trabalho.
- 2.2. Cite características relevantes desta comunidade.
- 2.4. Cite as vantagens que a instituição onde você trabalha oferece para a realização de seu trabalho.
- 2.5. Relate problemas ou dificuldades que você encontra na realização de seu trabalho, bem como as estratégias que tem utilizado para solucionar ou contornar estes problemas.
- 2.6. Explícite se há uma proposta curricular de Música na instituição onde você trabalha e as funções da música neste contexto.
- 2.7. Relate o comportamento dos alunos em suas aulas, levando em consideração aspectos cognitivos e disciplinares.

Tópico 3 – Prática pedagógica

- 3.1. Cite os aspectos mais relevantes da sua prática pedagógica, levando em consideração os seguintes fatores:
 - sua ideologia de educação musical;

- conteúdos musicais que privilegia em sala de aula;
 - práticas e abordagens que realiza em sala de aula.
- 3.2. Caso você desenvolva trabalhos interdisciplinares em conjunto com outros profissionais, cite quais e como isto ocorre.

Tópico 4 –Considerações sobre a música na escola

- 4.1. Apresente suas opiniões sobre os seguintes temas:
- as funções da educação musical na escola regular;
 - a situação da educação musical na escola regular ao longo dos anos, antes da lei 2008;
 - o que você acredita que poderá mudar na educação musical na escola regular, depois da lei 2008.
- 4.2. Cite os documentos e leis da Secretaria de Educação vigentes em seu município, para a área de educação musical, dos quais você tem conhecimento.

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“O perfil do educador musical em ação na escola regular em Belo Horizonte – oito estudos de caso”**.

Este estudo é um projeto de pesquisa de mestrado de Myrna Valéria Campos de Oliveira, a ser realizado dentro do Programa de Pós-graduação da Escola de Música da UFMG na Linha de Pesquisa - Estudos das Práticas Musicais, sob a orientação da Professora Dra. Patrícia Furst Santiago, professora da Universidade Federal de Minas Gerais.

O objetivo desta pesquisa é observar a realidade do campo de trabalho de oito educadores musicais em ação na escola regular, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. A investigação abordará a formação profissional, as práticas metodológicas e as necessidades e desafios destes educadores musicais.

A pesquisa se justifica pela necessidade de se investigar mais profundamente quais são os caminhos para a educação musical na escola regular no Brasil, a partir da aprovação da lei 11.769/2008, oferecendo dados e informações para alunos de Licenciatura e educadores musicais iniciantes em sua prática profissional. Além disso, a pesquisa poderá propor caminhos e soluções para possíveis problemas e desafios apresentados pelos entrevistados.

Caso você aceite participar deste estudo e nos permita entrevistá-lo, você responderá a um questionário e será filmado. Os filmes serão utilizados somente para a realização desta pesquisa, e após a mesma, ficarão arquivados para fins de consulta e não serão, de forma alguma apresentados a outrem. Caso você deseje ter uma cópia desta filmagem, será prontamente atendido pela pesquisadora. Caso a pesquisadora queira utilizá-los em qualquer contexto (aulas, apresentações em congressos, etc.), somente poderá fazê-lo sob consentimento escrito dos sujeitos.

Se concordar em participar desta pesquisa, saiba que não haverá nenhum risco ou dano causados a você, em nenhuma das etapas do estudo. A pesquisadora se responsabilizará em manter o anonimato e a privacidade dos sujeitos de pesquisa e a confidencialidade e sigilo dos dados coletados. Os dados, após análise serão arquivados pela pesquisadora.

Desde que autorizado pelos sujeitos da pesquisa, os dados poderão ser utilizados na dissertação e em publicações, sendo que os sujeitos serão identificados por codinomes, de forma a preservar sua identidade. Da mesma forma, os resultados da pesquisa poderão ser usados em apresentações em congressos de pesquisa, com consentimento escrito dos sujeitos de pesquisa.

Caso a pesquisadora queira usar os dados coletados em outra pesquisa, os sujeitos serão novamente contatados; apenas com a autorização por escrito dos sujeitos a pesquisadora poderá fazê-lo.

Sua participação é essencial para a realização da pesquisa. Porém, tal participação é voluntária e não implicará em nenhum ônus, tampouco em nenhuma remuneração. Você não precisará se deslocar, uma vez que a pesquisadora irá até você para recolher os dados da pesquisa.

Na eventualidade de ocorrerem dúvidas, entre em contato com a pesquisadora, através dos telefones: (31) 3581-3500 ou (31) 8803-9297. Você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Caso aceite participar do estudo, solicitamos que assine e date este documento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Assinatura do entrevistado: _____

Nome legível: _____

Telefone para contato do entrevistado: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Dados para contato com a pesquisadora:

Myrna Valéria Campos de Oliveira

Rua Vancouver, 592 – Jardim Canadá/ Nova Lima

E-mail: myrnavoc@hotmail.com

Telefones: 031 3581-3500 88039297

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFMG - COEP:

Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - Segundo andar, sala 2005

Cep: 31270-901 - BH - MG

Fone: (031) 3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br Site: <http://www.ufmg.br/bioetica/coep>

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. *História da Música Brasileira*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Comp., 1942.

_____. *A música brasileira no período colonial*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1942.

AKOSCHKY, J. *Artes y Escuela – Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

ÁLVARES, S. L. de A. *A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, p. 57-64, mar.2005.

_____. *500 anos de educação musical no Brasil: aspectos históricos*.

ALVES, E. et al. *Parâmetros curriculares nacionais: Uma medida para a prática pedagógica?* In PENNA (coord.), *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de arte*. João Pessoa: UFPB/CCHLA, 1998, p. 13-26. Grupo de Estudos em Educação e Arte, Caderno de Textos n. 15

ARROYO, M. *Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN /96*; Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, 29-34, mar. 2004.

AZEVEDO, F. de. *A Cultura Brasileira*. São Paulo. Melhoramentos – EDUSP, 1971.

BELLOCHIO, C. R. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas dos professores*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. *O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação do educador*. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4, e ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 1, 2001, Santa Maria. *Anais...*Santa Maria: UFSM, 2001, p.13-25

BELLOCHIO, C. R. et al. *Pensar e realizar em Educação Musical: Desafios do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Revista da FUNDARTE, 5, p. 42-46, 2003.

BORGES, G. A. *Educação Musical no Ensino Fundamental e Canto Coral: uma reflexão a partir da experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: 2007. Acessível em <http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalectancocoral.pdf>

_____. *Educação Musical nas escolas: reflexão sobre a experiência desenvolvida junto da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis*. Monografia de Graduação. Florianópolis: UDESC, 2003a.

_____. *Educação Musical e política educacional no Brasil*. Florianópolis: 2007. Acessível em: http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalectpoliticaeducacional.pdf

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96*. Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, pp. 27.833-27.841, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Fundamental, 1997a. 1997b.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1997/1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª)*. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Fundamental, 1998^a, 1998b.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais . Ensino Médio*. Brasília: MEC: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, 1999

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol 3. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Professor da Pré-escola*. Vol II. Fundação Roberto Marinho, São Paulo, Globo, 1992.

BRASIL. *Diretrizes curriculares para os cursos de música*. Brasília: MEC: CEEARTES - Comissão de Especialistas/ Música. Retrieved September 9, 1999 from <http://www.mec.gov.br>, 1999c.

BRASIL. *FUNDEB E FUNDEF: As principais mudanças e diferenças no texto constitucional 2007*
DISPONÍVEL EM: Observatório da Educação.
http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=298%3Afundeb-e-fundef-as-principais-mudancas-e-diferencas-no-texto-constitucional&option=com_content&Itemid=98

BRÉSCIA, V.P. – *Educação Musical – Bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas, SP, Átomo, 2003.

BRITO, S. H. A. de. *A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945)*. Em GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL" (HISTEDBR): Navegando na história da Educação Brasileira. Campinas. UNICAMP, 2006.

BRITO, T. A. *A Música na Educação Infantil*. São Paulo, Peirópolis, 2003.

CARVALHO, A. S. *Formação Cultural do Professor no Programa Pedagogia Cidadã*. Campinas, São Paulo, 2009.

COTRIM, G.; PARISI, M. *História e Filosofia da Educação*. Fundamentos da Educação. (14ª edição) São Paulo, SP. Saraiva. 1988.

CURY, C. R. J. 1996. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental*. In: *Revista Brasileira de Educação*. nº 2, mai/jun/jul/ago, p. 4-17.

_____. *Legislação educacional brasileira (2ª. Ed.)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA JÚNIOR, A; BITTAR, M. *O estado da arte na educação colonial brasileira*. UFSCAR. São Carlos, SP. 2004.

FIGUEIREDO, S. L. F. *Políticas para a educação musical brasileira: realidades e possibilidades*. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2005, Londrina. *Anais...* Londrina, 2005, CD Rom.

_____. *Educação Musical e legislação educacional*. Educação Musical Escolar, Ano XXI, Boletim 08. Programa Salto para o Futuro/TV ESCOLA (MEC). Junho de 2011.

FIGUEIREDO, S. L. F. & SILVA, F. D. *O ensino de música na perspectiva de professores generalistas*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2005, CD Rom.

FERNANDES, J. N. *Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão*. Revista da ABEM, V 10, p. 75 – 87. Porto Alegre, 2004.

FERNANDINO, J. *et AL*. *Quando o planejamento encontra o imprevisível: aprendendo a ser educador musical no Programa Escola Integrada, da rede municipal de ensino de Belo Horizonte*. XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical *Educação Musical para o Brasil do Século XXI*, Vitória, 07 a 10 de novembro de 2011.

FONTEERRADA, M. T de O. *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

_____. *Educação Musical: investigação em quatro movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga e Final*. 1991. (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação) - PUC, São Paulo, 1991.

FUCCI AMATO, R. de C. *Momento Brasileiro: reflexões sobre o nacionalismo, a educação musical e o canto orfeônico em Villa-Lobos*. Revista Electronica Complutense de Investigación en Educación Musical. Volumen 5, número 2. 2008.

_____. *Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira*. Opus- Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Número 12. p.144-165. Disponível em: [http:// www.anppom.com.br/opus13/07/07-Amato.pdf](http://www.anppom.com.br/opus13/07/07-Amato.pdf)

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

GREEN, L. *Popular music education in and for itself and for 'other' music: current research in the classroom*. International Journal of Music Education, 2006, vol. 24 (2), 101-118.

_____. *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. London: Institute of Education, University of London, 2005.

_____. *Pesquisa em sociologia da Educação Musical*. Oscar Dourado (trad.) Revista da ABEM, Porto Alegre, v.04, p.25-35, set. 1997.

GODOY, V.L. F ; FIGUEIREDO, S.L.F. *A perspectiva de alunos de 5ª série sobre as práticas musicais em suas aulas de música curriculares na escola pública*. XVII Encontro Nacional da ABEM. Diversidade Musical e compromisso social – o papel da Educação Musical. São Paulo. 08 a 11 de Outubro de 2008.

GOLDEMBERG, R. – *Educação musical: a experiência do Canto Orfeônico no Brasil. Samba e Choro*. Disponível em: <http://www.samba-choro.com.br/debates/1033405862>

HENTSCHKE, L. *Relações da prática com a teoria na educação musical*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre, 1993, CD Rom.

HENTSCHKE, L; AZEVEDO, M.C.; ARAÚJO, R. C. de. *Os saberes docentes do professor: perspectivas teóricas para a Educação Musical*. Revista da ABEM, Porto Alegre. Vol 15, p. 45-53. Setembro de 2006.

JOLY, I.Z.L. *Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar*. Fundamentos da Educação Musical. Salvador: ABEM, n. 4, p. 158-162, out. 1998.

KIEFER, B. *História da música brasileira dos primórdios ao início do século XX*. Porto Alegre: Editora Movimento. 1976.

LAZZARIN, L.F. *A dimensão multicultural da nova filosofia da Educação Musical*. Revista da ABEM, n° 14, p. 125-131. Março de 2006.

LEIS DO BRASIL. (1927, 1852, 1891). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

LISBOA, A.C. – *Villa-Lobos e o canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador*. Dissertação de Mestrado Inédita. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2005.

LOUREIRO, A.M.A. *O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO -ENDIPE, 11, 2002, Goiânia. *Anais...Goiânia*: UFG, 2002. CD-ROM.

MACHADO, M.C.- *Villa-Lobos: tradição e renovação na música brasileira*. Rio de Janeiro. Francisco Alves. UFRJ. 1987.

MAFFIOLETT, L. de A. *As funções sociais da música no contexto escolar*. In: Educação Musical, Cadernos de formação. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1993.

MANACORDA, M. A. – *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. (8ª edição) São Paulo. Cortez. 1987.

MARIZ, V. *História da música no Brasil*. (5ª edição). Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2000.

MINAS GERAIS. *Ata da 2ª Reunião especial da Comissão de Cultura da 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 17ª Legislatura*. Assembléia de Minas Gerais. Belo Horizonte, 27 de junho de 2011.

MOURA, J. A. et. al. *Projeto música na escola: proposta para a implantação do ensino de música nas escolas da rede pública do estado de Minas Gerais*. Fundamentos da Educação Musical. Salvador, ABEM, n° 4, p. 102-105, out., 1998.

NAGLE, J. *A educação na primeira república*. In: HOLLANDA, S.B. História Geral da civilização brasileira. Tomo III, livro três. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968. p. 259-291.

NEVES, J. L.. *Pesquisa qualitativa- características, usos e possibilidades*. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo. V.1, no 3/ 2º SEM./ 1996.

NISKIER, A. LDB nº 9.394/96 - *A Nova Lei da Educação: uma visão Crítica*. Rio de Janeiro: Ed. Consultor, 3ª edição., 1996.

NUNES, C., CARVALHO, M.,M.,C. *Historiografia da educação e fontes*. 15ª ANPED: Caxambu, 1992.

OLIVEIRA, A. *Currículos de música para o Brasil 2000*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, 2000, Belém. *Anais...*Belém, 2000b, CD Rom.

PARIZZI, M.B; SANTIAGO, P. F; FERNANDINO, J; FEICHAS,H.*Projeto Integrado CMI/UFMG - Música na Escola regular*.XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. *Políticas públicas em educação musical:dimensões culturais, educacionais e formativas*. Goiânia, 28 de setembro a 1º de Outubro de2010

PENNA, M. *Música na escola: Analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental*. InPENNA, M. (coord.), *É este o ensino de arte que queremos?* Uma análise das propostas dosparâmetros curriculares nacionais (p. 113-134). João Pessoa: Editora da UFPB, 2001.

_____. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990

_____. *Alternativas metodológicas, bússola e mapa para a atuação na escola*. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990. p. 19 a 37.

_____. *Dó...ré...mi...fá e muito mais: discutindo o que é música*. Ensino de Arte: Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo. Campinas, n. III, v. II, p. 14-17, 1999.

_____. *A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: DARTES/UFPB, 2002a Relatório de pesquisa. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/relatório_ensino_fundamental.pdf>

_____. *Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa*. *Revista da Abem*, n. 7, p. 7-19, set. 2002b.

_____. *A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I -analisando a legislação e termos normativos*. *Revista da Abem*, n. 10, p. 19-27, mar. 2004a.

_____. *A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II - da legislação à prática escolar*. Revista da Abem, n. 11, p. 7-16, set. 2004b.

_____. *Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto*. Versão revista e ampliada de trabalho apresentado no XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – Campo Grande. Out 2007.

QUEIROZ, L.R.S; MARINHO, V. M. *Formação continuada de professores de música das escolas municipais de João Pessoa*. Trabalho apresentado no XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina. 2007.

QUEIROZ, L.R.S. *Diversidade musical e ensino de música*. Educação Musical Escolar, Ano XXI, Boletim 08. Programa Salto para o Futuro/TV ESCOLA (MEC). Junho de 2011.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª edição São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação: Trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo, Editora Autores Associados, 1997.

_____. *Política e Educação no Brasil*. São Paulo, SP. Cortez:Autores Associados, 1998.

.

SANTA ROSA, N. S. *Educação Musical para a Pré-Escola*. São Paulo, Ática, 1990

SANTOS, A. R. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

SENISE, A. J. – *Heitor Villa Lobos e a Implantação do Canto Coletivo*. Suplemento Cultural de São Paulo, SP. 8 de agosto de 1987

SILVA, M. C – *Mediação cultural – reflexões a partir da teoria Histórico-cultural*. IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPPEE. São Paulo, SP. 2009.

SILVA, M. J. A; BRANDIM, M. R. L. *Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural*. Revista DIVERSA, ano I, nº 1, pp 51-66. Jan-Jun, 2008.

SOUZA, J. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental e médio, políticas e ações para o ensino de música nas escolas*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. Anais... Recife, Associação Nacional de Educação Musical, 1998. p. 17 -26.

_____. *Política na prática da educação musical nos anos trinta. Em Pauta*, v. 3, n. 4, Porto Alegre, 1991.

_____. *A concepção de Villa-Lobos sobre educação musical. Revista Brasileira*, Rio de Janeiro: ABM, nº 3, p. 18–25, 1999.

SOUZA, C. V. C. *A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: Uma visita à literatura de educação musical. Linhas Críticas. Revista Semestral da Faculdade de Educação da UNB*, 8 (14), p. 59-70, 2002.

SWANWICK, K. *Teaching Music Musically*. Routledge, London, 1999. Edition of 2002.

TARGAS, K. M.; JOLY, I. Z. L. *Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 113-123, mar. 2009

TEIXEIRA, B. – *Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e Autonomia da Escola*. UFJF. Juiz de Fora, MG. 2009. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0503t.PDF

TOURINHO, I. *Educação musical: parte integrante do currículo no ensino básico*. In: CONGRESSO NACIONAL DA FAEB, 11., Brasília. **Anais...** Brasília: Federação de Arte Educadores do Brasil, 1998. p. 167-175.

_____. *Usos e funções da música na escola pública de 1o grau. Fundamentos da Educação Musical. ABEM*, v. 1, p. 91-113, 1993.

VILLA-LOBOS, H. – *Educação Musical*. Boletim Latino Americano de Música, abril de 1946.

WISNICK, J. M. – *O Som e o Sentido – Uma Outra História das Músicas*. São Paulo, 2ª edição, 1989.

ZALAZAR, A. dos R. *Breve História da Legislação Educacional*. Retirado do site: <http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/projetos/professoresprodacademica/Breve%20Hist%F3ria%20da%20Legisla%20Educacional%20no%20Brasil.htm> 2007