

SILVANA DE OLIVEIRA GASQUES

**A MÚSICA COMO CONTEÚDO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA
LEI À REALIDADE ESCOLAR [DE UBERLÂNDIA – MG]**

UBERLÂNDIA-MG

2013

SILVANA DE OLIVEIRA GASQUES

**A MÚSICA COMO CONTEÚDO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA
LEI À REALIDADE ESCOLAR [DE UBERLÂNDIA – MG]**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Política e Gestão em Educação.

Orientador: Professor Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox.

UBERLÂNDIA-MG

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G249m Gasques, Silvana de Oliveira, 1956-
2013 A música como conteúdo obrigatório na educação básica: da lei
à realidade escolar [de Uberlândia – MG] / Silvana de Oliveira Gasques. -- 2013.
147 f. : il.

Orientador: Gabriel Humberto Muñoz Palafox.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação de base - Uberlândia (MG) - Teses. 3.
Música na educação - Teses. 4. Políticas públicas - Teses. I. Muñoz Palafox,
Gabriel Humberto. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

SILVANA DE OLIVEIRA GASQUES

**A MÚSICA COMO CONTEÚDO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA
LEI À REALIDADE ESCOLAR [DE UBERLÂNDIA – MG]**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Política e Gestão em Educação.

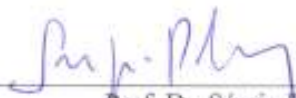
Orientador: Professor Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox.

Uberlândia, 08 de março de 2013

Banca examinadora:



Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Sérgio Pereira da Silva
Universidade Federal de Goiás - UFG



Profa. Dra. Cíntia Thaís Morato
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico este trabalho ao meu esposo Maurício, às minhas filhas Isabela e Gisela, aos meus irmãos Eduardo e Roberval (*in memorian*) e ao meu orientador Dr. Gabriel H. Munõz Palafox, o qual tornou possível a realização deste.

AGRADECIMENTOS

Agradeço eternamente a Deus pela oportunidade da vida na busca incessante de reflexões que, de alguma forma, dizem respeito às possibilidades da melhoria humana.

Menciono meus agradecimentos àqueles que, intencionalmente, construíram solidariamente este trabalho acadêmico – parte almejada da minha trajetória de vida:

Ao professor Dr. Gabriel H. Munõz Palafox, educador de exímia e admirável competência, que muito respeito, e que me acolheu como orientador num momento muito especial e proporcionou a caminhada salutar para o cumprimento futuro da jornada. Sou-lhe muito grata pelos esclarecimentos que proporcionam o incentivo e o avanço das elucidações de um pensar crítico e cuidadoso, pelos questionamentos que instigam as reflexões e pela paciência no reconhecimento das minhas próprias limitações. A orientação significou a compreensão do quão inesgotável é o aprendizado no campo do saber, numa perspectiva de análise reflexiva, onde pude exercitar, a escuta e o pensamento dialético. Obrigada pela **honra** de ser sua aluna. Que os ensinamentos, *pautados* nesta pesquisa, possam inspirar outros alunos a *compor a sinfonia* dos questionamentos e discussões, que entre *consonâncias e dissonâncias*, integram a mesma *orquestra*, mas são como *solistas: interpretam* de diversas formas a mesma *canção*, cujo *tema* infindável e inesgotável é *regido* por um grande *público*, que se pretende plural e emancipado e que faça soar *a melodia* não mais a *una só voz*, ou na *pausa* do silêncio que fala, mas a *todas as vozes*, num *crescendo* para *fortíssimo*.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU (PPGED), que por intermédio das atividades acadêmicas, proporcionou o estudo e as reflexões necessárias na realização desta pesquisa e de inúmeras outras, que visam contribuir para o conhecimento.

Sou grata a todos os professores do PPGED e aos membros das bancas de qualificação e de defesa de dissertação, com os quais tive oportunidade de conviver ao longo do curso. Registro aqui o meu respeito e admiração a todos.

Minha gratidão e amizade aos colegas e amigos servidores da UFU, especialmente a James e Gianni pelo profissionalismo na FAGED, pelo carinho e apoio em todos os momentos.

A todos os colegas de curso, a minha admiração e respeito.

À colega de orientação, Ana Cláudia, pela amizade e por compartilhar do conhecimento e das expectativas. Por vezes lembrávamos uma frase que de certa forma aliviava nossas angústias e que nos encorajava às reflexões, que diz: “caminhemos, mesmo que seja um milímetro por dia, mas caminemos”.

Ao casal Gabriel e Alexandra pela amizade e acolhimento em seu lar, não poupando esforços para o atendimento das orientações que resultaram este trabalho, fossem em feriados ou finais de semana. Obrigada pela paciência, renúncia e compreensão.

À minha família, pelo incentivo, apoio incondicional e pela compreensão dos momentos de ausência e confinamentos. De modo especial, sou grata à minha filha Gisela, mestre em música pela UFU, que compartilha comigo de tantas reflexões, dúvidas e angústias de inúmeros e infundáveis questionamentos e anseios, além do pronto apoio da informática e à minha filha Isabela pela revisão do “Inglês” e do diálogo que desperta o ânimo.

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe pelo exemplo e luta pela vida.

Aos pesquisadores, educadores, escritores, professores, músicos e, ainda, àqueles que se reconhecerão neste trabalho na ampliação e aprofundamento das reflexões.

"O desejo que move os poetas não é ensinar, esclarecer, interpretar. O desejo que move os poetas é fazer soar de novo a melodia esquecida".

Rubem Alves.

RESUMO

A presente dissertação é fruto de uma investigação em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. O objetivo deste trabalho foi descrever e analisar as reflexões teóricas e as representações de profissionais da educação da RPME/UDI e da UFU, a respeito das dificuldades e possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 que institui o ensino obrigatório da música na educação básica. Para tanto, foram utilizados como procedimentos metodológicos a pesquisa qualitativa baseada nas técnicas de investigação bibliográfica, documental e o estudo das representações de profissionais da educação da RPME/UDI e da UFU, a respeito das dificuldades e possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 nos âmbitos da prática profissional e da formação de professores de música. A importância desse estudo radica no fato de que a referida lei aponta para tornar a música um conteúdo obrigatório na educação básica, não exclusivo do componente curricular “Ensino de arte”. Para fins de exposição, a presente pesquisa foi estruturada em três capítulos. No primeiro, é realizada uma análise sobre a música na sociedade capitalista contemporânea e suas implicações para a educação segundo as proposições da pedagogia crítica. No segundo, é apresentada uma reflexão sobre o ensino da música no contexto histórico das políticas educacionais no Brasil. E no terceiro, são apresentadas as análises e reflexões decorrentes da pesquisa de campo realizada nesta pesquisa. Em síntese, pode afirmar-se que, a concretização do ensino da música nas escolas da educação básica tem se defrontado com diferentes concepções e práticas político-pedagógicas que se revelam contraditoriamente na realidade no momento da implementação das políticas educacionais para esta área, trazendo, como consequência, a secundarização do ensino da música, tanto em relação aos componentes curriculares tradicionais, quanto ao ensino de Artes, dentro do qual tem sido dada ênfase ao ensino de Artes Visuais. Isto devido, dentre outros aspectos, à falta de: infraestrutura para o ensino da música; de professores especializados e de concursos públicos para contratação dos mesmos nas redes de ensino. Apesar deste quadro, pode ser constatado no âmbito desta pesquisa, o interesse de grupos de professores, tanto da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, quanto do Curso de Música da UFU para que o ensino da música na escola seja, de fato introduzido e valorizado, por meio da ampliação da formação dos professores generalistas e a contratação de professores de música. Entretanto, a análise crítica da realidade aponta para o fato de que, para além da introdução do ensino da música como mais um “componente curricular”, torna-se fundamental valorizar a profissão docente na escola e trabalhar para integrar, inter e transdisciplinarmente, os saberes e práticas da Arte, da Ciência e da Tecnologia, como forma de tornar realidade uma educação emancipatória, capaz de superar o paradigma disciplinar dominante, sem o qual, considera-se, será impossível colocar em prática a Lei 11.769/2008.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Políticas públicas. Ensino da música.

ABSTRACT

This dissertation is the result of an investigation into masters level graduate program in education of the Faculty of education of the Federal University of Uberlândia-UFU. The aim of this work was to describe and analyze the theoretical reflections and the representations of education professionals from RPME/UDI and the UFU, about difficulties and possibilities of implementation of the Law 11.769/2008 establishing the compulsory teaching of music in primary education. For both were used as methodological procedures the qualitative research based on the bibliographical, documentary investigation techniques and the study of representations of education professionals from RPME/UDI and UFU, about the difficulties and possibilities for implementation of the law 11.769 in 2008 of professional practice and training of music teachers. The importance of this study lies in the fact that the law points to make the music as content required in basic education, not exclusive of curricular component called "art education". For the purpose of exhibition, this research was structured in three chapters. The first is performed an analysed on music in contemporary capitalist society and its implications for education according to the propositions of critical pedagogy. The second is presented with a reflection of the teaching of music in historical context of educational policies in Brazil. And the third chapter analyses and reflects from field work conducted in this research. In summary, it can be said that the final result of the music education in the schools of basic education has also met with different political-pedagogical concepts and practices which are contrary in reality at the time of the implementation of educational policies for this area, bringing as a result, the shift away from the teaching of music, both in relation to traditional curricular components, as regards the teaching of Arts which emphasis has been given to the teaching of Visual Arts. This is due, among other things, the lack of infrastructure for the teaching of music; specialized teachers and public tenders for contracting of the same educational networks. Despite this picture, can be seen in the context of this research, the interests of groups of teachers, both from public schools from Uberlândia, as from the music department of UFU to music education in school is actually introduced and enhanced through the expansion of teacher training and hiring generalists music teachers. However, the critical analysis of the situation points to the fact that, apart from the introduction of music education as more a "curricular component", it becomes vital to value the teaching profession at school and work to integrate, inter-and transdisciplinary, the knowledge and practice of the art, science and technology as a way to achieve an emancipatory education, capable of overcoming the dominant disciplinary paradigm, without it, is considered that Will be impossible to put into practice law 11.769/2008.

Keywords: Education. Curriculum. Public policies. Teaching music.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|---|
| CBC – | Currículo Básico Comum |
| CEP – | Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia |
| CF – | Constituição Federal |
| CNE – | Conselho Nacional de Educação |
| DIP - | Departamento de Imprensa e propaganda |
| FACED | Faculdade de Educação |
| LDBEN – | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC – | Ministério da Educação do Brasil |
| ONG - | Organização Não-Governamental |
| MG – | Estado de Minas Gerais, Brasil |
| ONU – | Organização das Nações Unidas |
| PIBID – | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PNE – | Plano Nacional de Educação |
| PNUD – | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PPGED - | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| RPME/UDI – | Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia |
| SEMA – | Superintendência de Educação Musical e Artística |
| SME/UDI – | Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia |
| SRE – | Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia |
| TCLE – | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UFU – | Universidade Federal de Uberlândia |
| UNESCO – | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 1 A MÚSICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SEGUNDO AS PROPOSIÇÕES DA PEDAGOGIA CRÍTICA..... | 20 |
| 2 O ENSINO DA MÚSICA NO CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL | 36 |
| 2.1 Reflexos da Lei 11.769/2008 na formação de professores de música..... | 50 |
| 2.2 Breve análise crítica da atual situação da Educação Musical nas escolas públicas brasileiras | 56 |
| 3 A LEI 11.769/2008 À LUZ DA REALIDADE ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR E DE PROFESSORES E DIRIGENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA, MG..... | 60 |
| 3.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa de campo. | 60 |
| 3.2 Breve caracterização do município de Uberlândia, MG. | 68 |
| 3.3 Expectativas de professores e diretores em relação à música nas escolas a partir da implantação da Lei 11.769/2008..... | 71 |
| 3.4 Visão de professores e diretores a respeito dos benefícios educacionais do ensino da música no contexto escolar..... | 78 |
| 3.5 Percepção de professores e diretores a respeito da prática do ensino da música nas escolas da RPME/UDI. | 80 |
| 3.6 Visão de professores e diretores sobre as dificuldades para efetivar o ensino da música na escola a partir da Lei 11.769/2008. | 84 |
| 3.7 Impacto da Lei 11.769 entre os demais profissionais da educação das escolas da RPME/UDI: limites e possibilidades da sua obrigatoriedade. | 87 |
| 3.8 Percepção de docentes universitários a respeito do Impacto da Lei 11.769 na educação básica e nos processo de formação docente no ensino superior. | 91 |
| 3.8.1 Sobre a implementação da música nas escolas de educação básica, em vista da obrigatoriedade da Lei 11.769/2008. | 91 |
| 3.8.2 Sobre o Ensino Superior e a questão da formação do professor de ensino da música para a educação básica. | 94 |
| 3.8.3 Sobre a concepção dos formadores de professores em relação ao professor generalista e ao professor especialista para ministrar aulas de música na educação básica..... | 98 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.8.4 | Sobre as dificuldades que a área de formação de professores enfrenta para contribuir com a efetivação da música na educação básica. | 100 |
| 3.8.5 | Sobre a influência da educação básica em Uberlândia no processo de formação de professores da UFU..... | 108 |
| 3.9 | Percepção de dirigentes da Secretaria Municipal de Educação - SME, a respeito do impacto da Lei 11.769 na educação básica e o processo de sua efetiva implementação. | 109 |
| 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 112 |
| | REFERÊNCIAS | 116 |
| | APÊNDICE A - ASPECTOS HISTÓRICOS DA MÚSICA COMO MANIFESTAÇÃO CULTURAL DA HUMANIDADE. | 127 |
| | A música e a educação musical na antiguidade. | 129 |
| | A música e a educação musical na Idade Média e no Renascimento..... | 135 |
| | A música e a educação musical no mundo contemporâneo..... | 141 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho situa-se na área da Educação do programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha de Pesquisa em “Estado, Políticas e Gestão da Educação”. A presente pesquisa visa descrever e analisar criticamente, à luz do contexto histórico do ensino da música na educação pública brasileira, as implicações das recentes políticas educacionais no âmbito do ensino da música, no contexto de sua implementação na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia - **RPME/UDI**.

A importância desse estudo radica principalmente no fato de que a referida política, colocada em prática por meio da Lei nº. 11.769/2008, tornou realidade um antigo anseio dos educadores, qual seja tornar a música conteúdo obrigatório, não exclusivo do componente curricular “Ensino de Arte”, porém com carga horária diferenciada, para fins didáticos e pedagógicos, do estudo das demais Artes contidas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

Para realização da pesquisa, de natureza qualitativa, serão abordados aspectos históricos relacionados à música e sua relação com a educação no mundo contemporâneo, como fundamento para viabilizar a análise da citada lei e suas implicações institucionais e ideológicas no âmbito da educação pública uberlandense, por meio da prática das pesquisas documental e bibliográfica e um estudo das representações de docentes das instituições formadoras de professores de música para a educação básica, professores de música atuando na RPME/UDI, e gestores das escolas dessa mesma rede.

Parte da motivação para realização desta pesquisa relaciona-se com meu percurso de vida pessoal e profissional.

Quando ainda criança, eu e minha família ao anoitecer, costumávamos visitar os amigos, tempo que guardo na lembrança. Naquela época, em uma dessas visitas, recordo-me da fala de meu pai, que era farmacêutico e músico. Ele observou que em uma daquelas casas que visitávamos havia na parede da sala um violão a mostra e em outra casa, havia uma espingarda enfeitando, também, a parede da sala. Refletíamos então, como seria o mundo se este pudesse admirar um instrumento ao invés de uma arma, uma vez que o primeiro representava a alegria e tudo que derivava desta e o outro, de alguma forma, a violência humana.

Nesse contexto, a minha infância foi influenciada pela experiência musical a qual aceitei incorporar à minha vida por meio do estudo sistemático no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia dos seis aos dezoito anos de idade, onde tive oportunidade de aprender, dentre outras disciplinas, História da Música, Harmonia, Teoria e prática da música com ênfase no domínio do instrumento piano, além de frequentar como aluna regular, a Rede Pública Estadual de Ensino de Uberlândia.

Depois de finalizar os estudos no conservatório e ao mesmo tempo o ensino médio num colégio público estadual, prestei vestibular em 1975 para dar continuidade aos meus estudos no curso de graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia, o qual terminei na qualidade de profissional instrumentista em piano, no ano de 1978.

Durante a minha vida profissional surgiu a possibilidade de atuar como professora de piano no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, onde tinha realizado os meus estudos, onde trabalhei por mais de oito anos, assim como também tive oportunidade de lecionar no Conservatório “Carlos Gomes” da cidade de Campinas, São Paulo, onde morei entre 1984 e 1986.

Independentemente da minha formação profissional, desde 1967 comecei a atuar como artista profissional em festas e outros eventos que tivessem apresentações musicais, tanto em Uberlândia, quanto em outras cidades da região e os Estados de São Paulo e Goiás, contando com uma autorização por escrito devidamente assinada pelo meu pai num cartório público, para poder atuar profissionalmente, tendo em vista que comecei a participar sendo menor de idade num grupo musical: “Tequila Ritmos”, como cantora.

Posteriormente, contando com dezesseis anos de idade, participei da formação de outro grupo musical chamado “Tom Maior”, onde tive oportunidade de atuar como cantora e tecladista até o ano de 1973, dedicando-me posteriormente aos meus estudos na UFU, ao mesmo tempo em que participava de eventos como cantora e tecladista independente.

Neste período, também tive oportunidade de ministrar aulas na rede pública estadual de ensino como professora substituta na área de Educação Artística, onde durante três meses senti “na pele” as dificuldades dos professores e das escolas que, na época, se encontravam

enfrentando conflitos pedagógicos com a questão da “polivalência”¹, assunto este que será amplamente analisado neste trabalho.

Em 1987, prestei concurso na UFU para assumir o cargo de técnico em assuntos educacionais, na qualidade de pianista do curso de Música, trabalho este que permitiu que continuasse a atuar como cantora e tecladista profissional fora do ambiente da universidade.

Posteriormente, em 2007, decidi voltar aos estudos com a perspectiva de refletir criticamente sobre a minha experiência profissional na UFU, motivo que me levou a realizar um curso de Especialização em Educação e Organização do Trabalho em Instituições de Ensino Superior pela Faculdade de Educação no interior da própria instituição.

Nesse contexto, voltei a estabelecer contato com as políticas públicas do ensino da música no ambiente escolar, até deparar-me com a existência da Lei 11.769 promulgada no ano de 2008.

Sem pretensão de aprofundamento neste momento, vale mencionar que a referida Lei alterou “a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica” (BRASIL, 2008), de acordo com o seguinte conteúdo:

Art. 1º O art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo 6º:

“Art.26.....

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

Art.2º (Vetado)².

Art 3º Os sistemas de ensino terão 3(três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008).

Diante da relevância deste ato político, logo depois de terminar o curso de especialização em 2008, decidi participar do concurso de seleção para ingressar no Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UFU em 2010, tendo como perspectiva investigar as implicações desta lei para a realidade da educação básica e dos processos de formação de professores instituídos na universidade pública. Isto considerando que, além de exercer

¹ “A polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, na medida em que prevê um trabalho com as diversas linguagens artísticas, a cargo de um único professor” (PENNA, 2010, p. 125).

² O Artigo 2º de que trata o veto, corresponde ao § 7º do projeto de Lei 2.732/2008: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (BRASIL, 2008).

profissionalmente a arte da música, enquanto pianista na UFU e vinculada a assuntos educacionais do curso de música dessa instituição de ensino superior, reconheço o fato político-pedagógico de que esta arte, enquanto conteúdo e/ou componente curricular pensado e tratado criticamente na escola, pode contribuir sim, dentre outros aspectos, para minimizar o impacto ideológico da racionalidade técnico-instrumental de alguma forma imposta ideologicamente na educação pública para atender, fundamentalmente, as demandas capitalistas do mundo do trabalho³.

Diante disso e partindo do pressuposto político de que a promulgação da Lei nº 11.769/2008 deveria ser capaz de tornar realidade a democratização do ensino da música na educação básica, como possibilidade de ampliação da formação humana, foi levantada a questão sobre quais seriam as dificuldades e possibilidades de sua colocação em prática no país e mais especificamente no município de Uberlândia que, além de contar com uma rede pública de ensino considerada modelo para o Estado de Minas Gerais, também dispõe de uma universidade pública, a Universidade Federal de Uberlândia que forma professores de música para atender, em tese, as demandas da educação básica.

Dessa forma, apresenta-se como problema de pesquisa a seguinte pergunta: a partir da descrição e análise crítica das políticas educacionais contemporâneas que, inclusive possibilitaram a formulação da Lei 11.769/2008 que institui o ensino obrigatório da música na educação básica, quais são as reflexões teóricas e as representações de profissionais da

³ No século XVI, o mundo ocidental assistiu à revolução científica iniciada com as descobertas de Copérnico, Galileu e Newton, até chegar ao século XVIII, onde depois de ser assumida pela burguesia como o motor fundante das mudanças técnicas, tecnológicas, econômicas e sociais da humanidade, intelectuais do porte de Rousseau (1712-1778) começaram a demonstrar preocupação com o “tipo” de racionalidade que o mundo ocidental estava construindo. Para Max Weber, o conceito de “racionalização” se desenvolveu principalmente pelas ciências ocidentais em suas possibilidades técnicas. “Essa racionalização intelectualista (...) devemos à ciência e à técnica-científica” (1967, p.30). No seu livro “Eclipse da Razão”, publicado em 1955, Horkheimer definiu mais amplamente o conceito de racionalidade instrumental. Ele distinguiu duas formas de razão: a razão subjetiva (interior) e razão objetiva (exterior). A razão subjetiva corresponde à razão instrumental e pode ser entendida como “a faculdade que torna possível as nossas ações. É a faculdade de classificação, inferência e dedução, ou seja, é a faculdade que possibilita o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento (HORKHEIMER, 1976, p. 11). “Essa razão se relaciona com os meios e fins. Ela é neutra, formal, abstrata, e lógico-matemática. A razão subjetiva se revela como a capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado” (HORKHEIMER, 1976, p. 13). Esta faculdade tornou-se em sua evolução um instrumento formal. A razão não é apenas a faculdade interior do homem, mas ela se personificou nos próprios objetos deste mundo. Dessa forma, “a razão tornou-se racionalidade. Ela está presente no aparelho produtivo, no aparelho tecnológico e científico, nas instituições políticas, no hospital, na escola, no trânsito e na mídia. Em todos os empreendimentos humanos há a relação calculada entre meios e fins. A “operação, a coordenação, a ordem, o sistema, o cálculo, a busca da unidade define a racionalidade em sua eficácia” (SOUZA, 2012).

educação da RPME/UDI e da UFU, a respeito das dificuldades e possibilidades de implementação desta lei nas redes públicas de ensino de Uberlândia, MG?

Para tanto, o objetivo da presente pesquisa é **descrever e analisar as reflexões teóricas e as representações de profissionais da educação da RPME/UDI e da UFU, a respeito das dificuldades e possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 que institui o ensino obrigatório da música na educação básica**, por meio da investigação qualitativa baseada no uso das técnicas de investigação bibliográfica, documental e o estudo das representações de profissionais da educação da RPME/UDI e da UFU, a respeito das dificuldades e possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 nos âmbitos da prática profissional e da formação de professores de música.

Para alcançar o objetivo acima citado, procurar-se-á responder as seguintes perguntas problematizadoras:

- A partir da contextualização crítica da música na sociedade capitalista contemporânea, quais são as formulações e proposições da pedagogia crítica para a educação pública?
- O que diz o discurso oficial e a literatura científica a respeito das políticas públicas e das reformas educacionais contemporâneas, relacionadas diretamente com a educação musical no contexto escolar brasileiro e quais são as reflexões teóricas e as análises críticas relacionadas com a promulgação e colocação em prática da Lei 11.769/2008 que dispõe da obrigatoriedade do ensino da música nas escolas?
- Qual é a leitura e análise da realidade escolar de professores de educação superior e de educação básica, bem como de dirigentes de escolas de RPME/UDI, em relação aos limites e possibilidades da Lei 11.769/2008?

Percurso Metodológico

De acordo com Masson,

[...] todo trabalho de pesquisa requer o delineamento de um projeto e também a definição de um corpo teórico que possa orientá-lo, dar-lhe forma e significado. [...] quando optamos por uma concepção metodológica, não podemos desconsiderar os postulados teóricos que lhe dão sustentação, pois nenhum princípio metodológico está auto sustentado de abstrações desencarnadas (MASSON, 2007, p. 105).

Nesse sentido, o presente estudo é baseado na pesquisa **qualitativa de natureza crítica**, caracterizada, dentre outros aspectos, por abordar interpretações e significados

relacionados com determinados aspectos da realidade e trabalhar com opiniões, posicionamentos em busca da compreensão da realidade (ALVÂNTARA; VESCE, 2008).

Em termos gerais, um enfoque qualitativo de pesquisa implica uma interação crítica entre o pesquisador, a bibliografia, os documentos e os sujeitos pesquisados, que envolve a sua subjetividade no processo de descrição, análise e interpretação de informações a respeito de um determinado fenômeno (PASQUALOTTI; PORTELLA, 2011), numa dinâmica que envolve reflexões passíveis de serem questionadas e que expressam conflitos de interesses. Daí a importância do rigor metodológico na produção de pesquisa desta natureza.

Nesse sentido e considerando que, segundo Santos e Clos (1998, p. 1), “a opção pelo método e técnica de pesquisa depende da natureza do problema que preocupa o investigador, ou do objeto que se deseja conhecer ou estudar”, para a realização da presente pesquisa foram utilizadas as técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e de entrevista semi-estruturada.

A pesquisa bibliográfica foi caracterizada pelo estudo de artigos, teses e livros relacionados particularmente com as políticas públicas no âmbito da educação e da educação musical na educação básica.

Partindo do pressuposto metodológico de que toda análise documental decorre da necessidade da sustentação de que advém uma “prova” ou “consulta”, pois que “documento é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova” (BERVIAN; CERVO, 1978, p. 52), a pesquisa documental foi utilizada para analisar leis, pareceres e outros documentos oficiais sobre a inclusão e regulamentação da música da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME/UDI) e do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia.

No que diz respeito à pesquisa de campo efetivada por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e gestores da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e docentes do curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia, os procedimentos técnicos adotados serão descritos no capítulo III.

A estruturação da pesquisa

Para fins de exposição, a presente pesquisa foi estruturada em três capítulos. A Introdução apresenta a trajetória de vida da autora, relacionada ao tema, que levou ao

interesse da presente pesquisa. Apresentam-se também na introdução o problema, o objetivo geral, os objetivos específicos, bem como o percurso metodológico da presente pesquisa.

No primeiro capítulo, denominado “**A música na sociedade capitalista contemporânea: implicações para a educação segundo as proposições da pedagogia crítica**”, é apresentada uma breve contextualização histórica da educação musical contemporânea e sua relação com o modo de produção capitalista. Pretende-se com isso apresentar o “pano de fundo” subjacente à formulação de políticas destinadas ao ensino da música no âmbito da educação pública, bem como apontar elementos críticos relacionados com a relevância do ensino da música para a educação pública que se pretende gratuita e de qualidade, orientada para a transformação dos sujeitos e do modo de produção vigente.

No segundo capítulo, intitulado “**O ensino da música no contexto histórico das políticas educacionais no Brasil**”, é realizada uma descrição e análise crítica destinada a contribuir com o aprofundamento da reflexão sistemática das políticas educacionais relacionadas à música no contexto histórico brasileiro.

No terceiro capítulo, são apresentadas as análises e reflexões que compõem o presente trabalho, que envolve a pesquisa de campo com os colaboradores da presente pesquisa e suas percepções em relação à implementação da Lei 11.769/2008, e as proposições que se referem aos documentos oficiais no âmbito das políticas públicas e reformas educacionais.

Por fim, apresentam-se as **Considerações finais** em que se pretende a síntese da discussão desenvolvida durante o estudo, considerando-se que ciência não visa resultados prontos ou definitivos, pois que envolve um processo dinâmico e sempre em aberto e que o nosso objetivo é nos aproximar da realidade engajados nas reflexões que abrangem música e educação na construção de uma sociedade mais crítica e democrática.

Como forma de contribuir com a ampliação do debate histórico sobre a música, no apêndice deste trabalho é apresentado um estudo introdutório sobre os “**Aspectos históricos da música como manifestação cultural da humanidade**”.

1 A MÚSICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SEGUNDO AS PROPOSIÇÕES DA PEDAGOGIA CRÍTICA.

Para realização da presente pesquisa, considera-se fundamental descrever, neste primeiro capítulo, uma breve contextualização histórica da educação musical contemporânea e sua relação com o modo de produção capitalista para compreensão do “pano de fundo” subjacente à formulação de políticas destinadas ao ensino da música no âmbito da educação pública, bem como para apontar elementos críticos relacionados com a relevância do ensino da música para a educação pública que se pretende gratuita e de qualidade, orientada para a transformação dos sujeitos e do modo de produção vigente.

Numa visão favorável ao capitalismo, Von Mises (1987) argumentou que este é um modo de produção que “encoraja o inovador”, onde o lucro e o prejuízo se contrastam em forma de prêmio e punição numa democracia de mercado que depende do desempenho do indivíduo e satisfaz a massa.

Esse mesmo autor anunciou o sucesso do capitalismo devido aos benefícios alcançados pela humanidade, dentre eles: a queda da mortalidade infantil, elevação da média do padrão de vida, as inovações tecnológicas e terapêuticas, e na tendência do capitalismo, à melhoria geral das “condições materiais da humanidade” (VON MISES, 1987, p. 10-11). E, seguindo esta lógica de raciocínio, defendeu que, sob o capitalismo, o ser humano passou a desfrutar vantagens que em outras épocas eram desconhecidas, pelo fato de considerar que é próprio da natureza humana surgirem sempre novos desejos, quando satisfeitos os anteriores.

Entretanto, pelo fato de não existirem condições universais para serem atendidos os “desejos” de todos, o próprio Von Mises (1987) argumentou que para melhorar as “condições materiais da humanidade”, seria necessário acelerar sempre o crescimento do capital acumulado em oposição ao “crescimento da população”.

Contudo, Mészáros (2009, p. 57) adverte que “o poder do capital... não mais consegue se expandir” visto que:

O capital - uma vez que opera sobre a base da míope racionalidade do estreito interesse individual, do *bellum omnium contra omnes*: a guerra de todos contra todos – é um modo de controle, por princípio, incapaz de prover a racionalidade abrangente de um adequado controle social (MÉSZÁROS, 2009, p. 57).

Enquanto Von Mises (1987) propôs acelerar o crescimento do capital acumulado, Mészáros (2009, p. 73) adverte que quanto mais o sistema capitalista “destrava os poderes de produtividade, mais libera os poderes de destruição” e afirma que, o sistema não pode separar “avanço de destruição, nem progresso de desperdício”.

Para Mészáros (2009, p. 57), os “limites do capital” agora colidem com os “limites da própria existência humana”. Ele alerta a necessidade da “consciência dos limites do capital”, que remetem a questões de controle social e na busca de alternativas diante dos “riscos de uma aniquilação nuclear” e de uma “destruição irreversível do meio ambiente”.

Se para Von Mises (1987, p. 11) o capitalismo “derrama fartura sobre o homem comum”, o problema é que os indivíduos da nossa sociedade escolhem meios inadequados para atingir seus objetivos. Mas, para Mészáros, o problema está no aprofundamento da crise estrutural do capitalismo, que além de provocar um sofrimento para todos os trabalhadores qualificados ou não, tende a um “colapso” diante do modo de produção capitalista como um todo (2009).

Diante desses fundamentos, nos deparamos com uma situação, em que a busca de riquezas materiais parece estar ideologicamente vinculada muito mais a uma “ilusão de liberdade” do que a própria realidade e suas contradições econômicas e sociais, em que, parte dos indivíduos são ou podem ser induzidos, de alguma forma, a não se interessarem politicamente pela compreensão crítica dessa mesma realidade.

Soma-se a isso, que no contexto contemporâneo, o mundo assistiu a uma constante reformulação do papel do Estado, o qual, principalmente a partir da década dos anos 1970 na Europa e posteriormente na América, tornou-se menos voltado para a proteção dos indivíduos promovendo, dentre outros aspectos,

o fim da “proteção” ao indivíduo e da estabilidade no emprego (exigindo-se uma qualificação profissional cada vez maior) e o aumento do desemprego (decorrente do avanço tecnológico e das baixas taxas de crescimento econômico), levando ao aumento da demanda social em relação ao Estado. Neste novo contexto, a filosofia é conectar o que interessa e desconectar o que não tem valor, gerando uma exclusão social cada vez maior, que reforça a necessidade de ação do Estado (PIMENTA, 1998, p. 176-177).

Estado este que, para alcançar as suas finalidades, passou a descentralizar os processos de operação e execução das suas atividades, muitas delas, inclusive, consideradas essenciais ao “dever do Estado”. Motivo pelo qual, segundo Pimenta (1998), o Estado contemporâneo

passou de produtor direto de bens para indutor e regulador do desenvolvimento, buscando criar as condições materiais e humanas para preparar as empresas e os “Estados-nação” para uma competição generalizada e globalizada sem, entretanto, se basear prioritariamente na ótica do atendimento da sociedade como um todo, em função das suas reais necessidades.

Esta reforma do Estado, acompanhada das adequações do sistema econômico, promovidas em grande parte pelo desenvolvimento científico e tecnológico aplicados ao capital, foi denominada “Neoliberalismo”. Doutrina disseminada na América latina a partir do final dos anos 1980, por duas vias: a política e a econômica. A via econômica ocorreu por negociação das dívidas externas e dela para a desregulamentação, dismantelamento dos serviços públicos e da seguridade social. No caso da via política, processou-se pelo desmonte dos sindicatos, desregulamentação e flexibilização das relações trabalhistas (LIMA, 2009, p. 23).

Por esses motivos, Gentili (1996, p. 9) entende o neoliberalismo como um “complexo processo de construção hegemônica”.

Para este autor, o neoliberalismo foi visto como:

[...] uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, jurídico, educacional, etc. e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades (GENTILI, 1996, p. 9).

Nesse sentido, o neoliberalismo propôs que para agilizar a produção necessária à superação da crise, deveriam ser promovidos processos de produção fundamentados no aprimoramento dos recursos tecnológicos existentes, somados à formação de um “trabalhador flexível”, dentro do qual, a educação exerceria um papel importante, porém sendo ela mesma transformada em mercadoria.

Na busca da construção desse trabalhador flexível, políticas públicas de educação passam a ser financiadas com recursos financeiros oriundos de órgãos internacionais que, em consonância com os interesses de mercado, promovem e disseminam reformas educacionais sintonizadas ideologicamente com essa necessidade.

Nesse sentido, o conhecimento e as práticas pedagógicas selecionados nas escolas e nas faculdades de formação docente, longe de promoverem uma formação crítica e cidadã, tal como preconizado, ideologicamente, em grande parte das diretrizes e parâmetros educacionais, continua a promover ideologicamente modelos tecnicistas de educação, onde, dentre outros aspectos,

[...] as crianças costumam considerar os conteúdos escolares como um elemento a mais a ser consumido, como qualquer outro objeto desta sociedade de consumo e acumulação. A capacidade crítica, de reflexão, sobre os pontos de vista conflituosos que se manifestam no conhecimento científico e popular e sobre o contexto e os condicionamentos sociais de toda pesquisa e modo de conhecer é relegada a um lugar muito secundário, chegando mesmo a ser esquecida e anulada. Não são incentivadas atividades a constatar que todo conhecimento é produzido em um contexto social, econômico e político específico, que o mediatiza e condiciona (SANTOMÉ, 1998, p. 105).

Dessa forma, a ideologia dominante continua a orientar em caráter hegemônico, as linhas de ensino, de pesquisa e até mesmo a ausência de determinados conteúdos nos ambientes escolares, por serem considerados “menos importantes” para a formação desse trabalhador flexível, em contraposição ao incentivo de atividades capazes de promover o desenvolvimento de sujeitos críticos. Nesse sentido:

Todas as instâncias em que um sujeito permanece e vive têm seu currículo e participam da produção desses processos de identidade. A escola é uma dessas instâncias sociais, lugar de processos de identidade e de singularização - processos de subjetivação que podem inclusive produzir a liquidação dos sujeitos (aquele a quem falta a cultura ideal, o repertório de referência, a técnica correta - sujeito avaliado pelo seu déficit) (SANTOS *et al.*, 2011, p. 223).

Nesse contexto, pergunta-se:

- Qual seria o valor social atribuído à música na perspectiva dos defensores do sistema capitalista?
- Qual seria o percurso da música enquanto dimensão cultural da humanidade, no contexto de uma educação dos sujeitos considerada contra-hegemônica, de natureza crítica e transformadora?

Em relação à primeira pergunta, sem pretensão de exaurir o assunto, vale dizer que, dadas as condições materiais da existência (MARX, 2002) no mundo contemporâneo, o ser

humano tende, ideologicamente, a dar significação às coisas por meio e através da mercadoria.

A mercadoria, como símbolo de inserção no mundo burguês, desloca-se, na qualidade de valor simbólico, para o domínio intencional da linguagem, por intermédio dos discursos (ou falácias), que só demonstram a inclusão-exclusão mediada pela ação coercitiva do poder central. Esse processo tem por função deliberar, através da violência simbólica, um processo de exclusão permanente do poder de resistência das diferenças. Isso significa afirmar que o mercado cria mecanismos de inclusão da diversidade, e não da diferença. O mercado opera com base em imperativos de controle da vida da população, em que o corpo se torna o espaço desses imperativos fundamentados na governamentalidade que delineia uma pseudoinserção da população no modo de vida burguês (VASCONCELOS, 2012, p. 57).

No que diz respeito à música, esta lógica de significação ideologicamente disseminada no imaginário social pode ser aplicada a partir do momento em que ao longo da história tornou-se um consenso no mundo ocidental que a música deixaria de ser uma combinação de sons harmoniosos. Situação esta consumada no século XX, quando o ruído passou a ser assimilado pela música (MEDEIROS, 2006).

Vivemos então, não estranhamente, uma época em que tudo é ou pode ser música, da buzina dos automóveis às chaleiras da Hermeto Paschoal. A meu ver, esta “introdução do barulho” na música adveio da necessidade do homem de sempre desvendar seus fazeres. A música, em dado momento histórico, organiza os sons naturais, reforçando o que tem de harmônico, apagando o que tem de ruidoso. No século XX, a música passa a aceitar o material sonoro que apagara inicialmente. Assim é que os homens brincam com a arte: montam, desmontam, remontam. Rejeitam um material aqui num momento, para recuperá-lo ou transformá-lo além e depois (MEDEIROS, 2006, p. 201).

Desse modo, os séculos XX e XXI assistiram à constituição de uma “paisagem sonora” que, segundo Delmondez (2012, p. 199), também passou a ser caracterizada “pelas mudanças constantes e rápidas, em que habituamos com o barulho na música”.

Dessa forma, ao parecer em concordância com as ideias de Medeiros e Delmondez, para outro autor, Wisnik (1989, p. 47), o ruído tornou-se “um índice do hábitat moderno”, com o qual passamos a conviver cotidianamente em todas as esferas da sociedade, sob a égide de uma dimensão musical que, em termos hegemônicos, transformou-se também em mercadoria.

Em resumo, segundo Delmondez (2012), apesar da diversidade cultural promovida pela globalização, o que pode ser observado na realidade concreta é que em relação à música no cenário contemporâneo, assistiu e vem assistindo a uma tendência de profunda “homogeneização cultural” expressa no mundo globalizado, produtora e reprodutora de processos ideológicos de dominação cultural de ordem mercadológica e de “assujeitamento” dos seres humanos:

os mecanismos de homogeneização realizados pelo capitalismo global e pela “governamentabilidade” neoliberal se contrapõem aos movimentos de lutas e aos processos de singularização coletivos, que expressam variadas formas de resistência a esses mecanismos de dominação e assujeitamento (DELMONDEZ, 2012, p. 202-203)⁴.

No que diz respeito à segunda pergunta, interessada em responder qual seria o percurso da música, enquanto dimensão cultural da humanidade, no contexto de uma educação dos sujeitos, capaz de ser considerada contra-hegemônica, crítica e transformadora, parte-se da constatação histórica de que a Educação, como prática social, oferece escolhas no processo de formação dos sujeitos, de acordo com os poderes e interesses de classe em jogo.

Nesse sentido, para situar a educação musical no contexto de uma prática transformadora, torna-se fundamental caracterizar, em primeira instância, sobre que tipo de educação estamos falando e desejando: uma educação orientada apenas para a formação de mão-de-obra qualificada para atender, em essência, as demandas do mercado sem se questionar e procurar superar as relações de poder e as consequências econômicas, políticas e sociais relacionadas com a manutenção da sociedade capitalista, **ou**, por outro lado, de uma educação orientada para a formação de sujeitos autônomos, emancipados, capazes de promover as transformações necessárias para a superação do capitalismo e a conquista da igualdade de direitos individuais e sociais, num mundo ecológico e sustentavelmente planejado para todos e todas, hegemonicamente solidário e sem distinções socioculturais e econômicas?

Em defesa da segunda opção, ao fazer a crítica da educação, István Mészáros afirma que esta “não é um negócio”, mas educação “é criação” e que a educação não deveria

⁴ De acordo com Pêcheux (1997), o sentido e o sujeito se constituem num processo simultâneo por meio da figura da interpelação ideológica, isto é, a identidade de um sujeito é determinada pela posição, pelo lugar de onde ele fala, qual seja o interior de uma formação discursiva, regulada por uma formação ideológica. Desse modo, o sujeito entendido como um ser assujeitado, seria aquele submetido a regras específicas que delimitam o seu discurso, visto que ele não é mais do que um “portavoz” dos discursos que o antecederam e os sentidos que veicula são o resultado dos discursos a que pertenceram.

qualificar para o mercado, mas para a vida. Portanto, a educação não deveria ser tratada como “mercadoria” (MÉSZÁROS, 2005), pois, tal como afirma Sader,

[...] no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a *mercantilização* da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais a sua lógica do consumo e do lucro (SADER, 2005, p. 16).

Para tanto, Mézáros (2005) propõe a reflexão sobre o papel da educação na perspectiva de “um outro mundo”, no qual o ser humano seria a referência, liberto do determinismo neoliberal e dos fundamentos do individualismo, do lucro e da competição. Onde educar implicaria em resgatar o sentido da educação e sua relação com o trabalho numa perspectiva emancipatória e criativa para, dentre outros aspectos, libertar o ser humano das cadeias do neoliberalismo. Isto considerando que na educação orientada para o mundo do trabalho capitalista “as pessoas estão a moldar-se por padrões impostos pelas empresas” e absorvem a cultura decorrente desses padrões, em que a ideologia vê-se vinculada ao processo produtivo (BERNARDO, 2004, p. 65).

Mas a educação promovida pelo sistema capitalista vai além. Ela se materializa por meio da formação de mecanismos ideológicos que extrapolam o âmbito escolar os quais podem ser “direcionados” a determinados segmentos sociais:

[...] como os vários tipos de publicidade e os vários meios de lazer não se confundem socialmente, mas pelo contrário, são estratificados e diversificados consoante as categorias sociais e os grupos culturais a que se destinam, é possível formar as mentalidades e as aptidões de segmentos específicos da classe trabalhadora, tal como se formam os ideais e os comportamentos dos membros das classes dominantes. Reciprocamente, mal acabam de ser produzidos como objeto ideológico, os indivíduos vão usar essa formação para participar na produção de bens, como trabalhadores ou como capitalistas (BERNARDO, 2004, p. 67).

Por motivos como esse, de acordo com Paro (2007), o empreendimento de uma educação crítica e emancipatória deveria consistir na adoção de uma visão capaz de ultrapassar os mecanismos pedagógicos, publicitários e da própria ideologia, advindos do modo de produção capitalista e seu mercado de trabalho.

Portanto, a educação, de acordo com esse autor, deveria ser entendida de forma diferente, enquanto “cultura de que se apropria” e não como “mero saber fazer”. Nesse sentido, a educação não deveria ser realizada por meio de mecanismos disponíveis em torno de produtos à venda no mercado.

Numa empresa comum podem-se conseguir produtos de boa qualidade com trabalhadores (produtores) descontentes (embora menos eficientemente); na escola não: aqui, a não-identificação dos agentes com os objetivos compromete a qualidade dos resultados, fato que pode permanecer oculto, pela dificuldade de avaliação imediata do produto pelos métodos convencionais (PARO, 2007, p. 29).

Por esse motivo, dentre outros, a educação emancipatória ou crítica deveria evidenciar criticamente a sua prática por meio do exercício pleno da **democracia**, uma vez que, segundo Paro (2007, p. 32), esta faz parte constitutiva da herança cultural fundamental para “a construção da liberdade em sua dimensão histórica”.

Mas, para isso acontecer, a democracia deveria ser entendida e exercitada cotidianamente como:

Processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual quanto para a convivência livre entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade (PARO, 2007, p. 32).

Baseados em todos os fundamentos de natureza emancipatória, acima assinalados, seria possível, então, buscar e apresentar elementos para identificar o sentido e significado político-pedagógico do ensino da música sob orientação de uma perspectiva transformadora de sociedade e dos seres humanos.

Para tanto, como fundamento teórico do presente trabalho e independentemente de qualquer conotação estético-cultural que possa ser atribuída à música, esta será compreendida no contexto deste como:

[...] todo o processo relacionado à organização e à estruturação de unidades sonoras, seja em seus aspectos temporais (ritmo), seja na sucessão de alturas (melodia) ou na organização vertical harmônica e tímbrica dos sons. Entendemos por funções musicais o conjunto de atividades motoras e

cognitivas envolvidas no processamento da música. A música não resulta apenas da disposição de vibrações sonoras, mas sim da estruturação dessas vibrações em padrões temporais organizados de signos, cuja forma, sintaxe e métrica constitui-se em um verdadeiro “sistema” independente e complexo, no qual significante e significado irão remeter-se à estrutura da própria música, isto é, à forma e ao estilo musical. Assim, falar sobre as relações fisiológicas, comportamentais, psíquicas e afetivas entre a música e o cérebro humano é remetermo-nos ao diálogo entre esses dois sistemas cibernéticos complexos autônomos e interdependentes – a música e o cérebro (MUSZKAT; CORREIA; CAMPOS, 2000, p. 70-71).

Entretanto e independentemente da concepção cientificamente atribuída à música, autores como Small, na procura de compreensão desta como “prática social”, afirmam taxativamente que de todas as artes, a música é “a que mais claramente revela os supostos básicos de uma cultura” (SMALL, 1989, p. 18), que se insere numa complexa rede de sistemas e “onde é preciso muito mais que música, enquanto fenômeno sonoro, para caracterizar uma expressão representativa e presente no universo cultural dos seus praticantes” (QUEIROZ, 2005, p. 62).

Zampronha (2007, p. 115) assegura que “a música sempre se relaciona com o indivíduo como um todo”. Isto significa que a música comporta aspectos socioculturais que vão além dos especificamente musicais. Dessa forma, esta não pode ser considerada como “mero divertimento” (CARVALHO, 1976, p. 55), uma vez que ela afeta a “sensibilidade” das pessoas e contribui para a “formação de uma consciência individual e coletiva”, em efetiva interação com “o meio”, “o indivíduo”, e “a comunidade” (ZAMPRONHA, 2007, p. 171). Nesse sentido, a música possibilita às pessoas “atentar para seus sentimentos, alimentando-os com experiências vivenciadas e ressignificadas em novas relações” (ZAMPRONHA, 2007, p. 133).

Nessa perspectiva, Fonterrada (2008, p. 124), cita Dalcroze⁵, para quem além de conceber um sistema voltado para o desenvolvimento de competências individuais, acredita num ideal de “união dos indivíduos, num processo que caminha em direção ao coletivo”, em que “caberia à arte esse papel aglutinador, graças à sua capacidade de suscitar, nos indivíduos, a expressão de sentimentos comuns”. Para Fucci Amato (2009), é relevante a prática coletiva

⁵ Émile-Jaques Dalcroze (1865-1950), educador musical suíço, propôs “um trabalho sistemático de educação baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta”. O seu trabalho, como professor em Genebra, fez com que ele percebesse que “o erro do ensino da música era não permitir que os alunos experimentassem sonoramente o que deviam escrever” nas aulas de harmonia. Dessa forma, Dalcroze “inverteu a ordem estabelecida, incentivando a escuta e o toque no piano antes de o aluno realizar a atividade” (FONTEERRADA, 2008, p. 122).

que envolve os aspectos socioeducativos, na área da educação musical, em relação à formação de corais. A autora considera que:

[...] as oportunidades de participação em todo e qualquer tipo de manifestação artística e cultural devem constituir-se em um direito irrefutável do homem, independentemente de suas origens, etnia ou classe social, assim como deveriam ser todos os demais direitos fundamentais à vida humana. O coro pode ser encarado como uma eficaz ferramenta do ponto de vista da inclusão social, partindo do viés de uma inclusão cultural (FUCCI AMATO, 2009, p. 96).

Parafraseando Carvalho (1976) *apud* Zampronha (2007, p. 109), diante do “potencial” cultural da música, a educação crítica deveria valorizar toda a sua capacidade expressiva e o seu poder de comunicação e mobilização para contribuir com a formação emancipatória e criativa dos seres humanos, tal como provavelmente defende Paro (2007).

Para este autor, a formação do ser humano na escola deveria consistir não apenas na contemplação de conhecimentos no sentido tradicional, mas de forma integral, aspecto este que implicaria, na escola, promover o desenvolvimento de diversas capacidades dos indivíduos (dentro do qual nós incluiríamos, obviamente, a música), as quais, infelizmente, são em parte cerceadas pela proposição de currículos que contemplam apenas as denominadas disciplinas “tradicionais”. “Não se trata de voltar-se contra os conteúdos das disciplinas que usualmente compõem os currículos” [...], mas de contribuir para superar “a função meramente ‘credencialista’, na qual se tem pautado o ensino básico” (PARO, 2007, p. 34).

A filosofia de currículo que ainda perpassa a prática da maioria de nossas escolas é pautada numa concepção que privilegia a dimensão “conteudista”, que vê a escola como mera transmissora de conhecimentos e informações. O conteúdo do currículo deve ser visto de uma perspectiva mais ampla que contemple a formação integral do cidadão. Não há dúvida de que o conteúdo das disciplinas escolares (Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Geografia, História etc.) é imprescindível e não pode, sob nenhum pretexto, ser minimizado. Mas por que não dar igual importância à música, à dança, às artes plásticas e a outras manifestações e criações da cultura que igualmente são necessárias a uma vida mais digna e mais plenamente usufruída? (PARO, 2007, p. 113).

Fonterrada (2008, p. 202), aborda a relevância da música para o ser humano, e se refere às várias formas de compreensão da música, dentre elas as que a associam ao “sentimento”, em que este “pertence à experiência musical” e, portanto,

[...] dela não pode se afastar, sendo o que distingue a música de outros afazeres. Dentro dessa compreensão, não seria possível pensar sem que o sentimento estivesse permeando o próprio ato de pensar. Nenhuma ação pode ser dissociada do sentimento, e é por isso que a música é particularmente importante para o ser humano, pois sua similaridade com o sentimento torna a experiência imediata e profunda (FONTEERRADA, 2008, p. 202).

Nesse sentido, vale citar Zampronha (2007), a qual justifica a necessidade de contar com o ensino da música no contexto educacional:

Nestes novos tempos, com o mundo informatizado e globalizado, o mercado de trabalho vai assimilar melhor aquele profissional que excede sua competência. Se o educando se familiariza com outros saberes, com outras matrizes de conhecimento como a arte, a música, ele acabará por prover sua competência de novas habilidades como criatividade, intuição, flexibilidade, o que lhe facultará a visão de novas estratégias que acabam por se estender dentro e fora de sua própria área (ZAMPRONHA, 2007, p. 171).

Por motivos como esse, Granja (2010) propõe “musicalizar” a escola para além do ensino das disciplinas tradicionais, como parte da formação dos sujeitos.

Musicalizar a escola, contudo, é mais do que simplesmente inserir a música como disciplina obrigatória no currículo. É fazer dela um projeto de integração capaz de articular as diferentes dimensões do conhecimento e propiciar uma formação mais condizente com as aspirações do ser humano (GRANJA, 2010, p. 101).

Isso, apesar de saber, tal como afirmou Fonterrada, que pelo menos até 2008, a presença da música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio era mínima, em que se reconhece que “ainda não se conquistou uma situação particularmente favorável à presença da música nas escolas” (FONTEERRADA, 2008, p. 221). Situação esta que, no nosso entendimento, até 2012 não tinha se alterado de forma significativa pelo menos no município de Uberlândia, Minas Gerais, onde exercemos nossas atividades profissionais. Assunto este que será tratado detalhadamente nos capítulos seguintes.

Independentemente desses problemas, para Hentschke e Del Ben (2003), a educação musical na escola também pode tornar-se relevante se esta for capaz de contribuir criticamente para “facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestação musicais de culturas mais distantes” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 181). Isto considerando que a “música é uma

linguagem que permite a expressão singular dos valores e dos sentimentos de cada pessoa e de cada grupo social” (GRANJA, 2010, p. 103). Para Santos (2011, p. 193), as possibilidades da educação musical nas escolas tornam-se relevantes, por envolverem uma “íntima conexão entre saberes e práticas”.

Em síntese, a inclusão crítica da música na escola pode contribuir para favorecer o relacionamento de pessoas de diferentes tradições culturais, sendo esta uma das formas utilizadas para promover na comunidade, o entendimento e o exercício da democracia, lembrando que

[...] as trajetórias percorridas, em prol da construção da gestão democrática no âmbito da educação escolar, são coetâneas do processo de democratização política da sociedade brasileira. Entretanto, é possível afirmar que os processos de democratização da gestão da escola ainda são tênues, marcados por uma tendência autocrática e centralizadora, em detrimento de uma participação compartilhada com os diferentes segmentos escolares (SILVA, 2012, p. 73).

Baseados nesses princípios político-pedagógicos é possível, então, tratar alguns fundamentos didáticos relacionados com o ensino da música, com a perspectiva de contribuir com a formação crítica de docentes e estudantes no contexto escolar.

Swanwick (2003) defendeu três princípios para o desenvolvimento contemporâneo do ensino musical na escola:

- a) considerar a música como discurso, referido pelo autor como conversação musical;
- b) considerar o discurso musical dos alunos, oriundo das suas experiências musicais;
- c) priorizar a fluência musical, evitando a prática de exercícios puramente técnicos de forma a priorizar a própria expressão musical da obra. Nesse sentido, vale lembrar Beineke para quem “a técnica está subordinada à música e não o contrário” (BEINEKE, 2003, p. 88).

De acordo com estes princípios, o ensino da música deve construir uma práxis baseada fundamentalmente nos discursos dos alunos, bem como na experimentação e exploração dos diversos parâmetros musicais (e não somente do sentido/significado atribuído, por exemplo, às letras de canções, tal como parece acontecer frequentemente no cotidiano escolar).

Esta práxis representa, certamente,

[...] um dos desafios do músico-educador contemporâneo, já que muitas vezes, nem mesmo a formação musical, o diploma de licenciatura em música, assegura o desprendimento das práticas musicais escolares tradicionais, de um repertório de canções cujas letras são memorizadas e acompanhadas por gestos (GUIMARÃES, 2012, p. 163).

Granja (2010) propôs que o ensino da música na escola deveria acontecer por meio da formulação e a colocação em prática de projetos integrados de ensino, capazes de articular as diferentes áreas de conhecimento, de modo que os diferentes saberes se harmonizem para possibilitar o desenvolvimento da formação ampla das pessoas, em correspondência com as suas aspirações individuais e os anseios por uma sociedade diferente.

Portanto,

a questão não é simplesmente incluir a música como disciplina curricular, pois isso já foi feito e, imprudentemente, desfeito, retirada que foi das escolas. A questão também não é supor, ilusoriamente, que a música seja a solução dos problemas educacionais, o que no mínimo seria apelar para o risível. A questão é, sim, refletir e aproveitar o alcance de uma ferramenta que possibilita ao indivíduo ir além do imaginado, pois que imantada de um sentido que fala ao educando, permite o acesso a dimensões para além das reveladas pela lógica, pelo raciocínio e pensamento discursivo (ZAMPRONHA, 2007, p. 19).

A participação em ações renovadoras no sentido de modificar o quadro atual em que se encontram as escolas, dependerá, portanto, na adoção e prática de uma concepção de mundo capaz de buscar formas mais flexíveis de ensino, uma vez que:

A rigidez da escola e dos professores cerca o cotidiano do aluno, levando-o a se tornar mero executor de tarefas, distanciando-o da realidade exterior à escola e silenciando-o em sua individualidade. A generalização vai desde hábitos, gostos, informações, preferências. Todos passam a fazer parte da massa globalizante e de uma homogeneização cultural, em decorrência da proximidade de certos produtos, até mesmo a música, sabiamente veiculados pela mídia e pelos meios de comunicação (LOUREIRO, 2003, p. 164).

Nesse sentido, espera-se do aluno como ser cultural:

[...] uma ação transformadora, diferente e contrária a uma postura de simples consumidor de pacotes comercialmente selecionados. Esta postura de consumidor, nos dias de hoje, é fortemente incentivada, à medida que o contato com a música se estabelece quase que somente pelas mais variadas formas da mídia (HENTSCHKE, 1991, p. 58).

Por esses motivos, a escola deve ser considerada um espaço significativo para o desenvolvimento da formação crítica dos seres humanos em perspectivas transformadoras da realidade social (MUÑOZ PALAFOX, 2004). Desse modo, uma das funções mais importantes que o ensino da música pode oferecer para esta instituição seria:

[...] auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas, favorecer a interpretação de sua posição no mundo, possibilitar a compreensão de suas vivências, conferir sentido e significado a sua condição de indivíduo e cidadão (ZAMPRONHA, 2007, p. 130).

Cabe acrescentar que música não fala, não diz, não pensa, não significa, como se sabe; mas, por outro lado, ela *co-move* por meio de seu(s) sentido(s), simplesmente se mostrando. Ela seduz o ouvinte possuindo-o na escuta de suas estruturas poéticas, nas combinações que suscita, nos movimentos sintáticos e relacionais que estabelece, nas seleções e combinações de sua feitura singular, nos encadeamentos e combinatórias que quebram a expectativa da mesmice, promovendo uma desautomatização da sensibilidade e a experiência da *ostranienie* (estranhamento) (ZAMPRONHA, 2007, p. 67).

Segundo Marques e Ferreira (2011), os significados transmitidos por meio da arte “difícilmente seriam transmitidos por outras linguagens”, tais como a científica ou a discursiva.

Ler o mundo por uma obra de arte, seja ela visual ou corporal, e deter seus códigos de interpretação supõe muito mais que um conhecimento ou sensitivo ou intelectual, mas deve gerar uma interpretação do mundo, através do contato com diferentes culturas, modos distintos de dar significado estético a sensações e emoções que a arte provoca (MARQUES; FERREIRA, 2011, p. 68-69).

Nesse sentido, é possível reconhecer a necessidade de uma educação musical capaz de avançar na direção de propostas e ações educativas que possam vislumbrar os vários saberes e vivências, para que esta música possa ser apontada como um dos caminhos capazes de contribuir com a produção de identidades críticas e solidárias, tal como propõe a pedagogia crítica.

Dessa forma, a promoção do ensino da música numa perspectiva crítica e emancipatória de educação, de acordo com os princípios didáticos acima citados, deve considerar o fato de que a sua práxis implica a constituição de espaços, equipamentos musicais e materiais instrucionais adequados à essa função, assim como também docentes

devidamente qualificados, fora da lógica imposta pela formação docente influenciada pela perspectiva capitalista de educação e sociedade.

Para isso, Fonseca (1997) reconhece e identifica três aspectos importantes que permeiam uma formação e a prática profissional de natureza crítica e emancipatória:

a) o reconhecimento de que a identidade pessoal do educador torna-se e representará a sua identidade profissional ao longo da sua vida;

b) o fato de que os processos de formação do educador não são construídos apenas nos cursos freqüentados em escolas e universidades, durante determinados períodos de vida; e

c) a formação do educador se constrói no trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Fundamentada no estudo desses aspectos, a autora concluiu que para determinados educadores, a vida familiar, a vida na escola, a prática da pesquisa e a militância política, são ou foram espaços significativos para o desenvolvimento de sua formação crítica, motivos pelos quais a formação docente exige interesse, persistência, investimento pessoal e, fundamentalmente, compromisso político com o projeto de vida pessoal e profissional assumida.

De acordo com esse estudo, é possível ainda, pensar que o ensino da música orientado por uma perspectiva crítica, tal como apresentada neste capítulo, deverá implicar a promoção de políticas públicas capazes de promover uma formação profissional que compreenda o ensino da música, para além da técnica a ser aperfeiçoada com estratégias de desenvolvimento cognitivo, emocional e físico, como um conteúdo obrigatório do componente Arte no currículo da escola básica, dialeticamente articulado com outros saberes para promover a formação ampliada dos sujeitos, mais especificamente denominada de **Omnilateralidade**, por Marx.

De acordo com esse pensador, a Omnilateralidade,

significa a chegada histórica do ser humano a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e de prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (GADOTTI, 1984, p. 106).

Entretanto, vale lembrar que, de acordo com o próprio Marx, a Omnilateralidade, somente será possível numa sociedade fundada no princípio da não exploração e na vontade concreta de humanizar todos os indivíduos, superando o educador/trabalhador unilateral, especializado e alienado por cidadão, “não especializado e, sobretudo, livre da exploração e da alienação do seu trabalho” (GADOTTI, 1984, p. 59).

Além disso, a formação ampliada do educador em música torna-se necessária pelo fato de considerar que a **sala de aula**, como todo espaço de comunicação crítica, é um espaço que envolve conflito, poder, ideologia e negociação, uma vez que

[...] o educando precisa aprender a lidar com esses valores com competência e autonomia, e aí emerge a potencialidade da música como agente mediador, auxiliando-o na construção de um diálogo com a realidade (ZAMPRONHA, 2007, p. 98).

Por esses motivos, finalizamos este capítulo, compreendendo que todos os fundamentos político-pedagógicos aqui expostos em relação ao ensino da música numa perspectiva orientada para a conquista da omnilateralidade, significa, para nós, o espaço da dimensão utópico-revolucionária da educação, à medida que o tipo de sujeito que se pretende formar encontra-se historicamente condicionado à transformação do modo de produção vigente e da sociedade capitalista, tal como hoje a conhecemos.

Dessa forma, parafraseando Muñoz Palafox *et al* (2005), o educador em música,

[...] representa, para nós, aquele que, empunhando o desafio histórico da omnilateralidade (como objetivo de sua práxis), mantém sua estabilidade orgânica, mental e emocional, e seu compromisso político com a construção coletiva de um mundo efetivamente democrático, justo, e igualitário. Isto, apesar das tensões e distensões vividas no seu mundo pessoal e/ou profissional. (MUÑOZ PALAFOX *et al*, 2005, grifo nosso).

E para ilustrar essa formulação, vale lembrar o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, para quem,

[...] o compromisso mais importante do professor no exercício de sua profissão é estabelecer um combate sem tréguas contra a exclusão política, econômica, social, econômica, cultural, educacional das massas e contra a concentração do poder nas mãos de minorias mais ou menos ralas, o que torna tão fácil a implantação (e manutenção) do Estado autocrático-burguês em tantos países. (MATUI, 2001, p. 101).

2 O ENSINO DA MÚSICA NO CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Busca-se, neste capítulo, contribuir para o aprofundamento de reflexões das políticas educacionais relacionadas à música no contexto histórico brasileiro.

Segundo Pereira (2010), os jesuítas iniciaram o ensino musical nas escolas brasileiras no ano de 1549, como parte da missão institucional ao reino de Portugal e ao Papa.

O primeiro registro do encontro da música com a educação no Brasil aconteceu entre 1658 e 1661, quando, pela “Lei das Aldeias Indígenas”, foi ordenado o ensino de canto. Este não se restringia somente às músicas religiosas e incluía as canções populares como as “modinhas” portuguesas (JORDÃO *et al*, 2012, p. 19).

Nesse período, a música constituiu “uma disciplina” incluída no currículo das escolas e foi utilizada como recurso pedagógico dos jesuítas durante a catequese dos indígenas, pelo fato de existir uma “forte ligação” destes com essa manifestação artística, revelada através do ritmo, no modo de entoar as melodias apoiados por seus instrumentos musicais (LOUREIRO, 2003).

A aprendizagem da música, nesse sentido, decorria das “práticas dos rituais” e da comemoração com as divindades que veneravam. “Eram eles músicos natos que, em harmonia com a natureza, cantavam e dançavam em louvor aos deuses, durante a caça e pesca, em comemoração ao nascimento, casamento, morte, ou festejando vitórias alcançadas” (LOUREIRO, 2003, p. 42-43).

Os jesuítas utilizaram instrumentos de corda e de sopro com as crianças e jovens. No entanto, a música não tinha apenas a função catequizadora, mas também auxiliava o ensino da leitura e matemática (JORDÃO, 2012).

Pereira (2010) comenta que a expulsão dos jesuítas provocou mudanças no sistema escolar brasileiro, o qual, sob influência do modelo educacional europeu, trouxe para a música o domínio cultural da religiosidade influenciada pelo canto gregoriano cuja influência tornou-se presente, inclusive nas canções dos índios, dos negros, dos espanhóis e portugueses.

Entretanto, Loureiro (2003) menciona que os negros também influenciaram a música brasileira, seja em relação aos sons, ritmos ou em relação à dança que originou ritmos como o “samba”, destacando-se, dentre outros autores, o músico compositor de obras eruditas, padre

José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), o qual teve oportunidade de estudar em escolas destinadas especialmente para a população afro-descendente.

No período compreendido entre 1750 e 1810, a presença da música tornou-se marcante no Estado de Minas Gerais, devido à prosperidade econômica que fez surgir nas vilas e lugarejos mineiros um clima favorável à cultura, atraindo músicos,

[...] conhecedores da música de câmara européia, familiarizados com as cantatas, sonatas e rondós, e demonstrando muita facilidade na composição de melodias, esses músicos fazem de Minas um importante foco da música colonial (LOUREIRO, 2003, p. 47).

Com a volta de D. João VI a Portugal no ano de 1821, houve uma alteração na política educacional relacionada com as atividades musicais.

A formação de professores e o surgimento de escolas foram associados à implantação do sistema de educação brasileiro:

Em 1835 é criada, em Niterói, a primeira Escola Normal. Em 1847, essa escola é fundida ao Liceu Provincial, o que possibilitou uma formação diversificada, visando à preparação de professores para o ensino preliminar e médio. Seu currículo, inicialmente muito simples, é enriquecido com a inclusão de novas disciplinas, entre elas a música (LOUREIRO, 2003, p. 47).

Nesse período, ainda com a presença da Corte portuguesa no Brasil, surgiram teatros e óperas e novas instituições como a Capela Real e a Escola Nacional de Belas-Artes, que posteriormente seria transformada na atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro e que se destacou na “difusão de modelos e práticas de ensino musical” para todo o país, tanto que em 1837 o canto e o instrumento musical foram incluídos como disciplinas escolares no Colégio Pedro II, famoso pelo seu ensino secundário, assim como também passou a representar uma “política de estado” que influenciou a cultura nacional enriquecendo-a, inclusive, na formação da “imagem” da sociedade civil brasileira (PEREIRA, 2010).

Posteriormente, em 1854, com a promulgação do Decreto nº. 1.331-A, o ensino da música foi formalizado como parte da “instrução pública secundária” na cidade do Rio de Janeiro (BRASIL, 1854).

O referido decreto ditava que o ensino deveria conter noções de música e exercícios de canto. Entretanto, o ensino da música terminou assumindo o papel de uma disciplina profundamente associada a processos de controle e integração dos alunos (LOUREIRO, 2003), do referido sistema educacional, como forma de reproduzir ideologicamente um modelo reprodutor de valores impostos para a sociedade pela classe dominante.

Nesse contexto, em 6 de abril de 1887 foi promulgada a lei nº 81, em que o Canto Coral passou a ser obrigatório nas escolas públicas da então província de São Paulo (JORDÃO *et al*, 2012).

Três anos depois, com o decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 promulgado durante a Reforma Benjamin Constant, passou a ser exigida a presença de professores específicos admitidos em concursos para ministrar o ensino da música nos níveis de primário e secundário (JORDÃO *et al*, 2012).

Nos anos iniciais do século XX, outras mudanças foram promovidas no ensino da música nas escolas européias sob a influência da corrente de pensamento escolanovista, a qual chegou ao Brasil somente a partir da revolução de 1930:

O projeto de modernização⁶ da sociedade brasileira, inaugurado com a revolução, tem na escola seus alicerces. A nova escola, capaz de formar o cidadão brasileiro para a sociedade industrial em vias de implantação no país, alicerçando-se nos princípios da Escola Nova, afirmava a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, da intuição e da inteligência da criança e recomenda a livre expressão musical (LOUREIRO, 2003, p. 53).

Nessa mesma década, o compositor Heitor Villa-Lobos⁷ propôs o Canto Orfeônico⁸, projeto imbuído de “ideias de coletividade e civismo”, na pretensão de difundir a linguagem musical em sintonia com o momento político do País (BRASIL, 1997, p.17).

⁶ No esforço de modernização, em relação ao aspecto cultural, o Brasil estaria vinculado aos moldes dos países desenvolvidos em que “o que importava não era a expressão nacional, mas adaptação desta àquela aceita como tal nos países desenvolvidos. Nossa modernidade só poderia ser alcançada a partir da tradução da matéria-prima em expressão que pudesse encontrar reconhecimento internacional” (FUCCI AMATO, 2008, p. 4).

⁷ Como educador musical, Heitor Villa-Lobos (1887-1957), “foi o idealizador da avassaladora experiência do canto orfeônico no Brasil, tanto em suas mega apresentações como em seu denso trabalho de sistematização da educação musical e vocal” (FUCCI AMATO, 2008, p. 1).

⁸ O Canto orfeônico esteve constituído de uma modalidade de canto coletivo que surgiu na Europa, particularmente na França. “Foi pensado para ser um alfabetizador musical de grandes massas populares, em contrapartida ao ensino profissionalizante ministrado em conservatórios, escolas de música

Nas argumentações de Villa-Lobos citadas por Santos (2011, p. 167), “só a implantação do ensino musical na escola renovada, por intermédio do canto coletivo, seria capaz de iniciar a formação de uma consciência musical brasileira”. Para Villa-Lobos, o projeto do canto orfeônico implicaria num “poderoso fator educacional”.

É importante ressaltar que:

O projeto de música de Canto Orfeônico se desenvolveu em meio a ideias de nacionalização e de reformas do ensino, suscitadas no contexto do movimento da escola renovada no Brasil, e impulsionada pelas críticas da Semana de Arte Moderna de 1922. Há um percurso desde antes de Villa-Lobos e no qual vão se produzindo as condições para a eclosão do Canto Orfeônico nos anos 1930-45. Uns e outros acontecimentos se enredam e se nutrem de uma mentalidade moderna exacerbada no início do século XX, e que experimenta as Guerras Mundiais de 1914-18 e 1939-45 (SANTOS, 2011, p. 167-168).

Nesse contexto de controle e persuasão social, com exaltação do nacionalismo, a escola passou a ser vista como um dos alicerces do projeto de modernização do país, com o ensino da música assumindo uma relevante importância para o âmbito escolar, devido ao seu potencial formador dos indivíduos e veículo de exaltação da nacionalidade (LOUREIRO, 2003), tal como pode ser verificado no decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, assinado pelo presidente Getúlio Vargas, que tornou o Canto Orfeônico obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro, como base para as aulas de música nas 1ª, 2ª, e 3ª séries do ensino secundário.

Segundo Santos (2011, p. 202), além de constar esse tipo de ensino na “Reforma Francisco Campos”⁹, o mesmo alcançou “todo o território nacional” contando com o apoio do Secretário da Educação da Prefeitura do Distrito Federal, Anísio Teixeira, e de “escritores consagrados” como Gilberto Freire, Érico Veríssimo, Manoel Bandeira, Mário de Andrade e Gilberto Amado.

Para realização do projeto baseado no Canto Orfeônico proposto¹⁰ por Villa-Lobos, foi criada, por decreto instituído em 1932, a Superintendência de Educação Musical e Artística -

especializadas e também em instituições de ensino regular particular, como liceus e colégios ligados a ordens religiosas”(LISBOA, 2005, p. 12).

⁹ Visou a promulgação do Decreto n.19.890 de 18-04-1931(Santos, 2011a, p.168).

¹⁰ Em Platão (429-348), a educação e a arte eram fundamentais para o desenvolvimento da vida política (Teixeira 2003). A proposta de Villa-Lobos constava na “difusão dos ideais nacionalistas por meio da educação musical”, que, tal como em Platão, “também formava os indivíduos cívica e moralmente, conjugando o belo (a estética) com o bom (a moral e a ética)” (FUCCI AMATO, 2008, p. 4).

SEMA para supervisionar, orientar e implantar o programa de ensino da música nas escolas brasileiras, além de duas outras estratégias:

1) o Departamento de Imprensa e propaganda (DIP), controlando os meios de comunicação de massa e produzindo bens culturais e a orientação do seu conteúdo (edita partituras para o canto nas escolas, produz programas de rádio, discos com canções folclóricas, edita folhetos, revistas, livros, promove e apóia concentrações orfeônicas); e 2) a juventude Brasileira, organização paramilitar de 1940, instituída por decreto-lei, que une a juventude escolar do país numa educação com “sentido patriótico”, onde se destaca o trabalho musical (em programas cívicos e formaturas - com marchas e canções para evoluções, com o hino nacional cantado diariamente) (SANTOS, 2011, p. 202).

A questão é que para Fuks (1991), o canto orfeônico serviu para atender a um “civismo populista” na execução de hinos patrióticos, enquanto a iniciação musical buscava um “civismo elitista”, por meio de canções folclóricas. Portanto, a música nas escolas, na década de 1930, passou a ser um dos veículos de divulgação da ideologia política do governo Vargas.

Esse projeto político musical, cujas bases estavam comprometidas com o nacionalismo da era Vargas, trazia consigo, além do objetivo social, o lado político-pedagógico ao instituir nas escolas públicas o canto orfeônico como prática cívico-musical. Sabe-se, entretanto, que a intenção era fazer com que todos os alunos, principalmente os da rede pública, participassem, cantando, da exacerbação nacionalista que então reinava no país (LOUREIRO, 2003, p. 57).

Fuks (1991, p. 122) afirma, então, que esta relação foi ampliada do nível pedagógico para uma político-pedagógica, levando-se em conta o papel que o canto orfeônico desempenhava no país.

Ainda na década de 1930, a propaganda dirigida às massas na questão da “brasilidade” e a relação desta com Villa-Lobos e Vargas, tornou esse recurso eficaz em relação à música e à política. Com Villa-Lobos, o Brasil “cantou” o som da nossa Terra e com Getúlio Vargas a música envolveu a participação das massas. Isso enquanto educadores e agentes políticos eram direcionados para interessar o espírito cívico, disciplinador e de coletividade contido em tal projeto musical, onde por meio da música, a República Nova (1930) e o Estado Novo (1937) superaram o “lugar da República Velha” (CONTIER, 1998, p. 20-22).

Apesar disso, nos anos 1940, foram criados o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico - 1942, por Villa-Lobos - e o Curso de Especialização para professores de iniciação Musical - 1948, por Liddy Chiaffarelli Mignone. Como não havia professores de música suficientes, pois toda a escola pública cantava, buscaram-se recursos imediatos por meio de cursos rápidos (FUKS, p. 123).

Considerando que o processo ideológico de construção de um Estado Nacional para o Brasil ocorreu entre os anos 1930 e final dos anos 1980, o qual passou, inclusive, pelo período da Ditadura Militar (1964-1985), a burguesia assumiu como parte das atribuições do Estado que

[...] devia-se constituir o cerne de um verdadeiro e moderno aparato administrativo: novas regras e normas, novas organizações e estruturas e, sobretudo, funcionários em número e com qualidades suficientes para vertebralizar uma efetiva burocracia pública. Era preciso, claro, moralizar o serviço público, conter gastos excessivos, disciplinar os servidores. Porém, bem mais que isso, era preciso enquadrá-los em algum plano de carreiras, universalizar o mérito, dignificar e profissionalizar a função pública, tratando ao mesmo tempo de protegê-la das ingerências espúrias da vida pública e partidária (NOGUEIRA, 1998, p. 117).

Nesse sentido, a música passou a ser utilizada, assim como outras disciplinas escolares, para servir ideologicamente a esse mesmo projeto de nação, ancorado, dentre outros aspectos, na formação de profissionais de educação engajados no processo de “profissionalização da função pública”.

No entanto, este projeto político-pedagógico se defrontou com dificuldades práticas relacionadas com a formação dos professores, a qual além de ser considerada pelo discurso oficial como insuficiente e inadequada, teria se tornado uma das causas do declínio do Canto Orfeônico no âmbito escolar, embora para autores como Loureiro (2003), tal declínio esteve associado a raízes mais profundas:

O declínio do canto orfeônico nas escolas tem raízes mais profundas. A queda de Vargas e o fim do Estado Novo põem termo às manifestações de mobilização de massas típicas das ditaduras nazi-facistas. A ênfase atribuída pelo governo Vargas ao canto orfeônico nas escolas se deve, como já foi mencionado, ao reconhecimento de seu potencial formador. Mais que isso, a presença de escolares em cerimônias públicas, cantando hinos e músicas que celebravam a grandeza do país, ajudava a criar a imagem de um povo saudável e disciplinado, de um povo unido em torno do projeto de

reconstrução nacional conduzido pelo Estado Novo (LOUREIRO, 2003, p. 63).

Dessa forma, depois de aproximadamente trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei 4.021/1961 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira as quais foram efetivadas somente a partir de meados da década de 1960 (BRASIL, 1998).

Segundo Pereira (2010), a Lei 4.021/61 foi elaborada para contribuir com a “redemocratização” do país pós-1945 e representou a política governamental para educação por curto período, até o golpe militar de 1964.

Entretanto, apesar das citadas diretrizes manterem a música nas escolas, esta passou a ser historicamente assumida no contexto de uma “nova” estética em relação às artes, as quais foram revistas para romper com a tradição, abandonar o rigor técnico e científico e tornarem-se veículos de “expressão humana”, como espaço de busca da liberdade de expressão de sentimentos baseada na relação arte e educação (LOUREIRO, 2003, p. 67).

Mas, apesar do profundo discurso humanista contido no discurso oficial, vale ressaltar que na realidade social o país continuou a demonstrar a sua histórica fragilidade no que diz respeito à prática da democracia e das liberdades humanas, materializada, tanto pela Revolução de 1930, quanto pelas ditaduras Vargas (1930- 1945) e a que se seguiu ao golpe militar de 1964.

Segundo Silva:

Se recuperarmos os percursos das lutas democráticas e antidemocráticas, desde a ditadura de Vargas até o tempo presente, é possível visualizar movimentos pendulares entre a organização e mobilização popular e sua negação mediante uma operação do silêncio, de roubo da fala, de anulação dos dissensos, que se sintetiza na busca de cortes da contra-hegemonia para legitimar as determinações da compulsão econômica. Discursos oficiais e práticas políticas estabelecem quem está no centro e quem ocupa as posições marginais, quem se estabelece nas arenas políticas e quem é ocultado nesses espaços (SILVA, 2012, p. 74).

Dessa forma, é possível questionar as várias “alternativas” criadas para a formação dos sujeitos na “escola pública” brasileira, que incluíram a educação musical no contexto do denominado processo de modernização e democratização da sociedade brasileira, pelo fato destas alternativas terem-se tornado, dentre outros aspectos, corresponsáveis pela abolição da

“solidariedade coletiva” e da constituição da lógica do “salve-se quem puder”, imposta pela filosofia Liberal (liberalismo) subjacente às políticas instauradas no Brasil ao longo do século XX, à medida que estiveram, de alguma forma, relacionadas com o decisivo

acirramento do desemprego estrutural, a gradativa redução dos direitos sociais dos trabalhadores, o descrédito de tudo que é público e a sacralização do mercado. Esse complexo panorama social, econômico e político incide sobre a base de representação do Estado, pois essas novas dinâmicas expandem-se de forma crescente, sobretudo durante as últimas duas décadas do século passado, contribuindo para o arrefecimento dos espaços coletivos e participantes em todas as instâncias do tecido social (SILVA, 2012, p. 73).

Contexto este, onde pode ser percebido que o cotidiano das escolas esteve hegemonicamente implicado com complexos mecanismos de gestão que podem ser traduzidos em tendências pedagógicas de natureza autocrática e centralizadora.

Como exemplo disso, autores como Akkari e Silva (2011, p. 57), baseados na obra de Foucault, atribuíram à escola capitalista moderna um papel de “formação de corpos disciplinados, silenciados”, apesar dos constantes discursos democratizadores de indivíduo e sociedade.

Para Foucault, a burguesia capitalista precisa criar um novo tipo de sociedade a fim de manter o poder político e econômico: “a sociedade disciplinar”, pois o capitalismo precisa de corpos produtivos, dóceis, disciplinares e silenciados. Dessa maneira, a disciplina pretende tornar o corpo dócil para melhor explorá-lo em favor da produção. A rigor, o corpo para se tornar apto para produzir, precisa ser modelado, formado (AKKARI e SILVA, 2011, p. 57).

Nesse sentido, em plena ditadura militar, o país assistiu à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que, dentre outros aspectos, extinguiu a Educação Musical do sistema educacional brasileiro para ser substituída pela “atividade” “Educação Artística”, tal como explicitado no Artigo 7º:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971).

Em resumo, a Música, incluída na Educação Artística, tornou-se em 1971 uma “atividade educativa”, perdendo, desta forma, o seu caráter de “disciplina”, provocando-se, tal como ocorreu na época da instituição do Canto Orfeônico, mais um “contraditório e paradoxal” problema na formação dos professores, os quais, mais uma vez não foram “devidamente” preparados para assumir tais “atividades” no contexto do domínio de várias linguagens (Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas) (BRASIL, 1998, p. 26), agora integradas numa única proposição denominada de “Educação Artística”.

Dessa forma, tanto a formação docente, quanto o ensino na educação básica novamente se defrontaram com dificuldades no sistema educacional em relação ao que deveria ser o conhecimento da arte, tal como proposto pela LDBEN de 1971, ao provocar lacunas que, na prática, somente contribuíram com a desvalorização das artes no currículo escolar, diante do enfoque tecnicista de natureza positivista imposto ideologicamente ao currículo escolar brasileiro, ao grau de que a música passou a ser secundarizada nas escolas junto com as outras manifestações artísticas.

Tudo isso, sob o argumento de que, para a classe dominante, a escola deveria assumir agora “objetivamente” o papel de formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento do país, diante da necessidade imposta ideologicamente de se acelerar o processo de desenvolvimento econômico (LOUREIRO, 2003).

Dessa forma,

enquanto no período Vargas o canto orfeônico e o ensino da música foram instituídos por um Estado ditatorial, da mesma forma a legislação sobre educação no Brasil assiste à implantação da Educação Artística em 1971 sob a tutela de um outro Estado ditatorial, instituído pela força militar (PEREIRA, 2010, p. 25).

E, tal como Loureiro completou:

Como acontece em todos os regimes autoritários, a escola é alvo de atenção especial, em virtude de seu importante papel no campo da inculcação ideológica. Dessa forma, em 1971, o governo militar promulga uma nova lei de ensino (lei n 5.692/71), imprimindo uma nova organização à educação escolar de níveis primário e médio no país (LOUREIRO, 2003, p. 68).

Com a finalidade de atender as especificidades da LDBEN de 1971, o governo militar incentivou a formação para Educação Artística por meio da oferta de cursos técnicos diante do argumento de que essa política poderia cobrir “o mercado aberto pela lei”.

Os professores de Educação Artística foram capacitados em cursos de pequena duração e tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) que apresentavam listagem de atividades e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas, ou mesmo bibliografias específicas (BRASIL, 1998, p. 27).

Motivos pelos quais autores como Penna (2010, p. 127) argumentam que neste período, do ponto de vista pedagógico, tanto a qualidade do ensino, quanto a formação oferecida “possam ser questionados”. Além do que, para Santos (2011, p. 178), a Lei 5.692/71 gerada sob o governo militar de 1964, época do “milagre econômico”, na proposta de expansão da rede pública de ensino, além das oportunidades do acesso à escola, visou a qualificação do trabalhador para atender às necessidades de empresas, sejam privadas, nacionais ou multinacionais.

Ainda segundo Loureiro (2003), a dimensão atribuída ideologicamente à educação artística pelo governo militar pode ser de alguma forma explicada pela ideologia subjacente à política instituída, à qual foi tal como mencionado anteriormente, explicitamente organizada para capacitar a população em vista a sua inserção **imediata** ao mercado de trabalho,

[...] mercado esse que se organiza numa concepção taylorista. Nesse cenário, a disciplina educação artística não tem papel muito importante e sua inclusão no elenco das disciplinas obrigatórias pode ser interpretada como uma concessão à tradição humanística, que até então esteve presente na educação escolar brasileira (LOUREIRO, 2003, p. 69).

Política esta que, em consonância com o papel atribuído à educação formal, promoveu uma reforma tecnicista nos programas de formação docente, os quais passaram a ser

[...] treinados na formulação de objetivos comportamentais e operacionais; no controle e definição de objetivos em níveis e complexidade crescentes; no rigor dos planejamentos de ensino caracterizados por forte enquadramento em seqüências tomadas como únicas, quanto ao modo de ensinar. Havia a tentativa de se imprimir à experiência musical um caráter mais sério, através do uso de testes do tipo objetivo, avaliando a aprendizagem dos conteúdos (SANTOS, 2011, p. 180).

A questão, neste ponto, é que segundo Loureiro (2003), devido o número reduzido de professores formados e habilitados em educação artística e em licenciatura/música na época, não foi possível atender a demanda para garantir a presença da música nos diversos níveis de escolaridade das redes públicas.

Nesse sentido,

Os professores de educação artística, que por força da lei tiveram uma formação polivalente, pouco puderam contribuir para consolidar o ensino da música nas escolas públicas, tornando-a, dessa forma, uma prática irrelevante com características de atividade festiva e recreativa (LOUREIRO, 2003, p. 27).

De acordo com Barbosa (2011), esta realidade acarretou o empobrecimento dos conteúdos específicos das diferentes linguagens artísticas nas escolas, assim como também para Figueiredo (2010), a proposta polivalente da Educação Artística tornou-se insuficiente no ensino das artes nas escolas, contribuindo finalmente para a sua “superficialização” no contexto da educação brasileira. Para Penna (2010, p.126), o enfoque polivalente marcou o “esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística”.

Além disso, pode ser observado, ainda que com algumas exceções, que os concursos públicos para professor de Arte passaram a ser baseados, basicamente, na prática de atividades de Artes Plásticas e Artes Visuais, não contemplando, ou contemplando em caráter meramente secundário, a música (MORATO *et al.*, 2003, apud PENNA, 2010). Situação esta que, ao longo dos anos se arraigou na cultura escolar ao grau de que a construção do espaço que se destina às aulas de música nas escolas de educação básica tornou-se uma “conquista lenta”, e que nos dias de hoje já “envolve a superação de questões fundamentais, porém muito enraizadas, como a concepção de que Educação Artística ou Arte são sinônimos de Artes Plásticas” (MORATO *et al.*, 2003, p. 5).

A década de 80 resultou na mobilização de educadores, tanto no âmbito da educação formal como não-formal, por meio de um movimento que envolveu professores de arte, “inicialmente com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais” (BRASIL, 1998, p. 28).

[...] esse movimento denominado arte-educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do

professor, e se multiplicassem no país as novas idéias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares (BRASIL, 1998, p. 28).

Com o término da ditadura militar em 1985 e a abertura democrática decorrente das lutas populares ocorridas no país, o país assistiu à promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, a qual também possibilitou o debate sobre uma nova reforma educacional instituída a partir da formulação de outra LDBEN (Lei nº. 9.394 de 1996).

No que diz respeito à questão da Arte, o artigo 3º, inciso II que trata dos princípios do ensino, a nova LDBEN afirma que este será ministrado com base na “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

O Artigo 24 que trata da educação básica, nos níveis fundamental e médio, menciona no inciso IV, que as classes ou turmas poderão ser organizadas com alunos de séries distintas e com níveis equivalentes de adiantamento na matéria para garantir o ensino de línguas estrangeiras, **artes** ou outros componentes curriculares (BRASIL, 2011).

O artigo 26, parágrafo 2º da referida lei afirma que o ensino da arte será obrigatório nas escolas de educação na qualidade de “componente curricular obrigatório” nos diversos níveis, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 2011).

Além de substituir a atividade “Educação Artística”, constante na Lei 5.692/1971, pelo “Ensino de Arte”, a LDBEN incluiu a arte como componente curricular considerando que, até então, a mesma Educação Artística não tinha sido reconhecida como tal.

Contudo, vale ressaltar sem pretensão de exaurir o assunto, que na prática, tal como analisado por pesquisadores como Figueiredo (2010b) e Saviani (2008), a LDBEN (9.394/96) não provocou as mudanças significativas almejadas pelos setores progressistas que sempre defenderam a educação pública no Brasil, assim como também não parece ter provocado alterações relevantes nos currículos escolares dos níveis de ensino fundamental e médio.

Nesse contexto, no que diz respeito ao ensino da arte e mais especificamente da música no interior desse componente curricular, a LDBEN juntamente com outros documentos orientadores editados posteriormente, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), deram origem a várias interpretações e, inclusive, algumas indefinições no âmbito do ensino.

Para o discurso oficial,

A arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1998, p. 20).

E no campo da educação, a função da arte seria “tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 14), motivo pelo qual deveria, no ensino fundamental, passar a “vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens”, que compreendem a área de Arte: “as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança” (BRASIL, 1998, p. 19).

Entretanto,

Ao examinar os Parâmetros Curriculares, essa indefinição da área de música torna-se evidente. Não quer dizer que sejam inconsistentes. Pelo contrário, são benfeitos e levantam questões pertinentes. No entanto, é importante enfatizar que a ênfase do documento está na formação de conceitos e não na prática musical, talvez pela pouca tradição do ensino da música nas escolas brasileiras, a partir de 1971. A ausência, por tanto tempo, da música na prática da educação artística tem levado, com frequência, escolas, professores, pais e alunos a verem a disciplina como diversão e entretenimento, e não como possibilidade do fazer artístico e forma de conhecimento (FONTERRADA, 2008, p. 271).

Segundo Figueiredo (2009, p. 2), o texto da LDBEN nº. 9394/96, que dispõe no seu artigo 26, § 2 sobre a obrigatoriedade do ensino de arte, não trouxe informações precisas “sobre que artes e linguagens” deveriam ser ensinadas e “nem que profissionais” atuariam no ensino da música.

Nos argumentos de Santos (2011, p. 183), os professores buscavam maior definição em relação ao ensino da música nas escolas, em que viviam a “expectativa da retomada da obrigatoriedade da música nas escolas”, na abdicação de propostas em meio a discussões travadas em congressos e pesquisas acadêmicas.

Segundo Luis Felipe Radicetti Pereira (2010), tanto as ambigüidades da LDBEN em relação à música, quanto o fato de que no cotidiano escolar a educação artística continuou a secundarizar e inclusive a não contemplar o ensino da música, provocaram ao longo da década dos anos 2000 que parte da sociedade civil se mobilizara até organizar uma campanha

de âmbito nacional pela aprovação de uma Lei que instituisse, de fato, o ensino da música na escola.

Com o nome de “Quero Educação Musical na Escola” o movimento lançou um manifesto em defesa da música como componente curricular que contou com 11.221 signatários individuais apoiados por 94 entidades nacionais e internacionais (PEREIRA, 2010).

Dentre outras reivindicações, o manifesto propunha:

- a garantia de um espaço legal para o ensino da música nas escolas de educação básica;
- a implementação gradativa do ensino da música nas escolas de educação básica;
- a elaboração de concursos públicos com mais vagas específicas na área de música, tendo em vista que resultados de trabalhos realizados em diferentes estados do país sugerem que são escassos os professores de música nas escolas de educação básica, bem como práticas sistematizadas de ensino musical; e
- a construção de projetos de formação musical e pedagógico-musical continuada para os professores em serviço na educação básica (PEREIRA, 2010, p. 161).

Como resultado, o citado movimento conseguiu mobilizar o legislativo brasileiro até culminar com a sanção da **Lei 11.769/2008** que “Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica” (BRASIL, 2008), tal como mencionado na introdução deste trabalho.

2.1 Reflexos da Lei 11.769/2008 na formação de professores de música.

Assim como ocorreu com a lei 5.692/1971, a formação do profissional em música passou a ocupar boa parte da discussão sobre como garantir a presença do ensino da música nos projetos político-pedagógicos das escolas brasileiras em vista da obrigatoriedade da Lei 11.769/2008.

Nesse contexto, vale lembrar que o artigo 2º do projeto de lei foi vetado por afirmar que o ensino da música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área.

A mensagem 622, de 18 de agosto de 2008, contém o comunicado ao Presidente do Senado Federal do veto parcial do Presidente da República ao projeto de Lei 2.732, de 2008 da Câmara dos Deputados, nº 330, de 2006 do Senado Federal, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

MENSAGEM Nº 622, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 2.732, de 2008 (nº 330/06 no Senado Federal), que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica”.

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto ao seguinte dispositivo:

Art. 2º

“Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

‘Art. 62.

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.’ (NR)”

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, 2008, grifo do autor).

A justificativa para este veto foi manifestada pelo Ministério da Educação, quanto ao parágrafo único do art. 62 da LDBEN 9.394/96.

Observa-se então que com o veto do art. 2º da lei 11.769/2008, cuja mensagem é de nº 622, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008), não se exige formação específica do profissional de música para ministrar este conhecimento.

A esse respeito Santos (2011) comentou que:

Uma das questões do momento atual, e que tem ocupado os músicos, e de forma especial os educadores musicais, é exatamente essa: o exercício da docência na educação básica pelo especialista oriundo da licenciatura específica plena, sem negar a positividade da presença de outros profissionais na escola, como parceiros colaboradores (SANTOS, 2011, p. 189).

Barbosa (2011, p. 62) observa, em relação ao veto, a revelação de “uma concepção aligeirada sobre música e seu ensino”, tendo em vista que “nem sempre o saber artístico garante o saber fazer docente”.

Em relação ao veto, Luiz (2012) não concorda com a ideia de que:

a possibilidade de contratação de autodidatas dispense a formação específica para o conteúdo de música [...]. Seria sim, obrigação do Estado, preocupar-se com a formação necessária para a transmissão desse conteúdo específico, e não como nos parece, eximir-se desta responsabilidade, e aceitando que músicos, mesmo que excelentes, venham a lecionar na rede pública sem preparo para essa função. Não é possível exigir que se saiba música para ensinar se esta não estava contida na formação do professor. Ou o Estado se responsabiliza por essa formação ou a ideia principal da Lei, de transmissão de conteúdo musical, estará seriamente comprometida, até mesmo inutilizada (LUIZ, 2012, p. 73).

Sobreira (2008, p. 47) afirmou que a justificativa para o veto comprovou que o ensino da música e a educação no Brasil estavam sendo vistos por nossos governantes “sob uma ótica estreita e desfigurada de seus reais propósitos”.

E para Figueiredo,

A nova Lei não defende a presença do educador musical, assim como não defende qualquer outra especificidade com relação ao professor das demais áreas que compõem o currículo escolar. Portanto, a nova Lei deve ser entendida à luz da LDB de 1996, que indica claramente a obrigatoriedade de curso de licenciatura para aqueles que desejam ser professores da educação básica (FIGUEIREDO, 2010b).

Este mesmo autor esclarece que:

Deveria ser óbvio, ao analisar o artigo 62 da LDBN de 1996, a presença de profissionais específicos para atuarem com as diferentes áreas do conhecimento: espera-se um professor licenciado em matemática para ensinar matemática; espera-se um profissional habilitado em língua portuguesa para ser professor de português; com a música não pode ser diferente, pois existem profissionais que são habilitados especificamente nesta área em cursos de licenciatura. (FIGUEIREDO, 2010b).

Entende-se, assim, que o veto desconsidera a relevância da formação específica. Sobreira (2008, p. 49) considera que a Lei 11.769/2008 “não defende a exclusividade” do professor específico de música para ministrar este ensino.

Por outro lado, ao se analisar as orientações Curriculares de 2006, para o Ensino Médio, verifica-se a proposta específica para a música e demais linguagens artísticas ao citar que “o ensino de teatro, da música, da dança e das artes visuais e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas é tarefa a ser desenvolvida por *professores especialistas*, com domínio de saber nas linguagens mencionadas” (BRASIL, 2006, p. 202, grifo nosso).

Logo, no entendimento dessa diretriz nacional, um professor com licenciatura em teatro não está habilitado para dar aulas de música, e vice-versa, assim como um professor de artes visuais não está apto para ministrar as demais artes. Há, portanto, diretrizes específicas para cada linguagem artística, ou seja: para Música (BRASIL, 2004), Teatro (BRASIL, 2004), Artes Visuais (BRASIL, 2009) e Dança (BRASIL, 2004).

No entanto, Figueiredo (2010a, p. 44) comenta em relação aos problemas que advém da prática polivalente, que não significa dizer que as várias linguagens artísticas não possam ser trabalhadas integradamente, desde que se disponham de profissionais competentes para fazê-lo.

Ademais, a formação do professor é proposta por meio de um “processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa” (BRASIL, 2008, p. 25).

Nesse sentido, questiona-se, então, qual foi, de fato, a valorização que as políticas públicas dispensaram ao profissional formado em música, visto que a LDBEN estabelece que os sistemas de ensino devam promover a valorização dos profissionais da educação, assim como também que quem deverá ministrar as aulas de música nas escolas de educação básica será formado em cursos de nível superior em licenciatura, de graduação plena. Isto considerando que de acordo com a Resolução nº. 3, de 2005, a Universidade será “o lugar, por excelência, da formação dos professores” e “da elaboração e do acesso ao conhecimento, da disputa de visões de mundo, da organização da cultura e dos meios para a sua difusão” (BRASIL, 2005, p. 3).

Em relação a este ponto, vale lembrar a Resolução do CNE nº. 2, de março de 2004, que aprovou as Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Música, uma vez que o artigo 4º estabelece que a formação profissional em música deverá garantir a aquisição de competências e habilidades para:

- I- intervir na sociedade de acordo com as suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;
- II- viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;
- III- atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;
- IV- atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;
- V- estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico (BRASIL, 2004).

Contudo, o artigo 62 da LDBEN, estabelece que:

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 (BRASIL, 1996, p. 34).

Legalmente, portanto, a titulação indicada em relação às aulas de música é a que atende à LDBEN, vista no artigo 62. Observa-se que o artigo 62, da LDBEN de 1996, deixa claro quem deve ministrar as aulas de música nas escolas de educação básica. No texto da LDBEN, o professor indicado para essas aulas é aquele que se forma em curso de nível superior em “licenciatura, de graduação plena”.

Por outro lado, diante dos desafios a serem enfrentados a partir da promulgação da lei 11.769/de 2008, o artigo 3º estabeleceu que em três anos letivos os sistemas de ensino deveriam se adaptar às exigências estabelecidas nos artigos 1º e 2º da mesma lei.

Este artigo foi justificado pelo fato da música necessitar de elementos específicos para que se efetuem as suas práticas pedagógicas, de tal forma que permitam abranger conhecimentos e experiências com materiais didáticos específicos, instrumentos musicais e, obviamente, profissionais qualificados. Isto, considerando o fato objetivo de que, em termos gerais, as políticas públicas brasileiras **nunca** propiciaram condições de trabalho adequadas para que os professores pudessem oferecer aos seus alunos condições necessárias para promover um ensino e aprendizagem de qualidade no campo da educação musical.

Apesar de que o projeto de Lei 8.035/2010 destinado a aprovar o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 pretende assegurar em seus artigos “o acesso a bens culturais e à arte” (BRASIL, 2010), para Silva Jr. (2003, p. 57) “se for levar em conta a preocupação oficial com os investimentos oficiais na área de educação, o pessimismo continuará sobrepondo o otimismo” em função do insuficiente investimento dispensado à educação, que visem escolas eficientes, valorização dos profissionais de educação, assim como o desenvolvimento cultural.

Além disso, vale mencionar que a demanda de trabalho em relação aos profissionais de música no âmbito escolar ainda não tinha sido atendida, pelo menos até o ano de 2010, nas várias redes de ensino público (GRUPO TÉCNICO MÚSICA NA ESCOLA, 2010).

Essa ausência significativa de professores de música para atuarem na educação básica resulta em um “descompromisso da área com a escola de educação básica”. Vários ex-alunos do curso de licenciatura atuam em

[...] universidades ou em escolas de música, públicas ou privadas - ou seja, em escolas especializadas, que privilegiam a prática musical por si mesma (muitas vezes descontextualizada de suas funções sociais), tendo correntemente como referência a música erudita e práticas pedagógicas de caráter técnico-profissionalizante (PENNA, 2004, p. 9).

Por esses motivos,

[...] apesar do avanço que a legislação pode trazer, ainda restam diversas questões sobre a educação musical na escola a partir da lei. A questão do professor adequado para ensinar música na escola ainda não está definida com toda clareza necessária, pois a lei 11.769/2008 é genérica; cabe aos estados e municípios, estabelecerem os detalhes desta questão. A prática polivalente para o ensino das artes ainda está muito presente nos sistemas educacionais brasileiros e, para vários deles, a nova lei não acrescenta modificações (FIGUEIREDO, 2010b).

Além disso, a lei sozinha não fará mudanças, mas poderá representar uma forma de motivação para que se discuta melhor o papel da música na escola bem como a questão da sua acessibilidade para todos e todas. Desta forma, o acesso democrático à educação musical, estabelecido pela Lei 11.769/2008, significará dizer que todos os alunos da educação básica deverão ter acesso a este conteúdo escolar (FIGUEIREDO, 2010b).

Para os profissionais do ensino das artes, a nova legislação esclarece a necessidade do conteúdo de música na escola, indicando, indiretamente, a necessidade de profissionais qualificados para ministrar este conteúdo na escola. No entanto, coexistem, nos sistemas educacionais, diferentes concepções sobre as artes e seu ensino na escola, o que significa que ainda é preciso atuar enfaticamente para que a música seja efetivamente implantada na escola brasileira (FIGUEIREDO, 2010b).

É nesse contexto de mudanças provocadas na educação e sob a perspectiva neoliberal, que a música deverá retomar seu curso nas escolas, que estabelece a Lei 11.769/2008, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de arte da educação básica legalizada oficialmente a nível nacional.

2.2 Breve análise crítica da atual situação da Educação Musical nas escolas públicas brasileiras.

Tal como foi descrito e analisado no item anterior, a educação musical no contexto da disciplina Artes passa por momentos de redefinição político-pedagógica em relação aos demais conteúdos, hoje hegemônicos nessa mesma disciplina.

Além disso, a

[...] forma-conteúdo no processo de ensino-aprendizagem musical, não está ampliando as questões relevantes da vida dos alunos para além do espaço da escola, deixando de representar um espaço que permita a nós, alunos e professores, pensar o espaço real e desvendar as complexidades da música como fato social (SOUZA, 2004, p. 10).

Para Fonterrada (2008, p. 12), na área da educação musical há necessidade do aprofundamento de questões relacionadas à função da música na escola, que “nem sempre é clara aos professores de música”.

Muito do que existe em educação musical não se apresenta, na verdade, como musical ou artístico, mas, antes, como um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música como forma de lazer e entretenimento para os alunos e a comunidade, sem sequer tocar na idéia de música como forma de conhecimento. Outro uso que dela se faz é como auxiliar de outras áreas de conhecimento ou disciplinas; nesse caso, ela tem outras funções: *auxiliar a aula de matemática, contribuir para a instalação de bons hábitos*, e outras (FONTEERRADA, 2008, p. 12-13).

Em vista dessa realidade, para Souza (2011),

na maioria das vezes, o conteúdo da aula de música é desvinculado do meio sociocultural. Particularmente, para os professores de classes, essa situação torna-se ainda mais difícil, visto que são poucos os que possuem uma formação específica ou preparo suficiente para incluírem as atividades musicais de seus alunos no seu repertório didático (SOUZA, 2011, p. 13).

Para Souza (2004), a música na escola envolve um processo de aprendizagem que busca a ressonância entre a realidade dos alunos e as atividades pedagógicas, de forma não descontextualizada do meio sociocultural. Dessa forma,

conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu “mundo”, pensar sobre seus olhares em relação à música no espaço escolar, são proposições para se pensar essa disciplina e ampliar as reflexões sobre as dimensões do currículo, conteúdo-forma e o ensino-aprendizagem oferecidos aos alunos (Souza, 2004, p. 9).

Nessa linha de pensamento, para Beineke (2003), ainda prevalecem propostas de ensino que se baseiam no princípio da homogeneidade, como se as capacidades e dificuldades fossem semelhantes para todos os indivíduos.

[Se] em escolas de música específicas, frequentemente os grupos são organizados segundo os níveis de conhecimento e habilidades musicais, a fim de garantir uma suposta qualidade de ensino [...], na escola fundamental esse tipo de agrupamento não é possível, pois o critério de unidade das classes é a faixa de idade das crianças, realidade que exige a elaboração de outras lógicas na construção de alternativas metodológicas para a aula de música (BEINEKE, 2003, p. 93).

Ao observar a realidade escolar, pode ser constatado, dentre outros aspectos, que esta vem, em termos gerais, valorizando conhecimentos oriundos das ciências naturais, exatas e humanas, perante outros, como por exemplo: a matemática, sobre a música.

A pouca valorização da música pela escola ocorre, segundo Granja (2010), em função da configuração de valores ocorrida na dinâmica de funcionamento da sociedade industrial. Configuração esta que hegemonizou os conhecimentos técnico-científicos em detrimento dos conhecimentos de natureza artística e, conseqüentemente, da música, motivo pelo qual determinados conhecimentos tornaram-se privilegiados em detrimento objetivo de outros.

Como conseqüência, a “mentalidade pedagógica” terminou sendo orientada para a apropriação de padrões culturais que deram prioridade ao conhecimento “intelectual” em relação às dimensões sociais, afetivas, estéticas, motoras, manuais e éticas (GIMENO SACRISTÁN, 1995), materializando-se numa ideologia de “hierarquização de saberes” que projetou na educação uma sobreposição das ciências empírico-analíticas em detrimento das ciências humanas, dentro das quais se encontram as artes. Isto, embora os Parâmetros Curriculares (1997) preconizem que a função desta dimensão humana seja tão importante quanto os demais componentes curriculares: a “Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades” (BRASIL, 1997, p. 19).

Diante desta conjuntura, é possível afirmar que a alteração em 1996 do artigo 26 da LDBEN a favor do ensino da música não trouxe, portanto, mudanças significativas na aplicação de medidas concretas e imediatas contidas em lei para atender o conjunto de reivindicações apresentadas no início dos anos 2000, pelo manifesto do movimento “Quero Educação Musical na Escola”, já descrito no item anterior.

Nesse sentido, autores como Penna (2010) e Figueiredo (2010) foram unânimes ao afirmar que o fato da LDBEN ter tornado o ensino da música, “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, fez com que a aplicação de tal lei não contribuísse, na prática, para alterar a realidade do ensino de artes na educação básica, uma vez que as linguagens artísticas que constituem a área de Arte (Artes Visuais, o Teatro e a Dança) continuaram a prevalecer, na formação escolar. Situação esta que, de alguma forma, parece evidenciar o fato de que o ensino da música, por motivos diversos, continuou a estar, se não ausente, pelo menos secundarizada neste nível de ensino, salvo o ocorrido em alguns contextos como nos municípios de Porto Alegre (RS), Florianópolis (SC), São Carlos (SP) e João Pessoa (PB) (PENNA, 2010).

Em resumo, concordamos com Barbosa quando afirma que a música, assim como as outras linguagens artísticas, não está efetivamente nas escolas de educação básica, como várias pesquisas têm demonstrado (PENNA, 2001; 2002; 2003, FIGUEIREDO, 2004, entre outros apud BARBOSA, 2011, p. 58).

Por estes motivos, para autores como Santos (2011), a citada lei 11.769/2008 deverá promover, dentre outros aspectos:

- a) uma mudança radical na formação dos profissionais da educação, “no que nela ainda se fizer polivalente, e nas práticas de sistemas educacionais, nas quais ainda houver admissão de um professor para dar conta das várias áreas artísticas”;
- b) uma “vigilância redobrada em relação a editais de concursos públicos, nos quais neles ainda houver nomenclaturas já abolidas na legislação ou cobrança de conteúdos incompatíveis com a formação do especialista”; e
- c) oportunizar-se “a abertura de mais concursos para professores de música” (SANTOS, 2011, p. 190).

Isto considerando que a promulgação da lei 11.769/2008, assim como foi com a LDBEN, não garantirá em si, a sua aplicação imediata na escola, já que isto dependerá, dentre outros aspectos, do nível de desenvolvimento de cada rede de ensino, do nível de formação

profissional dos docentes do ensino da arte, assim como também da vontade política dos governos em exercício e da capacidade de mobilização popular para que esta lei seja de fato efetivada.

Ciente das dificuldades que enfrenta o sistema educacional brasileiro como um todo, para Pereira (2010), a inclusão efetiva da música no contexto do ensino da arte na educação pública deverá ser compreendida no plano político-pedagógico, como uma prática social, produzida e vivida por pessoas. Dessa forma, tal inclusão constitui-se como instância privilegiada de socialização capaz de contribuir para o exercício das capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro, considerando que a educação musical escolar não tem a pretensão de formar o músico profissional, mas viabilizar o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura bem como de culturas mais distantes (PEREIRA, 2010).

Em síntese, a descrição da conjuntura acima constitui, junto com os demais problemas de natureza econômica, social e cultural que enfrenta a atual escola pública em todo o país, o “pano de fundo” em que parte da sociedade civil passou a analisar a realidade, as dificuldades encontradas e os problemas que conduziram o ensino da música a sua desvalorização no contexto escolar. Cabe destacar a superação deste quadro por meio da organização e da mobilização social que, dentre outros possíveis resultados, contribuiu para a formulação da Lei 11.769/2008, assim como também constitui parte da realidade vivenciada pelos profissionais da educação da RPME/UDI e da UFU, entrevistados para a realização da presente pesquisa, tal como será apresentado no capítulo seguinte.

3 A LEI 11.769/2008 À LUZ DA REALIDADE ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR E DE PROFESSORES E DIRIGENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA, MG.

Nesta parte do trabalho, será apresentada a descrição e análise dos resultados de uma pesquisa de campo realizada com profissionais da educação da RPME/UDI que atuam como professores e gestores nas suas unidades de trabalho, bem como docentes da UFU dedicados à formação de professores de educação básica na área de música.

3.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa de campo.

A técnica de entrevista constitui “um dos recursos que emprega o pesquisador qualitativo no estudo de um fenômeno social” (TRIVIÑOS, 1995, p. 144) e deve oferecer, no processo, perspectivas para que o entrevistado possa se expressar com “liberdade” e “espontaneidade”, tendo em vista uma ampla e profunda coleta de dados, ressaltando que as evidências orais, obtidas por meio desta técnica, podem ser tão importantes como documento de valor histórico, quanto os registros escritos, mesmo quando estes são oficiais, e podem ser um meio eficaz para conduzir o pesquisador a revelar e a interpretar dados (FREIRE; CAVAZOTTI, 2007).

No diálogo entre entrevistador e entrevistado, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista “permite a captação imediata da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, além de abranger assuntos diversos relacionados ao contexto pessoal ou a temas complexos e permitir correções, esclarecimentos e adaptações.

Especificamente no que diz respeito às entrevistas semiestruturadas, segundo Boni e Quaresma (2005, p. 75), “combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto”, num contexto similar a uma “conversa informal”.

Triviños (1987) afirma ainda que esse tipo de entrevista favorece a descrição dos fenômenos sociais, além de sua explicação e compreensão da sua totalidade.

Citando Bourdieu, Boni e Quaresma (2005) recomendam toda atenção com o informante durante a entrevista, uma vez que ao realizá-la o entrevistador estará convivendo

com sentimentos, afetos pessoais, fragilidades, aspecto este que implica, também, todo respeito à pessoa pesquisada.

Por esses motivos, “o pesquisador não pode esquecer que cada um dos pesquisados faz parte de uma singularidade, cada um deles têm uma história de vida diferente, têm uma existência singular” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 77).

Além disso, o entrevistador deve munir-se das ferramentas necessárias, tais como caderno de anotações e aparelhos de gravação durante a entrevista, e escutar atentamente a narrativa do entrevistado, procurando intervir o mínimo possível para garantir a fluência das ideias apresentadas, dentre as quais podem, inclusive, surgir e serem sugeridas novas hipóteses relacionadas com o tema pesquisado.

Em relação aos questionamentos ou perguntas formuladas para a entrevista semiestruturada, Triviños (1987) lembra que estes devem ser cuidadosamente selecionados, de tal forma, que se associem efetivamente com o problema da pesquisa.

Tratando-se da pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

É importante ressaltar ainda, que, para a realização das entrevistas semiestruturadas, neste trabalho, foi seguida a orientação técnica de que o desenvolvimento destas ocorresse em clima de confiança no momento de apresentar as questões elaboradas previamente para que as informações dos entrevistados pudessem emergir com liberdade, tal como proposto por LÜDKE e ANDRÉ (1986).

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Finalmente, considerando os cuidados que devem ser observados e colocados em prática durante a entrevista semiestruturada, dado que não há receitas prontas no momento da sua condução (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), no momento da sua realização, procurou-se providenciar locais apropriados; respeitar os horários de reunião, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados; afirmar o compromisso do sigilo e do anonimato próprio da ética na pesquisa; respeitar as opiniões e os valores do entrevistado, bem como a prestar a devida atenção no momento de serem elucidadas questões e procurar promover um percurso “natural” durante o processo, para garantir a livre expressão do informante.

Baseados nos pressupostos metodológicos acima apresentados, para realização do presente trabalho, tendo como horizonte nosso objeto de pesquisa, foram realizadas doze entrevistas, sendo cinco docentes lotados no Curso de Música da UFU, três diretores e três professores de música em serviço lotados nas escolas da RPME/UDI, e um gestor, representante da SME/UDI.

Em relação aos critérios de seleção da amostra de pesquisa, seis docentes da UFU foram selecionados pelo fato de constituir a totalidade da equipe responsável, especificamente, pela formação de professores de música para educação básica.

Considerando que um dos membros da equipe da UFU encontrava-se afastado da instituição por motivos de qualificação profissional, ficaram para entrevista um total de cinco docentes.

Para selecionar os diretores e professores das escolas, foi consultada a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, para saber quais escolas da RPME/UDI estariam desenvolvendo o componente curricular da Música.

Como resultado na consulta, três escolas foram indicadas, sob o argumento de que as mesmas incluíam a música como conteúdo obrigatório, ainda que esta não estivesse configurada explicitamente como componente curricular, motivo pelo qual estariam em um estágio de desenvolvimento mais avançado em relação às demais escolas da rede.

Depois de localizados os diretores e professores das escolas selecionadas, foi verificado que todos os profissionais identificados estavam atuando diretamente ou indiretamente no processo de implantação da lei 11.769/2008.

Uma vez confirmados os participantes da pesquisa, foi elaborado um cronograma de trabalho de acordo com os dados compilados no Quadro I, a seguir:

Quadro 1 - Organização da comunidade entrevistada para realização da pesquisa de campo

| Grupo | Identificador do entrevistado | Característica central | Entrevistados (Total= 12) | CrITÉrios de escolha | Nº de sessões (entrevistas) |
|--------------|--------------------------------------|--|----------------------------------|---|---|
| A | A1 A2 A3 A4 A5 | Professores do curso de música da UFU | 5 | Docentes do Curso de Música envolvidos com formação de professores. | 5 (40 minutos cada). Total=3h 33m |
| B | B1 B2 B3 | Professores das escolas de educação básica da RPME/UDI | 3 | -Escolas sorteadas de listagem fornecida pela SME/UDI. | 3 de 40 minutos cada. Total = 2 horas de entrevistas |
| C | C1 C2 C3 | Diretores de escolas de educação básica da RPME/UDI | 3 | - Estar atuando direta ou indiretamente no processo de implementação da Lei 11.769/2008 | 3 de 40 minutos cada. Total = 2 horas de entrevistas |
| D | D1 | Gestor da SME/UDI | 1 | Representante oficial da SME/UDI | 1 de 40 minutos |

Em termos gerais, os profissionais entrevistados, sem exceção, demonstraram interesse, boa vontade e disposição para participarem do processo de pesquisa, além de se prontificarem, caso necessário, a complementar as informações ocasionadas por esquecimento ou equívoco, durante a elaboração das gravações das entrevistas.

Como pode ser observado no Quadro 1, o primeiro grupo de entrevistados foi denominado com a letra “A”, constituído pelos professores do Curso de Música da UFU e cujos dígitos identificadores correspondem aos códigos: A1, A2, A3, A4 e A5.

O grupo “B” foi constituído pelos professores que atuam diretamente no processo de música nas escolas de educação básica da RPME/UDI. Seus dígitos identificadores correspondem aos códigos B1, B2 e B3.

O grupo “C” foi integrado por diretores das escolas selecionadas para a pesquisa, envolvidos direta ou indiretamente no processo de implantação da Lei 11.769/2008. Estes gestores, identificados com os códigos: C1, C2 e C3, foram identificados pela assessoria da

Secretaria Municipal de Educação, a qual informou que, nas respectivas escolas desses gestores, a música estava sendo tratada como conteúdo de ensino.

O grupo “D” foi constituído por um representante oficial do Secretário Municipal de Educação, o qual, por motivos não especificados, não pode atender a solicitação de entrevista para realização desta pesquisa. O código identificador desse representante foi D1 e foi considerado válido para a realização deste trabalho considerando que, de acordo com a teoria crítica das representações sociais, é possível trabalhar com “substitutos” de representantes legais, considerando que a representação por delegação de personagens, poderes e atributos consiste em alguém representar uma autoridade agindo em seu nome e desempenhar o seu papel substitutivo, na ausência desta (PESAVENTO, 2005).

O procedimento de coleta de dados foi semelhante para todos os participantes. Para realização das entrevistas, foram marcados os encontros em locais previamente designados junto com os sujeitos participantes, de tal forma que, dentro do possível, não houvesse interrupções.

As entrevistas duraram, cada uma, em média 40 minutos de trabalho, seguindo posteriormente à devida transcrição e análise qualitativa dos dados coletados por meio da utilização de um gravador digital portátil.

Deve se ressaltar que o cronograma inicialmente previsto para as entrevistas foi modificado em razão da necessidade de cumprir com as exigências do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), da UFU, que implicaram a aprovação integral do projeto no referido Comitê.

Para proceder à análise dos dados coletados, foi realizada uma análise qualitativa das formações discursivas gravadas durante as entrevistas por meio da sua transcrição e organização em categorias a partir de um processo de exploração e análise qualitativa dos dados coletados, tendo em vista a sua contextualização e significação social.

De acordo com Minayo (1996), a interpretação dos dados coletados em processos qualitativos de pesquisa não existe por si só, mas somente adquire sentido/significado quando devidamente contextualizada a partir dos questionamentos realizados pelo pesquisador e da identificação de fatos considerados relevantes de acordo com o marco teórico referencial instituído e, fundamentalmente, do objeto de pesquisa.

Para tanto, o processo de interpretação dos dados foi assumido criticamente pela pesquisadora que enquanto “agente participante da pesquisa” buscou promover uma articulação dialética entre o conteúdo das formações discursivas materializadas na forma de

representações e a ciência, aqui concebida como um espaço de construção de olhares diversos sobre o real.

Para a Filosofia, o conceito de representação social está associado à reprodução de uma percepção retida na lembrança ou no conteúdo do pensamento, e nas Ciências Sociais este conceito se refere a categorias de pensamento que expressam a realidade (MINAYO, 1994).

Representar significa “estar no lugar” por meio da “presentificação” de um ausente. É um “apresentar” que dá a “ver uma ausência” (PESAVENTO, 2005).

Simbolicamente, a representação é uma “construção do real”, ou seja, uma “representação da realidade”, motivo pelo qual não pode ser considerada uma “cópia da realidade” (PESAVENTO, 2005). As representações envolvem, portanto,

[...] mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. (...) A força das representações se dão não pelo seu valor de verdade, ou seja, o da correspondência dos discursos e das imagens com o real. (...). A força da representação se dá pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social. As representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade (PESAVENTO, 2005, p. 41).

A importância das representações e seu estudo residem no fato de que a construção do mundo a partir da sua histórica e ideológica utilização ao longo dos tempos constituiu um instrumento de poder utilizado, dentre outros aspectos, para criar, legitimar, hegemonizar e, inclusive, desconstruir, estruturas de poder em qualquer estrato social.

Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças. Implica [a possibilidade de] impor a sua maneira de dar a ver o mundo, de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas, que orientam o gosto e a percepção que definem limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais (PESAVENTO, 2005, p. 41, 42).

Para compreender o sentido e significado das representações, deve-se considerar que estas não operam individualmente, mas historicamente por meio da construção e reconstrução de “sistemas” de ideias, imagens e outras formas de representação simbólica, linguisticamente

estruturados para “dar sentido ao mundo” e que em seu conjunto recebem a denominação de “Imaginário” (PESAVENTO, 2005).

[...] em cada época os homens [e as mulheres] constroem representações para conferir sentido ao real. Essa construção de sentido é ampla, uma vez que se expressa por palavras/discursos/sons, por imagens, coisas, materialidades e por práticas, ritos, performances. [Nesse sentido], o imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores. É construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no social. Ele é um saber-fazer que organiza o mundo, produzindo a coesão ou o conflito (PESAVENTO, 2005, p. 43).

Portanto, a realidade interpretada em relação ao mundo em toda a sua complexidade, a começar pela sua vida cotidiana, é um processo dinâmico e contraditório que adquire sentido à medida que cada indivíduo ocupa na coletividade um “lugar no mundo” e constitui a partir dele, subjetivamente, a sua “própria” noção sobre ele (BERGER E LUCKMANN, 2011).

O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns sendo afirmado como real por eles (BERGER E LUCKMANN, 2011, p. 36).

Por outro lado, uma vez que o estudo científico de representações pode ser abordado por meio de diferentes enfoques epistemológicos, vale destacar que do ponto de vista materialista da existência humana, toda representação e seus respectivos imaginários são, em essência, histórica e ideologicamente condicionados pelo modo de produção da vida material caracterizando-se assim como “um produto social” que, imperativamente falando, é inextricavelmente **determinado** pela “vida” e não contrário (a vida determina a consciência) (MARX, 2007).

Portanto, de acordo com Marx (2007), os seres humanos são os **produtores das suas representações, das suas ideias, etc.**; mas os seres humanos reais, agentes, tais como são condicionados pelo desenvolvimento histórico-social das forças produtivas e das relações que lhes correspondem em determinadas épocas.

Em síntese, do ponto de vista materialista histórico, a consciência não é coisa diversa do ser consciente, uma vez que o “ser” dos seres humanos é o seu próprio processo de vida real, motivo pelo qual,

A história não termina por dissolver-se, como “espírito do espírito”, na “autoconsciência”, mas que cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstanciais que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias. (...) A “imaginação”, a “representação” desses homens determinados sobre a sua práxis real é transformada na única força determinante e ativa que domina e determina a prática desses homens (MARX, 2007, p. 43,44).

Diante disso, considera-se para este trabalho que as representações são o “conteúdo da consciência”, em contraposição à visão idealista de natureza hegeliana que “imagina” a vida com as suas representações e imaginários como sendo “produto da consciência”, tal como criticamente analisado por Marx no livro *A Ideologia Alemã* (2007).

Baseados nos pressupostos acima, o processo técnico de análise e interpretação das informações coletadas foi orientado dialeticamente para ultrapassar as evidências imediatas, aparentemente dispersas, mas presentes nos discursos do **senso comum** dos inquiridos, buscando preservar a fidedignidade de tais informações e promover o aprofundamento do sentido/significado das informações coletadas, a partir da sua contextualização e da percepção dialética de sua pertinência.

Procurar-se-ia com isso, atingir um conjunto de sentidos e significados capazes de extrapolar o conteúdo individual proporcionado pelas representações de cada um dos entrevistados (informantes) de acordo com os “lugares que ocuparam (e ocupam) no mundo”, seus respectivos condicionamentos históricos e suas próprias experiências sociais e políticas (SETUBAL, 1999). Isto, considerando e compreendendo que, de acordo com os fundamentos epistemológicos utilizados nesta pesquisa, o senso comum, enquanto representação, contém elementos potencialmente transformadores da “leitura do real” (MINAYO, 1995, p. 100), uma vez que este, enquanto discurso, “contém inumeráveis interpretações pré-científicas e quase-científicas sobre a realidade cotidiana”, [que podem chegar] a serem admitidas “como certas” (BERGER E LUCKMANN, 2011, p. 37).

Mesmo como pensamento fragmentário e contraditório, o senso comum deve ser recuperado criticamente, uma vez que ele corresponde espontaneamente

às condições reais de vida da população. (...). Portanto, tanto o “senso comum” como o “bom senso”, para usar as expressões gramscianas, são sistemas de representações sociais empíricos e observáveis, capazes de revelar a natureza contraditória da organização em que os atores sociais estão inseridos (MINAYO, 1995, p. 100-109).

Baseados nos princípios anteriormente explicitados, o processo de interpretação das informações coletadas consistiu na realização de uma leitura de natureza exploratória dos dados transcritos, para viabilizar o seu agrupamento em categorias de análise. Este processo foi seguido da construção de uma matriz ou grelha de análise, tal como proposto por Setubal (1991), que seria utilizada para, finalmente, proceder à interpretação contextualizada das informações por meio da identificação, dentre outros aspectos, de inferências (generalizações) necessárias à contextualização dos sentidos/significados atribuídos às categorias de análise identificadas na fase de organização dos dados coletados. Isto considerando que,

São as inferências os liames que permitem ao pesquisador não se contentar à mera descrição dos fatos por meio do estudo da relação causal entre as diferentes formas constitutivas da hipótese, mas se aventurar com segurança na busca dos artefatos produzidos pelos diversos fenômenos (SETUBAL, 1991, p. 84).

Tal como descrito nos procedimentos metodológicos apresentados na introdução desta dissertação, os sujeitos da pesquisa foram entrevistados para conhecer a sua opinião a respeito do ensino da música nas escolas e dos processos de formação docente, com a finalidade de descrever e analisar as possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008, à luz da realidade concreta.

Para alcançar nosso objetivo, foi formulada uma série de perguntas-guia para orientar as entrevistas semiestruturadas, as quais foram organizadas em cinco categorias, cada uma das quais será apresentada no presente capítulo.

3.2 Breve caracterização do município de Uberlândia, MG.

De acordo com Muñoz Palafox (2001), a organização do povoado, que resultou na cidade de Uberlândia, começou em meados do século XIX, após a proclamação da Independência do Brasil. A partir de 1823, começaram a chegar do sul de Minas Gerais (Campo Belo e Perdões) várias famílias que deram início ao processo de produção econômica

na região, com plantações de mandioca, cereais, criação de gado e montagem de indústrias rudimentares, como tendas de ferreiro, engenhos de cana para produção de açúcar e rapadura e a fabricação caseira de tecidos com rocas e fiandeiras.

O dono da primeira indústria de enxadas e instrumentos rudimentares para agricultura, Felisberto Alves Carrejo, e outro habitante do povoado, Francisco Alves Pereira, foram indicados pelos habitantes do local para que fossem tomadas as providências necessárias à construção de uma capela, que serviria como ponto de convergência dos habitantes¹¹

Depois de iniciada a construção dessa capela, em 1846, surgiram em suas proximidades as primeiras casas que dariam origem ao Arraial de Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra de Uberabinha¹².

Transformando-se aos poucos num centro comercial expressivo, graças à influência dos líderes municipais, o Arraial foi adquirindo as categorias de Distrito (21/05/1852), Freguesia (11/07/1857), Vila (7/07/1888) e, finalmente, de Município, por meio do Decreto Provincial nº 3.643, de 31 de agosto de 1888.

Oficialmente, a história da sociedade Uberlandense se inicia quando “o governo da província por lei número 3.643 de 31 de agosto de 1888 elevou a antiga Vila de São Pedro de Uberabinha à categoria de cidade e sede da comarca de primeira entrância, o que lhe garantia autonomia judiciária” (MACHADO, 1991, p. 38).

Com o nome de Uberlândia desde o ano de 1929 (Uber: fértil, lândia: terra), o município começou a sofrer profundas transformações sócio-econômicas, evidenciando-se como uma das regiões mais desenvolvidas em termos econômicos, do Estado de Minas Gerais.

Sem pretensão de aprofundamento e independentemente da história política do município, vale ressaltar que o município de Uberlândia tornou-se, principalmente, desde o início da segunda década do século XX,

a cidade mais promissora de todo o Triângulo. Situada no centro desta região, (...) teve como forma de dominação regional o desenvolvimento de

¹¹ Diante da dificuldade para identificar uma pessoa que fosse considerada fundadora da cidade, somente no ano de 1969 o legislativo local aprovou um Projeto de Lei, que transformou Felisberto Alves Carrejo em legítimo fundador do município.

¹² Essa capela foi reconstruída em 1861, passando a denominar-se Igreja Matriz de N. Senhora do Carmo e, em 1943, seria demolida para construir, no mesmo local, a Estação Rodoviária da cidade.

sua malha rodoviária. E esta “opção rodoviária” foi importante em duplo sentido: se por um lado ela permitia que tal núcleo urbano estendesse seus tentáculos pelo noroeste do Triângulo, sul de Goiás e Mato Grosso, canalizando para seu comércio todo este fluxo regional, por outro lado, este empreendimento rodoviário, diferentemente da ferrovia, tinha como locus de apropriação dos rendimentos a própria cidade (...). Assim, embora uma nova alteração nas rotas comerciais pudessem vir a prejudicar este município, temos que reconhecer que, por força das circunstâncias, a posição geográfica (...) era o que rendia as melhores expectativas futuras (GUIMARÃES, 1991, p. 30).

Nesse contexto, no que diz respeito ao campo da Educação, pode-se afirmar que até 1988 o município de Uberlândia encontrava-se regido, em termos gerais, pelas normas do sistema estadual de ensino, ano em que, a partir da promulgação de uma nova Constituição Federal, os municípios brasileiros começaram a instituir suas próprias redes municipais de ensino.

Até a Constituição de 1988, o ensino municipal era considerado um “subsistema”, que se atrelava ao sistema estadual. O Estado repartia com o Município a responsabilidade pelo ensino fundamental público numa relação em que o município desempenhava um papel suplementar, praticamente excluído das decisões normativas (GADOTTI, 1993, p. 37).

Dessa forma, coube ao município, a partir de 1988, a missão de

planejar, organizar e gerir **um sistema de ensino!** E isso implica na criação ou reorganização de uma estrutura administrativa e gerencial e na produção de normas jurídicas de âmbito local, para atuar sobre sua rede de ensino, a qual, ao que tudo indica, estará em permanente e acelerado ritmo de expansão de demanda (GADOTTI, 1993, p. 37).

Depois de formalizada a municipalização da educação em Uberlândia por meio da criação da rede pública municipal de ensino com escolas de educação infantil e fundamental nas áreas urbana e rural por meio da contratação por concurso de profissionais da educação, Uberlândia, assim como outros municípios brasileiros foi desenvolvendo o seu sistema por meio da criação de escolas e a formulação de políticas educacionais até os dias de hoje, atravessando por momentos de fortes disputas políticas com consequentes avanços e recuos que, dentre outros aspectos, contribuíram, em grande parte para a desvalorização do trabalho docente, baixos salários, estruturas envelhecidas por falta de manutenção permanente e falta de escolas para atender, principalmente, a demanda de alunos por escolas de educação infantil e creches.

No obstante, quando comparado com outros sistemas municipais de educação, pode-se afirmar que Uberlândia conseguiu construir um sistema educacional com relativa qualidade de ensino, devido, dentre outros aspectos à mobilização da comunidade por um ensino público gratuito e de qualidade.

De acordo com dados do IBGE (2010), Uberlândia contava com uma população de 604.013 habitantes, numa área estimada em 4.115 km², 158 pré-escolas atendendo 11.885 crianças (20,80% da população estudantil), 179 escolas de ensino fundamental com 80.993 alunos (79,20% da população estudantil) e 47 de ensino médio com 24.013 estudantes (20,54% da população estudantil)¹³.

3.3 Expectativas de professores e diretores em relação à música nas escolas a partir da implantação da Lei 11.769/2008.

Baseados nos resultados das entrevistas, os professores da RPME/UDI que trabalham com ensino da música, identificados como B1 e B2, concordaram ao afirmar que a presença desta lei foi positiva à medida que incorporou outra área de conhecimento aos já estabelecidos na escola. Área esta que poderá contribuir com o desenvolvimento motor e afetivo dos alunos, assim como também da sua criatividade, linguagem oral e expressão corporal.

As expectativas são as melhores. Creio que as crianças vão ficar mais criativas, mais independentes, serão crianças mais autônomas com vontade de criar mesmo, de participar, vão melhorar a **linguagem oral**, vão melhorar também a expressão corporal e talvez vão ser até mais humanas né? Porque vai melhorar o lado afetivo dela também (B2).

Entretanto, B3, diferentemente de B1 e B2, único professor formado em música do grupo de informantes entrevistados, foi enfático ao afirmar que a lei somente poderá ser colocada em prática quando for superada a lógica imposta na atualidade da RPME/UDI, relacionada com o fato de que para ele, a maioria dos professores que estão atuando com a música na escola são professores regentes ou pedagogos que por estar “fazendo cursos rápidos”, na prática não estão ampliando a sua formação para atuar nesse meio.

Então, como exemplos que eu posso citar, às vezes coloca-se um CD ou um DVD, as crianças apenas repetem o que ouviram e acabamos a aula, vamos

¹³ **Fonte:** IBGE CIDADES/UBERLÂNDIA. Disponível em:
 <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=317020#>>, Acesso em 28 Mar. 2013.

mudar de atividade. Então isso, eu já tenho visto por atuar em escolas regulares. Na minha expectativa, eu gostaria muito de ver músicos formados em cursos específicos para a execução das aulas. Essa é minha expectativa, para o futuro (B3).

Os depoimentos de B1 e B2 parecem vir de encontro ao posicionamento crítico de B3, uma vez que ao serem inquiridos em relação à segunda pergunta guia da entrevista, “trabalhar com música” significa para eles, de fato, levar “uma música focada num assunto, num tema e esse tema é desenvolvido através da música” (B1) quando é “ministrada através de contação de histórias, na biblioteca” (B2), quando os alunos cantam durante o recreio, em torneios organizados com os próprios alunos, semelhantes “àqueles que fazem aula fora da escola” (B2); quando realizam visitas com os alunos e quando trazem para a escola artistas para pais e alunos assistirem (B2) ou, mais especificamente, por motivo das apresentações de um coral de pais e alunos organizado pela escola (B2). Situações estas que são consideradas de ensino para eles, mas não no âmbito específico da música, e sim dentro de situações de aula, onde as músicas (e suas respectivas letras) podem fazer parte de um tema considerado significativo para o desenvolvimento da criatividade, da expressão motora e da afetividade dos alunos, tal como no exemplo citado por B1:

A música é inserida com a professora de literatura como estou agora no momento, dentro das perspectivas de desenvolvimento de um texto, de um tema, e dentro deste tema proporcionar aos alunos essas questões que eu abordei anteriormente que é a criatividade, a interação e também a percepção desse contexto musical com o trabalho a ser desenvolvido dentro da sala de aula. Então, quando eu trabalho com uma música, eu levo uma música, focada num assunto, num tema e esse tema é desenvolvido através da música (B1).

Como pode ser observado nos depoimentos de B1 e B2 acima analisados, B3 parece confirmar o fato de que a ausência significativa de professores devidamente habilitados para o ensino da música nas escolas da RPME/UDI pode resultar em um “descompromisso da área com a escola de educação básica” (PENNA, 2004, p. 9), aspecto este que implica, portanto, a necessidade de contar com músicos formados para, dessa forma, poder atender, de fato, as expectativas da implementação da Lei 11.769/2008.

Ao tratar das expectativas dos diretores entrevistados em relação ao ensino da música na escola, para a diretora entrevistada C1, a expectativa é de “dúvida” e “ansiedade”, por

tratar-se de um processo distante e complexo uma vez que ainda não se sabe, de acordo com o seu entendimento, como será implantado no cotidiano escolar.

Olha, na verdade, o trabalho da música pra nós é totalmente novo. A gente traz assim, muita dúvida porque realmente a música ainda é distante da escola. Por mais, que ela ... a música hoje.. aqui dentro ela é trabalhada de uma forma contextualizada. Mas, quando se trata, por exemplo, partituras, notas e tudo mais, pra nós é uma situação mais distante. Então existe assim,... uma ansiedade muito grande ne,... pra ver como vai ser, o que vai ser realmente cobrado com o trabalho da música dentro da escola (C1).

Considerando que para C1, a música é utilizada durante o tratamento de conteúdos presentes nos componentes curriculares, sendo este o entendimento do que afirma ser chamado de “contextualizada”¹⁴, o fato é que este dirigente não conseguiu ainda vislumbrar a música como conteúdo de ensino com o seu próprio objeto de estudo, aspecto este importante, à medida que a partir da implantação da Lei 11.769/2008, as escolas deverão “pensar” formas de inserir a música no contexto do conteúdo do Ensino de Artes.

Nesse sentido, cientes de que os “dispositivos oficiais não têm, por si mesmos, o poder de garantir transformações reais” (PENNA, 2004, p.12), dada a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas,

[...] os espaços por ela ocupados, balizados pelos entendimentos sobre a importância da gestão educacional e da construção do projeto político pedagógico, infere-se que as escolas devam, a partir de um processo democrático e participativo, pensar nos modos de inserção da música em seus tempos e espaços. E, tudo isso, deverá ser previsto, vivenciado pela comunidade escolar e registrado no documento escrito do projeto político pedagógico (WOLFFENBÜTTEL, 2011, p. 24).

Vale destacar aqui também que, o fato de C1 não saber no momento da entrevista como será “realmente cobrado [...] o trabalho com a música dentro da escola”, já podem ser

¹⁴ Contextualizar “é uma ação em que o aluno estabelece relações entre a obra de arte e conteúdos diversos: históricos, sociais, políticos econômicos, culturais, geográficos, ecológicos, biológicos, antropológicos, psicológicos, emocionais e pessoais” (UBERLÂNDIA, 2003b). Segundo o PCN (1998, p. 50), “a contextualização está relacionada à pesquisa e refere-se ao domínio reflexivo pessoal e compartilhado no qual o aluno dialoga com a informação e percebe que não aprende individualmente, e sim em contextos de interação. Dessa maneira, a ação de contextualizar favorece saber pensar sobre arte, em vez de operacionalizar um saber cumulativo na área” (BRASIL, 1998, p.50). O PCN (2006, p. 168) ressalta a contextualização no processo educativo, os quais dizem respeito às formulações educacionais progressistas de natureza mais geral (Vigotsky, Paulo Freire, etc) como referentes ao ensino de arte em particular.

encontradas na literatura, além dos Parâmetros Curriculares para o ensino da música, diversas formas de ensino para as escolas de educação básica. Por exemplo,

Ela poderá ser inserida através de projetos no turno do aluno, no contraturno ou nos finais de semana, conforme a escolha da escola, As escolas poderão optar pela formação de grupos instrumentais e/ou vocais como Banda Escolar (Marcial e outras), Canto Coral, Grupo Vocal, Grupo Vocal e Instrumental, Orquestra escolar, Oficinas de Música, entre outros. Outro fator muito importante é que a música seja inserida no projeto-Pedagógico (PPP) da Escola para que a realização e continuidade do trabalho sejam garantidas (GRUPO TÉCNICO MÚSICA NA ESCOLA, 2010, p. 6).

Joly (2003) sugere propostas de ensino nas escolas por meio da utilização de livros sobre música, CDs ou vídeos que apresentam atividades de tocar instrumentos, cantar e/ou dançar, além de auxiliar o desenvolvimento social, emocional, físico, cognitivo e cultural dos alunos.

Por outro lado, para o entrevistado C2, as expectativas do ensino da música na escola encontram-se relacionadas com o desejo de transformar as práticas pedagógicas como um todo, as quais caracteriza, objetivamente de “mesmice metodológica” alvo de sofrimento dos alunos que, dentre outros aspectos, ainda são submetidos à prática do ensino baseado na utilização do quadro e do giz numa era hoje pautada pela informatização.

A minha **expectativa** é que a música venha assim, tirar aquela mesmice metodológica que a criança sofre todos os dias. Porque eu vejo que hoje a sala de aula pra criança deve ser um sofrimento. Porque as crianças hoje estão na época realmente da informatização e nós estamos na época do quadro e do giz, então a música seria uma estratégia pra começar a chamar a criança pra ter o gosto por essa escola. Seria uma nova metodologia a ser aplicada e que essas músicas pudessem trabalhar diversos temas a fim de enriquecer as disciplinas que existem. Seria mais ou menos isso que eu penso (C2).

Nesse contexto, vale lembrar Peralva (1997) que indaga sobre o significado em que emerge a transformação da nova sociedade:

Enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir. Interrogar essas categorias permite não somente uma melhor compreensão do universo de referências de um grupo etário particular, mas também da nova sociedade transformada pela mutação (PERALVA, 1997, p. 23).

Para Corti e Souza (2005), a sociedade e suas instituições (e aí inclui a escola), desvaloriza o exercício efetivo do presente na vida dos jovens se não reconhece que “os jovens estão num momento de descoberta de si e do mundo, numa “busca por novos sentidos” (p. 23), dentro dos quais, no nosso entendimento, encontra-se, provavelmente, a música.

Arroyo (2007, p. 31), ao citar Sposito (1993/1994) e Dayrell (2003), alerta que os jovens não manifestam interesse pelo espaço escolar se este “ênfatiza o passado e o futuro e não contempla o tempo presente, este que o jovem vive de modo intenso”.

Para Arroyo (2007, p. 8), dentre as razões que justificam as dificuldades de interação de adolescentes/jovens e música no contexto escolar, envolvem as “precárias condições de trabalho nas instituições escolares, a falta de preparo dos professores, o desinteresse dos estudantes e a crise da escola”, dentre outras.

Na percepção do entrevistado C2, a expectativa em relação à música na escola é evidenciada pelo gosto que as crianças poderiam adquirir pela escola a partir da própria música, ressaltando aqui que isso poderia vir a acontecer desde que esta prática social se aproxime criticamente, de alguma forma, dos seus próprios gostos e interesses, tal como educadores de renome como Snyders (1992) preconizaram, depois de constatar na prática que inúmeros alunos não gostavam das músicas propostas pelos professores.

Os julgamentos que os alunos têm sobre música fazem parte integrante de suas vidas, colam-se literalmente à sua pele - e aí eles sentem-se agredidos em suas próprias pessoas, quando seus valores musicais são questionados. Isto mostra que há aqui julgamentos, valores - portanto uma possibilidade de discussão, portanto uma possibilidade de educação (SNYDERS, 1992, p. 140).

Ao referir-se à expectativa da música na escola em vista da lei 11.769/2008, C3 é enfático ao defender a sua presença na educação, por entender esta como um meio de aprendizagem que deve estar presente na educação das crianças. E com este viés, ressalta a sua importância como facilitador de processos tais como a socialização e o raciocínio. Isto, logicamente, desde que “as músicas” sejam devidamente escolhidas pelos professores, as quais denomina de “boas músicas”:

Pra mim, eu não sinto como uma obrigatoriedade porque eu acho que é importante demais, porque...primeiro, as crianças melhoram demais a questão da socialização, raciocínio, porque elas começam a entender mais... Mesmo o conteúdo programático lá o de português, a linguagem, porque a música já está dentro dessa linguagem. Então é muito mais fácil... a criança

aprende a música muito rápido. A gente vê pelo que tem aí externo, então a gente tem que entrar com as nossas [músicas] boas, pra gente não ter muita concorrência com o que está aí fora também. Então eu acho que é muita importante ter essa música boa, de boa qualidade dentro da escola. Acho que vai ser bom para as crianças (C3).

Considera-se importante evidenciar que este tipo de depoimento pode ser encontrado, inclusive, na literatura científica em autores como Joly (2003), os quais partem do pressuposto de que a presença da música na escola compõe um dos elementos formadores do indivíduo, dentre eles, o desenvolvimento de “habilidades sociais e estruturas de linguagem”. No entanto, a autora alerta que os professores deverão estar atentos à programação de atividades musicais, que supram as “necessidades de formação dos alunos” (JOLY, 2003, p. 118).

A questão é que, do ponto de vista político-pedagógico, este tipo de concepção, também apresentada por um diretor de escola, evidencia de alguma forma, uma prática social importante, porém “arraigada” no meio escolar, que considera a música um meio para a aprendizagem e desenvolvimento de competências ou habilidades. Concepção e prática esta que parece desconsiderar, pelo menos no discurso, a existência do próprio objeto de estudo da música e, portanto, do seu conteúdo específico enquanto **área de conhecimento**, tal como, por exemplo, afirmam os PCN’s (2006):

[...] no ensino da música, a **experiência direta e a criação** são enfatizadas no processo metodológico. Influências significativas aqui são as do pensamento pedagógico-musical de H. J. Koellreuter, compositor e educador alemão, radicado no Brasil desde 1937, e do modelo C(L)ASP ou (T)EC(L)A, proposto por K. Swanwick, educador musical inglês. A proposta de Koellreuter está baseada na **improvisação musical** (BRITO, 2001), e a de Swanwick, na **centralidade de experiências musicais diretas – criar, executar e apreciar**, no sentido da escuta e da **aprendizagem musical** (SWANWICK, 2003) (BRASIL, 2006, p. 175, grifo nosso).

Nesse sentido, ao analisar a legislação brasileira, incluindo a lei 11.769/2008, Figueiredo e Pereira (2012) são enfáticos ao afirmar que apesar da imprecisão desta e outras leis no que diz respeito à música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” na escola, é fundamental que esta seja tratada enquanto conteúdo de ensino, ou seja, que

[...] esteja presente na matriz curricular garantindo assim um **aprendizado musical** mais eficaz (LIMA, TRAJANO, 2008)¹⁵. O que se pode inferir do texto legal é que a música não deveria substituir outras artes, e sim, compor com as demais áreas artísticas, um **conjunto de elementos** a serem incluídos no currículo (FIGUEIREDO; PEREIRA, 2009, p. 2, grifo nosso).

Talvez, por esse motivo e apesar de terem sido publicados antes da promulgação da Lei 11.769/2008, os PCN's indicam que a produção e interpretação da música implicam “ações musicais como criar (improvisar, compor, fazer arranjos), executar (cantar, tocar, dançar) e escutar” (BRASIL, 2006, p. 193). Aspectos estes que, em determinado momento implicariam, para nós, o ensino e a aprendizagem de parte dos fundamentos técnicos e teóricos próprios da linguagem musical¹⁶.

Entretanto, vale ressaltar que esta tendência refere-se:

[...] ao trabalho no contexto e a partir de contextos musicais, e não a partir de estruturas isoladas. Trabalhar no contexto musical implica processos musicais. Por exemplo, improvisar com ritmos; explorar nessa improvisação, além de estruturas rítmicas, diferentes timbres. Trabalhar a partir do contexto musical implica partir de produtos musicais. Por exemplo: depois da escuta de determinada música, discutir seus vários níveis de organização (BRASIL, 2006, p. 194).

Isto, desde que, a educação musical na escola, seja implementada criticamente sem necessariamente restringir a cultura dos estudantes, uma vez que,

Os alunos realizam, são produtivos, engajam-se naquilo que fazem – [...], comunicam-se pela música, exprimem em música o que vai em seus corações; e experimentam a alegria de uma atividade que se desenrola de acordo com seus interesses e desejos. É possível, também, na atividade musical realizar gravações e chegar, portanto, a uma criação que possa durar, ou então, de forma interdisciplinar, participar de um espetáculo, e assim experimentar a alegria de se apresentar em público, de sedar publicamente num espetáculo, fazendo cair os muros da escola; experimentar, enfim, a alegria do eu e do nós (SNYDERS, 1992, p. 29-30).

¹⁵ O autor refere-se ao trabalho de LIMA, Sonia Albano e TRAJANO, Alexandre. **A Perspectiva de Ensino Artístico Projetada por H. Gardner e os Parâmetros curriculares nacionais (arte) do Ensino Fundamental**. Música Hodie, Vol. 8 - Nº 2, 2008. Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/viewFile/6030/4650>>.

¹⁶ Ao estudar as teorias críticas e pós-críticas da educação, não pode deixar de ser mencionada a crítica aos PCN's, a qual, de acordo com autores como SILVA apud REBELO (2012, s.p.), “tendem a direcionar as necessidades da escola à tarefa de transmitir valores que balizam os comportamentos de indivíduos e grupos na medida em que possibilitam a construção de identidades no contexto da nova ordem mundial, contudo, sabe-se que o “currículo é sempre o resultado de uma seleção” Silva (1999, p.15), e essa seleção é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes (REBELO, 2012, s.p.).

3.4 Visão de professores e diretores a respeito dos benefícios educacionais do ensino da música no contexto escolar.

De acordo com o professor entrevistado B1,

A música é um contexto muito prazeroso. [...] mesmo não sendo abordada com as questões opcionais por um profissional da música, mesmo sendo por um profissional leigo como eu, eu vejo que os alunos ficam concentrados e tem mais facilidade no processo ensino-aprendizagem. Então, eu acredito que com a música, isso facilitaria. Seria um outro gancho para o aluno estar tendo concentração, estar tendo interpretação, compreensão de outros aspectos que talvez no cotidiano escolar, moldado como está nos dias em que o professor muitas vezes é o transmissor de um conhecimento, isso facilitaria mudando-se esse contexto, onde o aluno estaria buscando desenvolver a sua... construir a sua aprendizagem, porque daí ele estaria focado em questões como ouvir, entender, saber o porquê daquilo ali e de uma maneira muito lúdica e prazerosa (B1).

De acordo com este depoimento, B1 identifica na sua prática, que os alunos ficam mais concentrados na aula, independentemente do profissional ser especializado ou não, assim como também podem aprender com “mais facilidade” quando esta é utilizada como meio de ensino, representando com isto uma ideia semelhante à apresentada por C3, diretor de escola citado no item anterior. Entretanto, também é possível perceber nesse mesmo depoimento, que B1 além de tecer uma crítica à educação orientada para a mera transmissão de conhecimento, propõe que a música poderia contribuir para que os alunos possam “construir a sua aprendizagem”, focados nas habilidades ou “competências” de ouvir, entender e saber sobre os fundamentos e motivos do que se apreende, associado a uma prática lúdica e prazerosa.

Considera-se significativa este tipo de reflexão, se partimos do ponto de vista teórico de que nos processos de ensino-aprendizagem,

[...] a aquisição de conhecimentos não se processa automaticamente. Entre uma atividade e outra existem hiatos de grande complexidade, intersubjetividade e instabilidade. Para que ocorra o aprendizado, o aluno deve **criar com o saber**, uma relação de autêntica convivência, de **prazer**, de entrega, convivência e **criatividade** (LIMA, 2009, p. 87, grifo nosso).

Em relação ao entrevistado B2, professor de escola que ministra música apesar de não dispor de formação específica, tanto quanto B1, a música representa em termos de “benefício educacional” um “investimento”, que contrariamente ao que podem pensar muitos pais, não é “perda de tempo”.

B2 acredita que o trabalho com a música na escola “vai funcionar”,

[...] em sala de aula, com projetos, dentro e fora da escola, mostrando aos pais a necessidade de trabalhar a música. Não é perda de tempo. Tem pai que pensa “ah, mas com a música vai perder aula”. Não! É um investimento. Então eu acho assim, que através de projetos bem articulados com parcerias, com a comunidade, com os pais, entre os próprios professores, assim vai funcionar o trabalho de música na escola (B2).

O pensamento de B2, não muito diferente dos demais entrevistados já citados neste trabalho, ao afirmar a música muito mais como meio do que fim, parece avançar, entretanto, na identificação dos benefícios do ensino da música na escola, ao considerar que esta, quando devidamente articulada a projetos de ensino multidisciplinares de natureza comunitária, pode contribuir com a colocação em prática de um dos princípios da LDBEN contidos no artigo 12, inciso VI, qual seja, a incumbência outorgada aos estabelecimentos de ensino de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”, como forma de promover a educação de crianças e jovens.

Somado a isto, no momento de refletirmos sobre a visão de B2 a respeito dos benefícios educacionais da música na escola, surgiu a necessidade de reconhecer que uma das características do pensamento pedagógico instituído na educação conservadora (ou da modernidade) é justamente a delimitação dos saberes acadêmicos em espaços ou “territórios disciplinares” (SILVA, 1996). Este aspecto implica em trazer para a reflexão a questão das “fronteiras” dos conteúdos do ensino da música, quando abordada sob a ótica da sua especificidade (disciplinar), agora transformada em Lei (11.769/2008), e da sua função educacional, quando abordada numa perspectiva de ruptura com os modelos tradicionais de ensino, em busca de uma educação inter e transdisciplinar.

A questão é que grande parte das críticas tecidas pelos entrevistados desta pesquisa, que sustentam a “validade” e os “benefícios educacionais” da música como meio e como ação multidisciplinar na escola, podem estar se referindo, de alguma forma, justamente, à presença nessa instituição de um ensino hegemonicamente disciplinarizado e, portanto, fragmentado, desprazeroso e entediante, muitas vezes desconectado da realidade dos alunos. Motivo pelo

qual, torna-se necessário, nesse sentido, refletir criticamente que a possibilidade da “disciplinarização” do ensino da música, ainda que este se encontre dentro do componente curricular ensino das artes, deve ser vista e analisada com o “cuidado” político-pedagógico (cautela?) de não transformá-lo num “território acadêmico” disciplinar com fronteiras delimitadas e fixas, como forma de definição de uma “identidade cultural” “capturada” por normas que seriam estabelecidas na escola, para assim continuar a reproduzir, em essência, o pensamento e as práticas conservadoras decorrentes da predominância do uso da racionalidade técnico-instrumental, tal como já explicitado na Introdução desta pesquisa.

Dessa forma, porém sem pretensão de aprofundamento, se partimos do princípio curricular defendido pelas teorias críticas e pós-críticas da educação, as quais estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 1999), a formulação de um currículo, tal como neste caso deverá acontecer com a delimitação dos conteúdos e práticas pedagógicas do ensino da música na escola, não pode ser vista somente como uma seleção de conhecimentos, uma vez que envolve, de fato, uma “operação de poder”, capaz de contribuir com um determinado tipo de formação humana, hegemonicamente defendida por interesses dominantes.

Dessa forma,

[...] a tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas, [motivo pelo qual] as perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. “O currículo produz, o currículo nos produz” [...] (REBELO, 2012).

3.5 Percepção de professores e diretores a respeito da prática do ensino da música nas escolas da RPME/UDI.

Durante a entrevista, foi identificado, por coincidência, que em duas escolas de educação básica onde trabalham os entrevistados, a música estava sendo abordada por professores da área de literatura, como meio de aprendizagem e estimulação da criatividade e da interação social.

Entretanto, os procedimentos utilizados estavam sendo diferenciados. Numa escola, a atividade musical estava ocorrendo dentro de um grupo coral formado por alunos e pais dentro do qual também estava sendo utilizada a “contação de histórias” no âmbito do ensino de literatura (B2) e, na outra escola, tanto para B1, quanto para C1, a música estava sendo utilizada de forma “contextualizada”, isto é, durante o tratamento e leitura de conteúdos, como forma de tornar estas atividades mais atrativas para os alunos e pais: “Então quando eu trabalho com uma música, eu levo uma música, focada num assunto, num tema e esse tema é desenvolvido através da música” (B1).

Ao ser entrevistado C3, diretor da escola que possui professor graduado em música, o qual trabalha com um projeto de música patrocinado por uma empresa particular, tal como será mencionado posteriormente, este destaca no final de um dos seus depoimentos que a citada Lei, por estar em processo de implantação,

[...] por enquanto, nesse momento de implantação na escola, **a literatura ainda não** está[va] sendo trabalhada, pelo menos aqui. Porque, como ainda não tem nada pronto, não tem assim muita... não estou sabendo ainda como lidar muito com isso aí né? (C3, grifo nosso).

A identificação deste terceiro depoimento parece transparecer que todos os diretores entrevistados estabeleceram uma relação direta entre a educação musical e o ensino de literatura. Situação esta que mereceria, talvez, um estudo mais aprofundado sobre as razões que levaram a este tipo de associação de modalidades, ficando, entretanto, aqui, como hipótese que, diante da falta de conhecimento sobre o ensino da música propriamente dito, a falta de equipamentos para promover este tipo de ensino, assim como também a falta de professores habilitados, algumas ou várias escolas públicas vêm estabelecendo ao longo do tempo, uma relação direta entre a literatura e a música devido à articulação de conteúdos escolares com conteúdos de letras (poesia?) de canções de diversos estilos musicais¹⁷. Guimarães (2012, p. 160) argumenta que a prática musical escolar se baseia na “memorização das melodias letradas e dos gestos”.

Por outro lado, no que diz respeito aos “meios” utilizados para viabilizar a música nas escolas, vale destacar que tanto B2 quanto B3 formaram corais, sendo que B3, como professor

¹⁷ No âmbito musical, a construção de uma canção deve(ria) ser teoricamente tratada no contexto da denominada “Prosódia Musical”, área que trata dos processos de articulação da dimensão textual (prosódica) com a dimensão musical (melódica), muitas vezes “desconsiderada” por grande parte dos nossos compositores musicais.

habilitado em música incorporou também o ensinamento de instrumentos musicais no contexto de um projeto financiado por uma empresa privada, o qual, no entender deste entrevistado, não faz parte da estrutura curricular da escola.

Sobre estas questões, Jordão *et al* (2012) identificaram a existência nas escolas do Estado de Minas Gerais, de projetos de educação musical desenvolvidos, inclusive, em parceria com instituições privadas. Seria o caso, então, da escola do entrevistado C3, onde o coral se faz presente com o apoio de uma empresa.

Apesar do “canto coletivo” envolver a participação e a interação dos indivíduos no ensino da aprendizagem musical e oferecer possibilidades de aprendizagem de sonoridades e repertórios que podem valorizar a cultura por meio da criação de corais e bandas de música (FIGUEIREDO, 2010a), e de que este tipo de atividades também pode ser valorizada pela possibilidade de se tornarem “instrumento de inclusão social” (FUCCI AMATO, 2009), o seu maior problema reside no fato objetivo de que estas práticas geralmente se restringem a um pequeno número de alunos, quando comparados com a totalidade da população presentes nas escolas¹⁸.

Por outro lado, e independentemente das questões acima colocadas, para C1, a existência da música na escola parece ir além da sala de aula:

Mas a música é nossa manhã, nosso início de turno, ele inicia com música, na sala de aula no momento que o professor recebe o aluno na rodinha tem o momento da música também. Então a música acaba que fazendo parte do nosso dia a dia sim (C1).

Provavelmente, por pensar dentro de uma perspectiva semelhante à C1, C2 foi enfático ao afirmar a importância da música no contexto escolar, para além da sala de aula:

¹⁸ Ao tratar da educação coral, Fucci Amato (2009, p. 97) afirma que é possível contribuir com a “elaboração do pensamento crítico, a partir dos conceitos transmitidos por meio da educação coral - em elementos como o repertório, a intersubjetividade dos coralistas, a troca de opiniões dentro do grupo”. Nesse sentido, vale destacar o trabalho publicado por Chevatarese (2008). Depois de promover uma contundente crítica à situação da escola pública no Brasil, a autora descreve e analisa uma experiência de canto coral como prática educativa, fundamentada na Sociologia de Joffre Dumazedier e na Pedagogia de Paulo Freire, como possibilidade de constituição de um espaço formador da identidade cultural e do pensamento crítico associado à produção de conhecimento. Esta experiência, realizada entre 2003 e 2007 no Estado de Rio de Janeiro foi pautada pela formação de “círculos de reflexão tendo como Temas Geradores: relações sociais, paz x violência, relações interpessoais e a possibilidade de transformação pelas nossas ações individuais e/ou coletivas. Todos esses temas tiveram como elemento motivador obras do repertório coral adotado” (p. 124).

a música hoje dentro da escola é trabalhada no recreio com alguns projetos, inclusive eu, como diretora, fiz uma proposta para o grupo de retirar o som...o som do sinal, a sirene e implementar a música. Então hoje, os nossos horários, quando acabam os horários, a entrada, saída e recreio nós colocamos música. E são músicas de diversas modalidades. Então assim, as crianças escolhem, são músicas orquestradas, ou é música que eles mesmos escolhem, tem música até...tem dia de Michael Jackson, tem rap, tem gospel, eles escolhem e trazem CDs. Então é assim que a gente vem trabalhando a música (C2).

Uma análise das falas anteriores permite levantar a hipótese de que, para os diretores entrevistados, **parte** das suas concepções de educação musical parece perpassar a ideia de que a música na escola pode ter uma finalidade “pedagógica”, quando escolhida pelos alunos e ouvida em seus mais variados ritmos em contextos destinados, em tese, a momentos de descanso e ou lazer, isto é, em resumo, como forma de “entretenimento”, em locais tais como o próprio recreio.

Isto, apesar de reconhecer que algumas das falas dos inquiridos parecem mostrar que os mesmos sabem que o ensino da música na escola não se restringe a escolher, ouvir ou cantar canções, tal como explicitado por C1, quando pretende explicar a importância de contar com um profissional habilitado na área: “os recursos hoje para trabalhar música, a gente tem, cria, mas o que realmente falta é um profissional e o que se trabalhar realmente a música. Porque o cantar a gente canta, mas a gente sabe que não é só isso né?” (C1).

Reforçando a ideia de C1, vale citar autores como Beineke (2003) e Kater (2012), os quais defendem que a educação musical não pode limitar-se a ser utilizada como meio de aprendizagem da “história da música”, ou inclusive de “outras histórias de nomes e datas” (KATER, 2012, p. 44), uma vez que não pode ser esquecido que “aprende-se música fazendo música”.

Obviamente, isto não significa que não se aprenda música também falando sobre ela, mas estes autores consideram que a vivência musical sempre precisa estar presente.

Relacionada à concepção de que a aula de música tem como foco a prática musical dos alunos está a ideia de que o sujeito precisa se relacionar ativamente com a música de diferentes maneiras - tocando e cantando, ouvindo e analisando, e compondo. Em todas essas atividades os alunos participam de experiências musicais diretas. Isso não significa que conhecimentos sobre notação musical ou sobre história da música não sejam importantes, mas, sim, que seja garantido que esses conhecimentos estejam relacionados às músicas que estão sendo executadas, ouvidas e compostas em sala de aula. Pois é isto que dá sentido a esses conhecimentos “sobre” música - a articulação com o fazer musical (BEINEKE, 2003, p. 87).

3.6 Visão de professores e diretores sobre as dificuldades para efetivar o ensino da música na escola a partir da Lei 11.769/2008.

Quando inquiridos a respeito das possibilidades do ensino da música nas escolas a partir da implantação da lei 11.769/2008, todos os entrevistados, com exceção de um (C3), afirmaram conhecer o teor da referida lei.

B1, B2 e C1 apontaram como primeira dificuldade a falta de profissional qualificado para o exercício da função.

Porque nós como leigos professores de outras áreas, nós não temos formação acadêmica pra estar desenvolvendo essa disciplina, no caso, na íntegra como ela deveria ser. Então, eu vejo que às vezes fica faltando, deixa de desejar em determinados aspectos que eu, enquanto profissional pedagoga, talvez não conseguiria suprir sendo que se fosse um profissional formado em música teria (B1).

Morato *et al.* (2003, p. 5) corroboram o depoimento dos professores entrevistados ao afirmarem que “pouquíssimas escolas” de educação básica contemplam estes profissionais no município de Uberlândia, MG.

Historicamente, os profissionais formados nos cursos de música da Universidade Federal de Uberlândia atuam, na maioria, nos quatro Conservatórios da rede estadual localizados no Triângulo Mineiro. Assim, em pouquíssimas escolas ocorrem aulas de música (MORATO *et al.*, 2003, p. 5).

A atuação nestes recintos educacionais tornou-se, em certa medida, o local de trabalho de preferência por parte desses profissionais, não somente pela insuficiente oferta de vagas nas escolas públicas, mas também devido a uma crítica às condições de trabalho existentes nessas instituições onde, tal como mencionado anteriormente, parece prevalecer na atualidade um salário pouco atraente, turmas numerosas, falta de material pedagógico especializado, ausência de gestão democrática e violência.

Desta maneira, tanto B1 quanto B2 parecem concordar ao sugerir a criação de uma parceria entre o professor habilitado em música e o professor regente, para que estes possam compartilhar seus conhecimentos com os demais professores, permitindo-lhes um embasamento musical.

Seria mais efetiva se tivesse alguém próprio mesmo de música dentro da escola que pudesse entrar na sala de aula pelo menos uma vez na semana, em todas as turminhas, juntamente com os professores regentes também de literatura, dá pra fazer uma grande parceria, e também na biblioteca alguém assim, que tivesse toda uma preparação né? Que fosse realmente qualificado na música. Seria interessante que tivesse esse profissional na escola [...] Porque ele poderia dar embasamento para os outros professores né? Porque a gente tem a boa vontade, mas falta um pouco de conhecimento (B2).

A necessidade de contar com um professor habilitado em ensino da música na escola pode ser evidenciada por Del Ben (2001), ao revelar em sua pesquisa que tanto conhecimentos musicológicos quanto pedagógicos são necessários para o ensino da música nas escolas.

Por estar inserida em contextos escolares, a prática pedagógico-musical ultrapassa os limites do que é específico ao ensino da música, pois constitui-se como parte de um projeto coletivo. Os conhecimentos pedagógicos são necessários não apenas para orientar o ensino e a aprendizagem de música em sala de aula, mas também para que os professores de música possam cumprir finalidades e desenvolver conteúdos que possibilitem sua participação e a integração da disciplina que lecionam no projeto educativo da escola, contribuindo para a concretização do mesmo (DEL BEN, 2001, p. 303 e 304).

Machado (2012) também defende a importância da escola em contar com professores habilitados, alertando para o fato de que negar o direito aos professores generalistas de ensinar música na escola implicaria em “uma espécie de ditadura dos profissionais das Artes!” (p. 165). A autora considera que:

[...] não deve ser vedada ao “generalista” a possibilidade de trabalhar a linguagem musical; no entanto, o “especialista” sempre estará mais apto a desenvolver projetos e propostas musicalizantes para seus alunos a partir das habilidades que ele domina, cultiva e pratica cotidianamente, como profissional formado. Um educador com grande repertório e pesquisador de trilhas, sonoplastias, onomatopeias e outros ingredientes criativos, pode ser um bom iniciador dos interesses musicais de seus alunos (MACHADO, 2012, p. 165).

Barbosa (2011) também acredita no trabalho do professor generalista.

Acredito na possibilidade de o professor generalista realizar um trabalho musical significativo junto a crianças pequenas, desde que seja bem preparado. Essa preparação deve ser feita, preferencialmente, através de

disciplinas específicas oferecidas pelos programas de cursos de graduação em Pedagogia. Mas pode também (e deve) se realizar por meio de cursos de formação continuada (BARBOSA, 2011, p. 70).

Quando inquirido a respeito das dificuldades de implantação da Lei 11.769/2008, B3, professor habilitado em música, deu ênfase à precariedade de recursos específicos para se trabalhar com a música na escola.

Em primeiro lugar, o ambiente escolar não está preparado para se ter a disciplina em uma sala organizada, ou em salas organizadas, não há instrumentos propriamente ditos, instrumentos musicais, há opções de instrumentos feitos, na parte de recicláveis, há doações que às vezes chegam de instrumentos antigos, defasados para as aulas (B3).

Em relação aos recursos disponíveis à educação musical nas escolas, Swanwick (2003, p. 114) sugere, em termos organizacionais, que:

O ideal seria cada escola dar ou facilitar o acesso a uma amplitude de instrumentos autênticos e viáveis, e a grupos vocais conduzidos por professores confiantes [...]. O compartilhar dos recursos disponíveis na comunidade seria de grande valor para os professores da escola primária, que frequentemente se sentem inseguros sobre sua competência geral, e para o chamado professor especialista, que se sente desarmado pela lista crescente de “músicas do mundo”, em relação às quais pode erradamente ser considerado um “*expert*” (SWANWICK, 2003, p. 114).

As diretrizes do PNE-2011/2020 dispõem, no art.2º, sobre a melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho, valorização dos profissionais da educação, dentre outras metas (BRASIL, 2010). Nesse sentido, o sucesso da trajetória escolar dos alunos está relacionado com as condições físicas e materiais da escola, que propõem tais diretrizes, além da presença de profissionais com formação adequada.

Além disso, os direitos sociais à educação são garantidos pela constituição Federal de 1988 e pela LDBEN. No entanto, é necessário que as políticas públicas garantam os recursos e as condições de melhorias educacionais e que valorizem os profissionais da educação para viabilizar uma gestão democrática e qualidade na formação dos alunos.

Para finalizar este item, considera-se importante mencionar que diante do reconhecimento da falta de professores habilitados para o ensino da música nas escolas, propostas têm sido levantadas em busca da resolução desta problemática, tais como aquela defendida pelo Grupo Técnico Música na Escola, em caráter alternativo e emergencial:

Se a Lei 11769/08 não restringe somente aos licenciados com formação em música para atuarem com conteúdo de música na educação básica, os professores de outras áreas uma vez habilitados e/ou credenciados, estando em pleno exercício de carreira, talvez possam atuar com música no ensino fundamental e médio. Sendo os professores licenciados em música, os profissionais dentro da escola que ministram as aulas de artes, os professores interessados que receberem Formação Continuada em Música e ainda outros profissionais contratados, considerados aptos pela escola ou pelo governo estadual ou municipal de acordo com a localização e realidade escolar. Como também os professores que atuam nas séries iniciais e que estão habilitados para ministrarem o componente curricular Arte, bem como de outras áreas (GRUPO TÉCNICO MÚSICA NA ESCOLA, 2010, p. 4).

A questão que aqui se coloca refere-se à validade deste tipo de proposta quanto à sua efetividade na preservação de um ensino de qualidade. Sem pretensão de aprofundamento neste momento, levanta-se a questão da necessidade de se formular um diagnóstico e um plano nacional que considere as diversidades regionais, capaz de mobilizar as instituições formadoras de profissionais que, a médio e longo prazo, contribuam, como política pública, para dotar às escolas de educação básica de professores devidamente preparados para o exercício da função em contextos interdisciplinares, sem necessidade de recorrer a processos emergenciais que, em tese, poderiam, de fato, viabilizar a presença de pessoas para o ensino da música, porém com dúvidas a respeito da qualidade daquilo que seria ofertado.

3.7 Impacto da Lei 11.769 entre os demais profissionais da educação das escolas da RPME/UDI: limites e possibilidades da sua obrigatoriedade.

Diante da presença da música nas escolas por força da Lei 11.769/2008, os entrevistados comentaram sobre qual seria a aceitação da música em relação aos diretores, professores e coordenadores dessas instituições.

Em termos gerais, tanto professores quanto diretores entrevistados foram unânimes ao considerar que a aceitação será grande, porém com a possibilidade de acontecerem algumas formas de “resistência”, devido a dois fatores fundamentais. Primeiro, o fato de ser considerada uma modalidade relativamente “nova” na escola e segundo, pelas possíveis dificuldades que poderiam vir a ocorrer na tentativa de incorporar o ensino da música em contextos interdisciplinares.

B1, por exemplo, afirma que “os profissionais são muito abertos”, mas talvez haja uma resistência por parte do “profissional professor, que muitas vezes, na situação de se sentir incapacitado para estar desenvolvendo tal trabalho, tenha receio de levar a música para dentro da sala de aula”.

Eu não posso falar de maneira geral, posso falar só pela Escola “N” né? Eu vejo que não se cria nenhum problema, aqui os profissionais são muito abertos, eu vejo que talvez essa resistência pode vir mais por parte do profissional professor, que muitas vezes, na situação de se sentir incapacitado para estar desenvolvendo tal trabalho, tenha receio de levar a música para dentro da sala de aula. No meu caso, que eu já trabalhava como alfabetizadora do 1º ano utilizava muito a música, não vi, não senti, não tive nenhuma resistência em estar desenvolvendo essa atividade (B1).

Para B2 a realidade em sua escola é bem propícia para aceitar o ensino da música, por já trabalhar em sala de aula.

Bom, eu vou falar a nossa realidade. Aqui na escola, é muito tranquilo, porque a diretora, a vice-diretora, a pedagoga ela também é músico, ela faz aulas no conservatório tem muito tempo, então assim, os professores aqui são bem abertos a esse tipo de projeto. Eles estão assim aptos a aprender e também a deixar que a gente deixe entrar na sala de aula trabalhando com a música na contação de história que é o que a gente tem feito (B2).

Em concordância com os três professores entrevistados, para o diretor C1, a música em sua escola será bem vinda, mas representará algo novo para ela. Em sintonia com C2, a ideia do novo pode significar ou provocar resistências, diante do reconhecido “cansaço dos profissionais da educação” com constantes mudanças trazidas de cima para baixo sem se contar com uma preparação prévia para a sua assimilação no contexto escolar.

Olha, o profissional da educação hoje, ele já está assim, um pouco que cansado com tantas mudanças que nunca levam a nada. Eu acredito que parte daí a resistência com a música. Porque é mais uma disciplina que vai ser lançada na grade curricular e que as pessoas não estão preparadas para absorver [...]. existe uma grande resistência [...]. As pessoas não estão preparadas para o novo (C2).

O profissional da educação se revestiu com uma armadura tão grande nesses anos de tanto sofrimento profissional que ele já não acredita mais. Às vezes a música possa resgatar hoje o que? Para o professor, até para o próprio professor, ela vai servir de uma forma de resgatar os seus princípios, resgatar o seu equilíbrio dentro de sala de aula, que é o que os professores estão

perdendo muito, é esse equilíbrio com o aluno, o dia a dia, o relacionar. E eu acredito que isso vai ser muito bom, não só para o aluno, mas o próprio relacionamento, professor com professor com diretor com pedagogo dentro da escola. Mas existe uma grande resistência. Mas o novo né? As pessoas não estão preparadas para o novo (C2).

Apesar de desconhecer o teor da Lei, diferentemente dos demais entrevistados, C3, considerou “complicada” a questão da obrigatoriedade da música, por entender que esta já é manifestada em diversas apresentações promovidas em datas especiais.

Nossa... a obrigatoriedade também que é complicado..., mas eu vejo assim, por exemplo, aqui na escola, tudo que vai acontecer, por exemplo, dia da família, a gente fala: “oh, os meninos vão cantar”. Vai acontecer o dia do estudante, os meninos vão cantar. Então eles estão presentes em todos os momentos na escola. Vai ter uma reunião de pais, vamos por os meninos para cantar para os pais. São as datas especiais, às vezes uma reunião mesmo de conselho, a gente chama os meninos. Então, está sempre chamando, então, eles fazem parte do corpo da escola, e é aceito por todo mundo, porque todo mundo quer saber, ver que dia é a apresentação para estar junto com os meninos também (C3).

Considera-se importante este depoimento, por entender que, provavelmente uma grande parte de profissionais da educação ainda desconheça tanto o teor da lei, quanto o sentido e significado pedagógico do que poderia representar, em termos de formação humana, o ensino da música para a educação básica. Este aspecto implicaria necessariamente pensar na instalação de um amplo processo de debate e reflexão a respeito dessa problemática, cientes, entretanto, de que a construção de um percurso pedagógico nas escolas, além de complexo e contraditório caracteriza-se, dentre outros aspectos, pela existência de um “mosaico de certezas e incertezas” onde nem todos os saberes são compreendidos e valorizados, e

[...] nem todos serão apropriados pelos professores como de seu domínio. Inversamente, também há muitos saberes que, por razões diversas, não são trabalhados na academia, mas que o professor se autoriza a acessá-los e neles apoiar-se como base para um espaço possível de ações pedagógicas (Beyer, 2003, p. 103).

Nesse sentido, seria necessário promover mudanças para superação das dificuldades, das limitações e dos desafios colocados para o ensino da música na escola no contexto atual, motivo pelo qual, alguns dos entrevistados, como B2, apontam para a necessidade de se contar, por exemplo, com um “empurrãozinho administrativo” do sistema educacional.

“Está faltando um empurrãozinho mais administrativo por parte da prefeitura (de Uberlândia) para que isso realmente aconteça assim, de forma efetiva” (B2), a qual poderia promover, por exemplo,

[...] processos seletivos [de contratação de professores de música] para fazer uma experiência nas escolas, pelo menos do 1º ao 5º ano ou na educação infantil onde a música [...] as crianças gostam tanto. Mas eu vejo que a educação infantil e ensino fundamental pelo menos até o 5º ano é de extrema importância. Porque eles estão formando caráter, a gente está trabalhando a questão do afetivo, entra aí na pedagogia da afetividade, a expressão corporal da criança. Então eu vejo que é muito importante esse trabalho desde cedo na escola (B2).

Cientes das dificuldades que atravessam para implementar o ensino da música nas escolas, tal como estipulado em lei, vale ressaltar que a sua implementação, além de implicar na necessidade de se instalar um amplo fórum de reflexão e debates, tal como anteriormente assinalado, vale lembrar que a implementação, de fato, de uma determinada política de gestão educacional, tal como esta relacionada com o ensino da música nas escolas, implicaria, neste caso, para a prefeitura de Uberlândia, a formulação de um projeto de construção democrática da educação, capaz de englobar o debate sobre os saberes considerados relevantes à formação dos sujeitos, dentro de determinadas perspectivas de construção social, que na nossa perspectiva deveria estar ancorada em processos de participação e reflexão ativa, crítica e propositiva.

Neste sentido, vale lembrar Muñoz Palafox (2008, p. 85), para quem é possível pensar na possibilidade de “reinventar a escola no sentido de”:

[...] torná-la promotora, de fato, da inserção de mecanismos efetivos de inclusão e participação não-excludente, associados, dialeticamente, à formação de sujeitos criticamente orientados para agir/pensar cotidianamente na transição do individualismo para a alteridade, da quantidade utilitarista para a qualidade, e da prática da dominação para a organização e a gestão democrática (MUÑOZ PALAFOX, 2008, p. 85).

Isto, apesar de reconhecer que grande parte das políticas educacionais no Brasil, infelizmente, continua a operar ideologicamente de tal forma que ao mesmo tempo em que abandonam a escola à sua própria sorte (para diagnosticar, propor e sanar fragilidades), tais políticas definem padrões quantitativos de medida da qualidade, exigem metas e propõem modelos de capacitação presencial e virtual para atender a cada um dos setores da instituição

escrevendo “nas *entrelinhas ideológicas* que escolas que não conseguem instituir e concretizar ações de qualidade não o fazem por plena incapacidade” (LOPES *et al*, 2009, p. 98).

3.8 Percepção de docentes universitários a respeito do Impacto da Lei 11.769 na educação básica e nos processo de formação docente no ensino superior.

Para identificar o ponto de vista do ensino superior a respeito do impacto da lei 11.769, foram entrevistados 5 docentes da área de educação musical do curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia, tomando como base para as entrevistas um total de 5 perguntas:

- 1) Como está sendo efetivada a implementação da música nas escolas de educação básica, em vista da obrigatoriedade da Lei 11.769/2008?
- 2) Como está sendo pensado pelo Ensino Superior, a formação do professor de ensino da música na educação básica?
- 3) Qual a concepção dos formadores de professores em relação ao professor generalista e ao professor especialista para ministrar aulas de música na educação básica?
- 4) Quais são as dificuldades que a área de formação de professores enfrenta para contribuir com a efetivação da música na educação básica?
- 5) Qual é a sua percepção a respeito da influência da educação básica em Uberlândia no processo de formação de professores da UFU?

3.8.1 Sobre a implementação da música nas escolas de educação básica, em vista da obrigatoriedade da Lei 11.769/2008.

Em relação a esta questão, o docente A1 foi explícito ao afirmar: “não vejo o movimento de implementação da lei”. Como “a lei não determina a implementação da disciplina música, então ela não entra no currículo” (A1).

Para A2 ainda não havia “uma coisa muito consolidada” principalmente se fosse levado em consideração que a implementação de uma lei como essa deveria envolver as dimensões do Estado, das escolas privadas e do município.

O que eu sei é que eles [a Prefeitura de Uberlândia] estão encaixando a música principalmente nas séries iniciais da educação básica e educação infantil dentro de conteúdos como a Arte, como a própria lei prevê, e Literatura. E o Estado, da mesma forma, [...] está pensando numa educação continuada que seria fornecida pelo conservatório, mas nenhuma das duas instâncias abre concurso pra esse professor especificamente (A2).

A4 e A5 sabem que a música está presente nas escolas municipais e estaduais, mas não como disciplina curricular, considerando que “pela lei não se implementa a disciplina música nas escolas, mas o conteúdo de música nas escolas”(A5).

Provavelmente ciente de todas as questões acima formuladas, para A3 a implementação da lei deveria ser assumida como uma “luta política” que implica a

[...] sensibilização de pessoas importantes neste processo, como professores, gestores, até mesmo Secretaria de Educação, no sentido de, [...] talvez, não convencer, mas dizer a importância de: primeiro, do ensino da música. Segundo, do cumprimento da lei, pois, lei é feita para ser cumprida (A3).

A4 lembrou que na UFU, por meio de uma equipe de pesquisa, foi realizado um diagnóstico para identificar como estaria sendo efetivada a implementação da música nas escolas municipais.

Nós temos um grupo de pesquisa e já começamos a fazer um levantamento de como está sendo esta implementação da música nas escolas municipais e estaduais [...]. Nós temos mais ou menos umas 70 escolas estaduais aqui em Uberlândia. Por volta de quase 30-35 escolas, nós fizemos um levantamento (A4).

Desse levantamento, foi identificado que a música estava presente nas escolas de educação básica de Uberlândia: como “parte da disciplina Arte”, como “apoio a outras disciplinas”, como “projeto” ou como “complementação de carga horária”.

No entanto, para A4, apesar da música estar nas escolas “ela não está na maneira como nós realmente queremos, que seria dentro do currículo” e sugere, enquanto política:

[...] que a gente tenha uma legislação em nível estadual: que a legislação estadual interfira inclusive em todas as escolas do município, apesar do município ter sua autonomia, mas o estado de Minas Gerais poderia estar, através da assembléia legislativa, construindo uma lei em que

regulamentasse a maneira em que a música poderia estar no currículo das escolas (A4).

Para A3, as escolas deveriam fazer “algumas adaptações curriculares” para que a música pudesse de fato estar inserida no currículo, considerando que estas dispõem de autonomia para trabalhar os processos de alteração dos seus respectivos projetos político-pedagógicos, além de ressaltar, tal como outros entrevistados o fizeram, da necessidade de serem realizados concursos para contratação de professores de música.

Têm que ter concursos para que pessoas especialistas possam trabalhar conteúdo, tem que lembrar que a Lei não fala de disciplina, ela fala de conteúdo, então tem que ser feito o entendimento da Lei [...]. A gente sabe também que Arte é marginal no currículo, fica lá na periferia, é um espaço muito pequeno [...]. Eu acho que, nessa fase, está mais na fase de negociações políticas do que efetivamente tendo aula de música, ou em trabalhar com especialistas na escola (A3).

Isto apesar de saber que em termos de políticas, as escolas do município de Uberlândia já contam com a música no projeto pedagógico:

[...] porque já existe um trabalho da própria Universidade Federal de Uberlândia, na época de 1996, em que nós fomos convidados a participar da construção de diretrizes para que as escolas fizessem o projeto pedagógico. Então, tanto o município tem, através deste exercício que fizemos, quanto o Estado tem que é através das escolas básicas, o CBC- Currículo Básico Comum, em que também participamos desta elaboração por chamada de todos os estados, das delegacias. (A4).

Mas, em termos de implementação da Lei 11.769/2008: “em Uberlândia isto não está acontecendo... O município não vê muitas perspectivas, de implementação da Lei e, falando de uma forma bastante específica, eu não vejo ações neste sentido” (A5) e no que diz respeito à rede pública estadual de ensino,

a superintendência regional de ensino tem uma perspectiva ainda muito ligada a educação artística, onde o professor de artes tem que ministrar todos os conteúdos artísticos. Então, por este caminho não vejo muita perspectiva. Uma saída, ou uma iniciativa, da Secretaria de Estado da Educação, foi com que os conservatórios, ministrassem um curso de formação de professores [...]. O conservatório é uma escola técnica que legalmente, não poderia formar professores [...]. O que o Estado fez, foi criar um curso de extensão no conservatório para formar professores que já estão nas escolas que pudessem ministrar o conteúdo de música (A5).

A questão anteriormente colocada por A5 revela a existência de uma situação contraditória e particular do município de Uberlândia que implicaria a realização de um estudo mais aprofundado. O fato de que a cidade conta com um conservatório estadual de música que oferece cursos de educação musical e, de alguma forma, parece estar habilitando os participantes a atuarem no ensino da música nas escolas da educação básica. Situação esta que, em tese, estaria contrariando a lei no sentido de que, “no Triângulo Mineiro, a UFU é a única instituição que forma professores de música para atuar na educação básica” (A3). “A UFU é uma instituição que tem uma licenciatura em música e pelos princípios da LDB tem como objetivo formar professores para atuar na educação básica” (A5).

3.8.2 Sobre o Ensino Superior e a questão da formação do professor de ensino da música para a educação básica.

Para A1,

[...] o nosso currículo ainda vem da tradição da música erudita, do instrumentista. O que a gente acredita é esse professor que tenha a capacidade e a sensibilidade de descobrir qual o meio musical dos alunos [...]. Levar em consideração a cultura musical desses alunos e criar possibilidades de ampliá-la [...]. Eu não acredito num programa que vá levar um determinado tipo de música. Não acredito num programa que parta especialmente da escrita, desse código musical. Agora, acredito que tudo isso é possível ser feito na escola também desde que haja interesse de quem está na escola [...] Acho que o nosso currículo não é muito adequado para formar esse professor pra escola básica (A1).

Nessa linha de pensamento, Souza (2004, p. 9), afirma que “o trabalho cotidiano de tantos professores” envolve a “relação entre pessoas e música”. Dessa forma, o processo de aprendizagem envolve uma constante busca da ressonância entre a realidade dos alunos e as atividades pedagógicas, de forma não descontextualizada do meio sócio cultural.

O entrevistado A4 menciona que o trabalho de formação de professores da Universidade de Uberlândia não é pensado apenas na educação básica.

A formação de professores é ampla, e um desses espaços é a educação básica. Agora, como a gente trabalha nossos alunos para pensar a escola? A gente vai às escolas, faz estágios da licenciatura para que o aluno conheça a escola. Que tipo de conteúdo poderia ser construído nas escolas, a partir do que as escolas pensam do que seja música para eles e das possibilidades da escola: se é um trabalho com instrumento, com canto, se é um trabalho com

outras linguagens, como em um trabalho interdisciplinar [...]. O aluno tem que estar preparado para o inusitado, para o acaso, para o diferente [...], para as diferentes realidades da educação básica (A4).

Para A3,

espera-se que o aluno esteja preparado para trabalhar na escola e em outros contextos. Na escola, especificamente, seria interessante que ele fizesse pelo menos estágio com um professor especialista de música [...]. Não estou dizendo que não existiria alguma habilidade, que ele não aprenderia com professor de outras áreas. Mas trabalhar com música, a gente poderia pensar que deveria ter uma pedagogia um pouco específica: pedagogia com ensino da música.[...]. A área de educação musical hoje tem uma preocupação de levar esse aluno para o contexto da escola regular. Ele passa pelo menos 2 semestres ministrando aulas nesse contexto [...]. Se isso vai motivá-los a seguir uma carreira enquanto professor de música na escola, a gente não sabe (A3).

Entretanto, apesar dos depoimentos acima apresentados, A2 é enfático ao afirmar que “apesar da legislação dizer que a licenciatura forma o professor de educação básica, o curso de licenciatura em música da UFU não é um curso voltado para a educação básica”.

São poucos (os alunos) que se interessam em dar aulas de música na educação básica. O que temos feito em termos de equipe, de pensar o curso, são os estágios. O PIBID¹⁹ está entrando com uma força muito grande, isto é um programa da Capes que está mexendo com o Brasil inteiro, eu acredito [...]. O estágio é uma das demandas dessa formação, em termos de disciplina. O PIBID garante que os alunos cumpram 20hs semanais... Os alunos têm este objetivo, ou seja, de viver mais a escola, conhecer a sua dinâmica, em todo o seu metiê (A2, grifo nosso).

Os objetivos do programa PIBID são:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes

¹⁹ O PIBID é um programa de estímulo a docência da UFU, cuja finalidade é contribuir com a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura. “O programa concede bolsas a estes estudantes participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola”. Fonte: Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 01 jan 2013.

oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura²⁰.

Parte do desinteresse apontado por A2 pode ser explicado na fala de A5, para quem os alunos do curso de música da UFU apresentam, desde sua chegada ao curso, uma forte perspectiva ligada à “formação instrumental”, relacionada com o ato de

tocar os seus instrumentos, tocar na noite, tocar música erudita ou popular. Estes, talvez sejam os dois mundos mais claros para os alunos [...]. O grande problema é mostrar o mundo da educação básica: ver a educação básica como perspectiva, uma possibilidade de atuação do músico [...]. Então, o primeiro nó que enfrentamos é: abrir para o aluno as possibilidades dentro da prática pedagógica, dentro da educação musical dentro do ensino da música (A5).

Alia-se a isto, o fato de que a realidade escolar parece apresentar-se para estes estudantes como um “ambiente assustador” (A3) que dentre outros aspectos apresenta dificuldades reais tais como os que se referem “à questão material” e “de se trabalhar com turmas grandes” (A3).

Nesse sentido, vale mencionar que esta leitura da realidade apresenta-se com fortes indícios de veracidade, a qual não pode ser hoje negada sequer por aqueles que se encontram a frente dos sistemas educacionais em todos os níveis de ensino.

Somente para ilustrar, basta citar TANURI (2000) para quem, depois de realizar uma exaustiva pesquisa no nosso meio educacional, concluiu que

[...] apesar de terem sido desenvolvidas várias iniciativas de formação continuada nos anos oitenta e noventa no Brasil, não se configurou um efetivo salto de qualidade, no que diz respeito à formação docente e sua relação com a qualidade do ensino, principalmente, devido ao fato de que as políticas de formação implementadas nesse período se fizeram acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas e pertinentes à Carreira e à remuneração do professor, o que acabou por se refletir na desvalorização

²⁰ Fonte: Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 01 jan. 2013.

social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis (TANURI, 2000, p. 13).

Desta forma, e contrariando os fundamentos de grande parte das novas perspectivas apresentadas pela educação oficial, pesquisadores como TORRES (2001) e SILVA (2002) defendem a ideia de que, diante da crescente pressão advinda das necessidades e demandas oriundas do mundo globalizado atual, o discurso renovado e as “novas” funções atribuídas à educação, **continuamos** deparando-nos não somente com o problema da permanente ambiguidade de sua abordagem pelos homens públicos, mas, principalmente pelo fato de que o tratamento dado à educação continua (até nossos dias atuais) implementando, em essência, mais um programa de reforma educacional,

revestido pelo discurso **neoliberal**, como proposta para encantar a sociedade que se sente protegida e confiante, esperando participar das benesses da liberdade e das conquistas tecnológicas da modernidade. É um discurso que, além de continuar encantando a muitos governantes e à sociedade, serve, também, para justificar os interesses inconfessos da globalização. Os meios de comunicação contribuem para ampliar essa máscara e envolver o público no grande jogo que envolve o mundo. Este é um novo componente que exige um novo comportamento de quantos teimam em ser verdadeiros sujeitos da própria história. É mister que a globalização seja passada pelo crivo da análise crítica, não apenas em seus aspectos econômicos, mas sobretudo em suas relações com a educação. Importa esclarecer um pouco as ambiguidades da educação nesse contexto, onde se perde a possibilidade de distinguir o significado específico das coisas. Entretanto, pode-se dizer que é também este o momento de se perceber a ambiguidade e buscar a evidência para distinguir os fenômenos e descobrir o seu lugar na história (SILVA, 2002, p. 36)²¹.

²¹ Carlos Alberto Torres, pesquisador argentino residente nos Estados Unidos, destaca que o “neoliberalismo” e “estado neoliberal” são termos usados para designar um novo tipo de estado que surgiu na América Latina nas duas últimas décadas. Ligado às experiências dos governos neoconservadores, a primeira experiência de neoliberalismo implementada na América Latina é o programa econômico posto em prática no Chile, após a queda de Salvador Allende, sob a ditadura do General Pinochet. Mais recentemente os modelos de mercado implementados pelos governos de Carlos Saul Menem na Argentina, Carlos Salinas de Gortari e Ernesto Zedillo no México e Fernando Henrique Cardoso no Brasil, para nos limitarmos a estes, representam um modelo neoliberal, dentro das condições particulares argentinas, mexicanas e brasileiras (TORRES, 2001, p. 65).

3.8.3 Sobre a concepção dos formadores de professores em relação ao professor generalista e ao professor especialista para ministrar aulas de música na educação básica.

As noções de profissionais generalistas e especialistas podem ser encontradas nas Diretrizes Curriculares dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Sem pretensão de aprofundamento, profissionais generalistas são considerados aqueles formados basicamente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, enquanto que os professores especialistas são aqueles formados em cursos de Graduação Plena, tal como aquele oferecido pela UFU, destinado a formar professores de ensino da música.

Ao analisarmos esta questão nos termos da lei, é possível constatar o sentido atribuído à noção de profissional generalista, ao verificar nas Diretrizes Curriculares Nacionais destes cursos que no artigo 5º, inciso VI, cabe ao egresso de um curso de Pedagogia estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (CNE, 2006, p. 2, grifo nosso).

Noção esta que volta a transparecer nessas mesmas diretrizes no item “i” do artigo 6º, quando ao serem “definidas” as bases curriculares comuns do curso de pedagogia, se afirma: caberá ao egresso de um curso de pedagogia, a tarefa de decodificar e utilizar no contexto do agora denominado “núcleo de estudos básicos”,

- i) [...] códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, **Artes**, Educação Física (CNE, 2006).

Obviamente, sem entrar no mérito neste trabalho, sobre a profundidade do sentido/significado atribuído à noção de “profissional generalista” nos cursos de graduação em Pedagogia, assim como também da complexidade, fora o volume de conteúdos, que implicaria pensar numa organização curricular destinada a uma formação profissional dessa natureza, A1 faz a seguinte reflexão:

Quando eu penso num professor generalista... não dá para pensar em todo mundo, tem que ser com aqueles que querem [...]. Esse professor tem que ter

um leque bastante mais amplo para atuar. Primeiro precisa saber desse profissional, se ele quer realmente fazer esse tipo de trabalho, que tipo de trabalho ele vai realizar e pensar nas limitações porque [...], ninguém é completo (A1).

De acordo com A2, o professor generalista poderia cumprir o papel de professor de música na educação básica, “para manter a música viva de uma forma curricular”, porém,

eu acho que o professor generalista, utiliza de repertório, utiliza de temáticas, pode utilizar a música como fonte de conhecimento para outras disciplinas, mas não obrigatoriamente tem que ter essa preocupação com objetivos musicais, que aí sim são dos professores especialistas. [...]. Eu acho que os dois profissionais têm os seus objetivos, as suas funções na escola. Mas a nossa obrigação do professor especialista de música é saber, ter clareza dos objetivos musicais que a gente pode alcançar com a aula de música na escola (A2).

Para A3,

o [profissional] generalista tem uma formação pedagógica mais consistente, no entanto, a formação do conteúdo meio deficiente [...]. Música, conteúdo mais forte e parte pedagógica mais fraca. Tem-se que achar um meio termo nessa história. Eu acho que o curso de música, e vice-versa, o curso de pedagogia tem que estar próximo de música, porque na verdade estamos falando de educação (A3).

Apesar de reconhecer uma dificuldade de relação e de formação entre os profissionais generalistas e o especialista em música, A3 propõe a criação de cursos de formação continuada para que os professores generalistas, principalmente nas séries iniciais, adquiram uma formação musical mais consistente.

Pensando aqui no curso, eles, (os alunos), têm muitas disciplinas que focam na educação básica. Por exemplo, o MEA – Metodologia do Ensino e Aprendizagem Musical - volta-se justamente para a discussão de metodologias, e uma ênfase muito grande é dada para a educação básica [...], no entendimento de como trabalhar música com um grupo maior de alunos, no entendimento de uma concepção diferente de educação musical que não seja no conservatório ou de escola especialista de música (A3).

De forma semelhante, independentemente de reconhecer que o professor generalista constitui um “grande aliado” para ministrar aulas na educação básica, A4 considera importante que este profissional “adquirir formação musical”.

É fundamental a gente estimular os cursos de pedagogia a pensar em disciplinas de formação musical. Isto é tarefa nossa também. A área de educação musical precisa pensar em diferentes frentes, quando pensa na questão da formação. Uma das frentes é esta: trabalhar nos cursos de pedagogia. Estimular esses cursos através dessas políticas [...]. A gente faz muita questão que o curso de pedagogia também tenha essa formação musical dentro das políticas dos cursos de pedagogia (A4).

Vale observar que Del Ben e Hentscke (2001, p. 6) consideram que “saber música” como “saber ensinar” são quesitos necessários nos processos pedagógicos e musicológicos do ensino da música nas escolas, de tal forma que não seja possível a priorização de um “em detrimento do outro”.

Por estar inserida em contextos escolares, a prática pedagógico-musical ultrapassa os limites do que é específico ao ensino da música, pois constitui-se como parte de um projeto coletivo. Os conhecimentos pedagógicos são necessários não apenas para orientar o ensino e a aprendizagem de música em sala de aula, mas também para que os professores de música possam, através da música, cumprir finalidades e desenvolver conteúdos que possibilitem sua participação e a integração da disciplina que lecionam no projeto educativo da escola, contribuindo para a concretização do mesmo (DEL BEN; HENTSCKE, 2001, p. 6).

Da mesma forma, A5 parece pensar de forma semelhante aos seus similares A3 e A4, ao aceitar a ideia de que o professor generalista possa tratar o conhecimento escolar da música, porém também entende que estes profissionais deveriam adquirir “alguma prática” e “conhecimento específico da área musical”.

Com alguns conhecimentos específicos, os professores (generalistas) poderiam ter uma atuação e uma perspectiva muito melhor da aula de música. Acho que eles serão grandes parceiros da implementação da música na escola. Já temos vários projetos no Brasil, inclusive de pesquisas, sobre a atuação deste professor, e que, sem dúvida, eu acho que é um dos caminhos da implementação da música na escola (A5).

3.8.4 Sobre as dificuldades que a área de formação de professores enfrenta para contribuir com a efetivação da música na educação básica.

De acordo com as percepções dos docentes da UFU entrevistados, vários são os fatores ou dificuldades que limitam ou impedem a efetivação da música na educação básica.

A primeira delas encontra-se relacionada com o fato de que o profissional de música **“não tem estímulo para ir para a educação básica”** (A1), devido às baixas condições salariais e à falta de estrutura e funcionamento da escola para proporcionar com qualidade o ensino da música.

Ainda de acordo com A1, existem várias possibilidades de trabalho para o músico, dentre elas: o trabalho na noite, aulas particulares, o trabalho em estúdios e o trabalho em ONGs que, além disso, e de acordo com a sua percepção, também contribuem para que os profissionais formados em música se desinteressem pelo trabalho nas escolas de educação básica.

Com a finalidade de aprofundar a reflexão de A1 em relação à “possibilidade de trabalho do profissional de música”, encontramos em Muñoz Palafox (2007) um quadro de referência que trata dos “mundos do trabalho” do profissional de Educação Física, dentro dos quais se encontra, também a prática do professor da educação básica.

De acordo com esse referencial, formulamos em caráter introdutório, um “mapa do mundo do trabalho” do músico para procurar “visualizar” de forma sistematizada, as várias possibilidades de intervenção na sociedade contemporânea.

Vale destacar que para Muñoz Palafox (2007), um “mundo do trabalho”, além de ser uma construção histórica, torna-se progressivamente uma prática social dotada de relativa autonomia econômica, política, social e cultural, assim como também, de um conjunto de particularidades políticas, científicas, tecnológicas, sócio-interativas, comunicativas e, particularmente, simbólicas, considerando que a conquista da sua legitimação enquanto mundo do trabalho, implicará, dentre outros aspectos, a formação de uma “intelectualidade” capaz de produzir tecnologias, conhecimento, saberes e outras representações sociais, necessárias à essa mesma legitimidade e, inclusive, à busca de hegemonia de pensamento e ação.

Baseados nesse referencial, entendemos que no caso da prática social do músico, estes mundos podem ser resumidamente caracterizados no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Mundos do Trabalho do profissional da Música.

| MUNDOS DO TRABALHO DO MÚSICO. | LOCAIS DE CONCRETIZAÇÃO DOS SEUS SABERES E PRÁTICAS SOCIAIS |
|---|--|
| Músico (instrumental e/ou vocal), como profissional liberal (trabalhador com carteira de trabalho e/ou autônomo). | <ul style="list-style-type: none"> • Estúdios de Gravação para criação de jingles em comerciais, além de elaboração de arranjos e trilhas sonoras para teatro e/ou cinema. • Aulas particulares destinadas ao ensino da música instrumental e/ou vocal, individuais e/ou em grupos. • Empresas privadas, Associações comunitárias, Ong's, Academias privadas de ensino da música e similares (instrumental e/ou vocal) e/ou instituições de ensino superior privadas em todos os níveis de ensino: <ul style="list-style-type: none"> a) Assessoria para formulação de programas e projetos de financiamento de eventos culturais. b) Gestão de eventos artístico-musicais. c) Regência de Conjuntos, orquestras e/ou Corais. • Eventos e locais promotores de espetáculos (shows, festivais, comemorações e/ou recitais) musicais para o exercício da Interpretação Artístico-musical na condição de solistas e/ou membros de conjuntos e/ou orquestras de diferentes gêneros musicais. • Conservatórios de música privados e/ou públicos não sujeitos, estes últimos, a ingresso por concurso público, para o exercício de: <ul style="list-style-type: none"> a) Gestão administrativa e/ou pedagógica. b) Docência (teoria musical; harmonia; história da música e/ou instrumentos musicais). c) Música instrumental (músico correpetidor). d) Regência de conjuntos, orquestras e/ou Corais. • Órgãos públicos cuja contratação não é submetida a ingresso por concurso público, para o exercício de: <ul style="list-style-type: none"> a) Assessorias para formulação de programas e projetos de financiamento de eventos culturais. b) Gestão de eventos artístico-musicais. c) Regência de Conjuntos, orquestras e/ou Corais. d) Músico de conjuntos, orquestras e/ou corais. • Hospitais, Clínicas e/ou Centros de saúde privados para o exercício da musicoterapia. • Compositor musical – trabalhador autônomo. |
| Músico (instrumental e/ou vocal), como servidor público concursado. | <ul style="list-style-type: none"> • Instituições da educação básica e ensino médio para o exercício da docência, que inclui a possibilidade do exercício da regência de conjuntos, orquestras e/ou corais. • Instituições Públicas de Ensino Superior de níveis estadual e/ou federal para o exercício de: |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> a) Docência, pesquisa e extensão, que inclui a possibilidade do exercício da regência de orquestras e/ou corais²². b) Música instrumental (músico correpetidor)²³. c) Regência de conjuntos, orquestras e/ou corais. <ul style="list-style-type: none"> • Órgãos públicos cuja contratação é condicionada a ingresso por concurso público, para o exercício de: <ul style="list-style-type: none"> a) Assessorias para formulação de programas e projetos de financiamento de eventos culturais. b) Gestão de eventos artístico-musicais. c) Regência de Conjuntos, orquestras e/ou Corais. d) Músico de conjuntos, orquestras e/ou corais. e) Música instrumental (músico correpetidor). • Hospitais, Clínicas e/ou Centros de saúde públicos para o exercício da musicoterapia²⁴. |
|--|--|

Ainda sob a influência do mundo do trabalho acima caracterizado, foi identificado outro fator que parece contribuir para dificultar a inserção da música na educação básica.

Morato (2009) descreveu em sua pesquisa de Doutorado que Uberlândia e outros municípios localizados na região do triângulo mineiro como Ituiutaba, Uberaba, Araguari, Capinópolis, Cachoeira Dourada, Araxá e Patos de Minas, comportam em sua totalidade, fora das escolas particulares, oito escolas públicas de música, que contratam professores de música, desde que sejam formados num curso de licenciatura.

Por esse motivo, parte dos músicos da região procura a UFU para cursar a licenciatura tendo em vista o desejo de se tornarem, no futuro, docentes desses conservatórios, resultando

²² De acordo com a proposta curricular do curso de música da Universidade Federal de Uberlândia, este é destinado à formação de profissionais habilitados para atuarem como intérpretes solistas e em grupos musicais; realizar pesquisa em música; utilizar tecnologias musicais; atuarem como professores na rede pública e privada; atuarem em projetos sociais e culturais; e realização e produção de eventos culturais e musicais (Disponível em: <www.iarte.ufu.br/node/200>. Acesso em 18/01/2013).

²³ O termo correpetidor vem da palavra *coach* oriunda do termo *co-repetiteur*. *Repetiteur* no francês significa “ensaio”, daí o significado de coparticipante do ensaio ou correpetidor. Originalmente, o correpetidor tem sua origem ligada ao acompanhamento da música essencialmente vocal, tanto solista como coral. Essas diferentes atuações só foram possíveis graças ao avanço e desenvolvimento dos instrumentos, da escrita musical e das diferentes formas musicais criadas (Disponível em: <correpetidor.blogspot.com.br/2010/12/o-que-e-correpetidor.html>. Acesso em 13/02/2013).

²⁴ Segundo Thayer Gaston apud Zampronha (2007, p. 104), “são três os objetivos fundamentais da musicoterapia: o estabelecimento e/ou restabelecimento de relações interpessoais, a conquista da auto-estima com o recurso da auto-realização e o emprego do poder singular do ritmo no sentido de energizar o indivíduo, ajudando-o a organizar o seu comportamento”. Segundo Zampronha (2007, p. 103), o pedagogo Jacques Emile Dalcroze foi “um dos precursores da musicoterapia na medida em que rompeu com esquemas rígidos da escolástica tradicional, possibilitando, com o auxílio da música, o descobrimento e contato direto com ritmos do ser humano [...]. Seus alunos desenvolveriam *Cursos de ritmica* para crianças deficientes, tornando-se pioneiros no processo da terapia do ritmo”.

disso que, essa amplitude do mercado de trabalho para os professores, segundo Morato (2009), acaba contribuindo para o desinteresse pela escola básica.

O mercado de trabalho para os professores de música na região de Uberlândia tem sido tradicionalmente alocado nas escolas específicas de música [...]. A amplitude desse mercado acabou esvaziando o interesse dos professores de música pelas escolas regulares, uma vez que, tradicionalmente, em música os professores são compulsoriamente profissionalizados para lecionar nas escolas específicas (MORATO, 2009, p. 6).

Em resumo:

Quem quer ser professor nos dias de hoje? Então, uma das dificuldades é essa. Na área específica de música, o músico tem muitas possibilidades de atuação que não seja a escola básica. Na nossa região, especificamente, **ele tem os conservatórios**²⁵ que, normalmente, consiste de aulas individuais, ou para um pequeno grupo de dois ou quatro alunos no máximo. Vai poder trabalhar em condições mais atrativas para o nosso licenciando que a escola de educação básica não oferece (A1, grifo nosso).

Outro fator atribuído às dificuldades em se efetivar a música na educação básica encontra-se relacionada, de acordo com A1, com a ausência objetiva de concursos públicos para o exercício do ensino da música no contexto do componente curricular, Artes. Na concepção deste, a maioria dos concursos “só trazem conteúdo de artes visuais” (A1).

Os concursos são voltados pra Artes. O conteúdo do concurso é voltado, pelo menos 80%, para as Artes Visuais, quer dizer, não contempla as outras linguagens, então os profissionais, os licenciados em música, artes cênicas, eles não tem esse espaço, eles podem se inscrever e fazer o concurso, mas o conteúdo é de Artes Visuais (A1).

Sobre esta questão, A2 também fez menção aos concursos públicos destinados ao ensino de artes na educação básica ao afirmar que os formuladores das políticas curriculares das redes públicas de ensino parecem não entender “a música, as artes visuais, teatro, como manifestações artísticas, com especificidades e peculiaridades [...], então, o professor tem que

²⁵ Segundo Jardim (2009, p.14), “o termo conservatório referia-se, no período chamado de Renascimento, aos estabelecimentos para abrigo de crianças órfãs, que recebiam treinamento musical para ingressar nos coros das igrejas, que atraíam um grande público”. A origem do *Conservatório* data do século XV, na Itália. Trata-se de uma instituição que objetiva a formação musical e que “teve grande influência tanto no desenrolar das estéticas musicais dos séculos seguintes, como no ensino e aprendizagem da música na Europa e nos países colonizados pelos europeus” (UBERLÂNDIA, 2003b).

dar conta de todos esses conteúdos” (A2). Em resumo: “nenhuma das duas instâncias [redes estadual e municipal de ensino de Uberlândia] abre concurso pra esse professor especificamente” (A2).

Tal como o entrevistado A1 e A2, o entrevistado A5 também questiona nos concursos a falta de conteúdos musicais, “tendo em vista que ainda prevalece a polivalência, no ensino das Artes nas propostas escolares com as várias artes em detrimento do professor especialista” (A5). Polivalência esta criticada, inclusive, pelo discurso oficial materializado nos PCN’s ao frisar “a importância da formação em nível superior de professores especialistas em cada uma das linguagens artísticas e sua atuação nas escolas de nível fundamental e médio de acordo com sua qualificação” (BRASIL, 2006, p. 168).

E, somado à falta de concursos para contratar professores de ensino da música, A1, é enfático ao afirmar que,

[...] as escolas não tem nenhum professor, não tem nenhuma forma de contratar esse professor, não tem uma programação pra isso, tanto a secretaria do Estado quanto a municipal, aqui no caso em Uberlândia, eles não têm uma perspectiva aí, de como vai fazer isso (A1).

Isto somado ao fato de por causa do veto do artigo 2º da Lei 11.769/2008, já citado no capítulo 2.1, que na prática continua a autorizar a qualquer professor, ministrar aula de música nas escolas, decorrendo dessa forma que o Estado brasileiro termina tirando,

[...] a possibilidade do profissional licenciado nas 8 instituições de ensino superior que tem licenciatura, só no Estado de Minas Gerais. Ou seja, formam-se profissionais de música por todo o Estado, mas para esses profissionais não tem espaço garantido. Então, o governo veta [...]. Ele fala: “Não, não pode ser só o licenciado em música”. Com isso, ele abre para outras pessoas, mas fecha para o próprio profissional formado na área (A1).

Outra dificuldade apontada para se efetivar o ensino da música na educação básica, foi citada por A2, quando se manifesta no âmbito das redes de ensino,

[...] falta de clareza do que é música, do que é arte, em termos gerais. Entender que a música é uma modalidade artística, mas ela tem especificidades em relação a outras modalidades. Cada uma tem a sua especificidade. Então, não adianta interpretar tudo isso como uma coisa só (A2).

Situação esta que implicaria, tal como mencionado anteriormente, a superação da polivalência e a adoção de um projeto político-pedagógico para o ensino da música que, na prática, considere a especificidade da formação de cada profissional da educação ligado à esfera da arte.

Outra dificuldade relacionada com este item, refere-se também à formação profissional ofertada pelo curso de música da UFU, o qual “não está muito adequada para formar o professor de educação básica” (A1).

A5 corroborou no seu depoimento com a afirmação de A1, ao argumentar que a formação do curso de música é “ainda bastante arraigada ao exercício de ensino/aprendizagem do instrumento (A5)”.

Parte destas críticas pode encontrar as suas origens na própria estrutura e funcionamento do Curso de Licenciatura, que podem ser evidenciadas numa possível falta de entendimento sobre as prioridades da formação de licenciados e a formação propriamente dita destes licenciados com o exercício da sua prática na educação básica. “Eu entendo que, prioritariamente, quem faz licenciatura tem que trabalhar na escola de educação básica. Para mim, o curso de licenciatura tem esse objetivo, essa grande missão, formar professor pra educação básica” (A3).

Para mim, o grande problema consiste em mostrar para o aluno o que é esse mundo da educação básica: ver a educação básica como perspectiva, uma possibilidade de atuação do músico; o que para nós é muito difícil, porque toda a perspectiva do ensino da música que o aluno tem, está ligado à aula de instrumento e, a aula de instrumento, para ele, é o modelo, é a concepção de música que ele tem (A5).

Os depoimentos acima estão, muito provavelmente, associados a duas problemáticas encontradas na literatura científica. Para Morato (2009), a abordagem da aula de música na escola de educação básica “difere das metodologias e do objetivo técnico-instrumental das escolas específicas de música, e do tratamento teórico-analítico do conhecimento musical, isto no ensino superior” (MORATO, 2009, p. 7). Isso, enquanto Jardim (2009) sustenta que, historicamente, parece existir “falta de diálogo entre as conquistas recentes da didática no âmbito da educação e a formação do músico”. Situação esta que de alguma forma pode estar contribuindo para perpetuar práticas conservadoras do ensino da música no ensino superior, em detrimento de um modelo de formação profissional que seja capaz de motivar a prática da docência do ensino da música na educação básica.

Não obstante, os avanços proporcionados pela pedagogia, as descobertas da psicologia e as propostas da Didática, não foram capazes de atrair o interesse dessa classe de “professores” ao longo do seu processo histórico. A falta de diálogo com as conquistas didático-pedagógicas, bem como a ausência desses conteúdos na formação do músico, mantiveram estáveis e consolidaram as formas e práticas [conservadoras] de ensino da música (JARDIM, 2009, p. 12).

Para Morato (2009), os formadores de professores deveriam levar em consideração a especificidade pedagógico-musical das aulas de música a serem ministradas nas escolas de educação básica que se diferenciam do ensino universitário, profundamente influenciado por estratégias baseadas na aprendizagem individual

[...] com que os alunos estão acostumados, face aos hábitos históricos e socioculturais de valorização de uma formação musical que preconiza o treinamento para a aquisição de habilidades, competências e saberes reconhecidos socialmente como músico-profissionais (MORATO, 2009, p. 1).

Associado a este paradigma curricular, A2 e A5 lembraram, com outras palavras, que os alunos do curso de música ingressam na universidade já “impregnados” desse mesmo paradigma curricular: “Buscam o curso de licenciatura para serem instrumentistas e darem aula de instrumento” (A2), além de não mostrarem, em caráter geral “interesse pelas escolas de educação básica” (A2). “O aluno chega, com perspectiva de dar aula no conservatório [...], mesmo que seja de alguma outra disciplina” (A5).

Essa é uma discussão de poder sobre currículo. Todo mundo está querendo ter espaço nesse currículo [...]. Se entenderem que a música é imprescindível, talvez fique menos complicado [...]. Eu acho que entra na questão da própria sensibilização, de dizer: “essa é uma questão importante”. Porque se o aluno é preparado para a educação básica, mas se não tem concurso e não tem espaço no currículo da escola, fica difícil [...]. Então, é importante que esse profissional que saia da Universidade tenha espaço para trabalhar (A3).

O depoimento de A3 lembra, objetivamente, Penna (2010) para quem, se os espaços potenciais para a música não se efetivarem como reais, cada vez mais as possibilidades de concretizá-los serão restringidas, daí a necessidade de se refletir criticamente, à luz de todas as dificuldades acima apresentadas, tanto a pertinência do ensino da música na educação básica, quanto seus fundamentos político-pedagógicos e as suas condições de implementação

na realidade concreta considerando, indissociavelmente, a necessidade de reformular o processo de formação dos licenciados em Música de acordo com tais fundamentos.

3.8.5 Sobre a influência da educação básica em Uberlândia no processo de formação de professores da UFU.

Apesar das dificuldades acima identificadas, A1 e A2 voltaram a citar o PIBID, já descrito anteriormente (Cap. 3.8.2 desta pesquisa), o qual oportuniza estágios nas escolas públicas e que, neste contexto, tais escolas têm atuado como parceiros.

Esse programa [o PIBID] tem esse objetivo que é: fazer uma parceria com a escola de educação básica, então a gente tem um professor daquela escola que vai formar...vai ser o co-formador do nosso licenciando. Nosso licenciando, ele vai para aquela escola, vivenciar a realidade daquela escola, conhecer o trabalho do professor, conhecer o trabalho da escola de uma maneira geral, vai ver se o professor dando aula é diferente dos estágios, e esse professor vai ajudar na formação desse nosso aluno (A1).

De acordo com A2, diante da obrigatoriedade da Lei 11.769/2008, somente a partir de 2010 algumas escolas públicas procuraram os professores da UFU e em resposta foi organizado e implementado um curso de extensão destinado a refletir sobre o ensino da música na educação básica. “Alguns professores gostaram muito do curso, mas foi um curso muito rápido [...]. Eu acho que não dava para qualificar um professor, mas dava uma ideia [...], como se diz: abria caminhos” (A2).

Além disso,

as professoras das escolas nos procuraram, querem que a gente leve estagiário [...], porque a gente sente que muitos deles trabalham sozinhos e aí eles ficam doidos pra contar experiências, ouvir experiências de outro, pra aprender com o outro, compartilhar... porque eles não tem outros espaços para isso (A2).

A3 e A5 consideraram esse tipo de proposição positiva, por considerar que a abertura de espaço na escola para os alunos da Licenciatura seria uma forma “de se ter confiança no trabalho que lá será feito” (A3). “Muitas escolas querem essa parceria com as aulas de música” (A5).

Decorrente dessas proposições, A4 conclui apesar de terem sido “muitas” as escolas que procuraram a UFU, o reconhecimento de que cada escola representa uma dada realidade com particularidades próprias,

na formação, acho que é importante os alunos perceberem que eles não vão ter uma única visão da escola [...]. A universidade prepararia aquele professor para esse enfrentamento, mas dizer o que eles vão ter que fazer [...]. A nossa equipe, a área de educação musical, a gente não tem uma fórmula de formar (A4).

3.9 Percepção de dirigentes da Secretaria Municipal de Educação - SME, a respeito do impacto da Lei 11.769 na educação básica e o processo de sua efetiva implementação.

Visando conhecer a visão da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - SME, sobre a situação do ensino da música nas escolas da rede, D1, um dos profissionais dirigentes responsáveis pelas questões curriculares da rede de ensino, dentre outras atribuições, argumentou inicialmente que “a música” estava presente nas disciplinas da grade curricular.

Com esse entendimento, D1 considerou que a SME deveria continuar (com a música) dentro desse contexto disciplinar, motivo pelo qual, até o final do ano letivo de 2012, não tinha sido pensado na inclusão de professores de música na rede por meio da realização de um concurso público.

Ao ser inquirido sobre a existência de alguma orientação, documento oficial relacionado com a implementação do ensino da música como conteúdo nas escolas de educação básica, D1 lembrou a existência de um conjunto de Diretrizes Curriculares de ensino de Arte da rede de ensino por meio das quais os professores identificam os objetivos desse conteúdo, cientes de que “têm a obrigatoriedade de trabalhar a música, porque todos a contemplam” (D1).

As referidas diretrizes defendem a presença da música nas escolas como forma de contribuir com o desenvolvimento dos alunos nos aspectos de natureza cognitiva, perceptiva, corporal e afetivo de maneira integrada. A música, como parte do ensino de artes,

[...] constitui-se um sistema de símbolos que participa da construção das identidades sociais e culturais dos alunos. Portanto, ela exerce um importante papel na definição de quem somos. Assim, os fazeres musicais (ouvir, criar com sons, cantar, tocar praticados nos diversos tipos de música (de diferentes culturas e períodos históricos) promovem a construção de conhecimentos compartilhados e individuais) (UBERLÂNDIA, 2003b).

E, como estratégia de ensino, propõem que a música seja tratada pedagogicamente, a partir da seleção de um tema “interdisciplinaridade”, relacionado com as várias disciplinas da grade curricular, cuja proposta de trabalho pode ser encontrada, dentre outras, no denominado modelo (T)EC(L)A destinado a dar “suporte” ao trabalho pedagógico-musical em contextos diversificados.

De acordo com os fundamentos filosóficos desse modelo, proposto por Keith Swanwick, a sua utilização teria como finalidade “valorizar atividades que possibilitem o envolvimento direto com música no processo de educação musical, proporcionados pela audição, execução e composição” (UBERLÂNDIA, 2003b).

Para tanto, as atividades do Modelo (T)EC(L)A são assim descritas nas Diretrizes Curriculares da RPME/UDI: a letra (T) envolve a aquisição de habilidades técnicas como técnica vocal, instrumental, escrita musical, dentre outros; e é acompanhada por parênteses por ser caracterizada como elemento secundário, mas que complementa a experiência musical direta; a letra E compreende execução, geralmente está relacionada com o público em atividades que implicam em tocar, cantar ou dançar; a letra C envolve criação, está relacionada à composição, à improvisação e às formas de elaboração de arranjos musicais; a letra (L) trata da literatura e os conhecimentos referentes à música sejam históricos, musicológicos, os relacionados aos instrumentos, partituras, dentre outros, e está entre parênteses por ser caracterizada como elemento secundário, porém fornece conhecimento sobre música; a letra A trata de apreciação, de audição, compreendida esta como prioritária na atividade musical (UBERLÂNDIA, 2003b).

Na sequência, quando inquirida a respeito do que a SME estaria propondo para que o ensino da música pudesse fazer parte efetiva do conteúdo escolar em vista da Lei 11.769/2008, D1 afirmou que caberia à rede municipal de ensino manter a proposta contida nas suas diretrizes curriculares, mantendo “a música” dentro das disciplinas “[...] porque, pra começar, a gente não acha professor formado para dar aula de música nem os nossos professores de artes, que a gente entrou em contato, nenhum tinha formação específica” (D1).

Dessa forma, depois de perguntar por que estaria sendo difícil encontrar professores formados para ministrar o ensino da música nas escolas, D1 contextualizou esta problemática ao reconhecer que, por causa do trabalho realizado em parceria com a UFU, é sabido que a maioria dos alunos de graduação não pretende trabalhar na educação básica, motivo este que

resultou, dentre outros aspectos, na proposta de serem promovidos cursos de ensino da música entre os professores das cinco primeiras séries da educação básica no interior da rede de ensino. Cursos estes mencionados pelos docentes da UFU entrevistados neste trabalho.

É esse contato com a Universidade, com o curso de música. Eles vêm, fazem a formação (de professores), subsidia o professor. Como não tem a disciplina é mais fácil subsidiar o professor regente nas salas mesmo. A gente ainda não está preocupado com a área específica que a gente sabe que não tem. Já é um dado da própria Universidade. Porque quando é músico, a tendência é ele querer fazer outra coisa. Não ir dar aula. Ele não quer sala de aula (D1).

Finalmente, ao ser inquirido sobre como a SME monitora o processo de implementação do ensino da música nas escolas da rede, de acordo com D1,

Nós temos os coordenadores de área no CEMEPE que nós formamos uma comissão pedagógica, não é específica da música, que faz este acompanhamento nas escolas em duplas. Tem a visita quinzenal pra poder fazer este acompanhamento pedagógico como um todo, não é específico da música, olham sim também a música (D1).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser observado, tanto as entrevistas dos docentes da UFU quanto a entrevista com o dirigente da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, MG., parecem indicar que existe um claro reconhecimento do que parece ser a problemática central do ensino da música nas escolas, diante da implantação da lei 11.769/2008.

Em síntese, o processo histórico relatado nos capítulos anteriores, relacionado com o ensino da música nas escolas públicas brasileiras e mais especificamente nas escolas das redes públicas de ensino de Minas Gerais, bem como dos processos de formação de músicos implementados ao longo dessa mesma história, contribuiu de alguma forma, para a construção de uma conjuntura nacional, regional e local que, no campo da música, se apresenta de forma crítica.

Em primeira instância, o reconhecimento de que diante da adoção de uma política educativa orientada ideologicamente para a qualificação de mão de obra destinada fundamentalmente para o atendimento das demandas do mercado capitalista, instaurada especialmente a partir da segunda metade do século XX, o ensino da música nas escolas públicas e, inclusive, o ensino de artes como um todo, tornou-se enquanto conteúdo e prática social um componente curricular, objetivamente, secundarizado quando comparado com outras disciplinas escolares.

Somado a isso, a reconhecida baixa qualidade de ensino público caracterizado pelos baixos salários e por inadequadas condições de trabalho no Brasil como um todo, contribuíram, não somente para “desestimular” parte da população para o exercício da docência na educação básica e no ensino médio, mas também para “potencializar” a inserção de conteúdos relacionados a artes visuais, teatro e dança no contexto da disciplina ensino de artes, em detrimento do ensino da música. Aspecto este que, dentre outros motivos, propiciou que este componente curricular fosse ocupado, tal como descrito em capítulos anteriores, por professores ligados a área de artes.

Diante dessa conjuntura, o país também vem assistindo, a revelia do discurso oficial, a construção de um imaginário social que, de alguma forma, vem influenciando a juventude a assumir, diante da música, uma formação de natureza individual e instrumental para atendimento de um mercado de trabalho caracterizado por “mundos”, dentro do qual a possibilidade de se tornar professor parece mostrar-se cada vez mais distante.

Por outro lado, ao analisar as entrevistas realizadas nesta pesquisa, pode ser verificado que este imaginário social vem sendo construído historicamente a partir de práticas pedagógicas dominantes, materializadas pelos conservatórios musicais localizados na região e pelo curso de formação de músicos da UFU, em propostas curriculares baseadas, tal como afirmado nas entrevistas, na promoção de uma formação tecnicamente competente, porém predominantemente individual e instrumental e, de alguma forma distanciada, das possibilidades pedagógicas do ensino da música nas escolas públicas de educação básica.

Afinal de contas, estamos falando de ensino da música **nas escolas de educação básica** como lugar que se pretende espaço de desenvolvimento de uma formação solidária, crítica e criativa, diante do qual considera-se a necessidade de serem abertos espaços, inclusive de experimentação no meio escolar, destinados à formulação de lógicas de ensino não fundamentadas no paradigma do ensino predominantemente individual e instrumental, em busca de alternativas político-pedagógicas destinadas, **não somente para a efetiva implementação da música no ensino escolar**, mas também superar o ensino disciplinar, burocratizado, hierarquizado e “tedioso” que, infelizmente, ainda parece predominar na educação básica das redes públicas de ensino.

Dessa forma, para finalizar o presente trabalho, sentimos a necessidade de citar os seguintes “ditados e crenças populares” relacionados com a música, para poder tecer, assim, nossa última “consideração final”:

- a) “Quem canta seus males espanta”; “A música acalma as feras”; “A música é para a alma, o que a ginástica é para o corpo” (Platão); “A música é o remédio da mente agitada” (Haddon). “A vida sem música seria um erro” (Nietzsche);
- b) De acordo com a crença popular, é sabido que se colocarmos música clássica para o bebê, ele acalma; o boi confinado, engorda; a galinha bota mais ovos e as plantas crescem cheias de vitalidade;
- c) “A música é a aritmética dos sons, como a ótica é a geometria da luz” (Debussy); “a música é a arte de pensar com sons” (Combarieu); “A matemática é música para a mente; a música é matemática para a alma” (anônimo).

A análise dos ditados e crenças acima citados, nos faz pensar nas seguintes questões:

- Quantas vezes já escutamos esses tipos de “crenças” ao longo das nossas vidas?

- Independentemente da veracidade ou não das mesmas, qual é o “poder” que a “música” tem que a torna “capaz” de “acalmar” ou “agitar” um ser vivo e transformar em determinados momentos, o seu estado de funcionamento orgânico? Em outras palavras, como e por que a música e seus estímulos sonoros e rítmicos são capazes de interferir no organismo, ao grau de promover, dentre outros aspectos, aumentos significativos de sua produtividade por causa de alterações provocadas no seu estado emocional?
- Quais são os motivos que estimularam parte da humanidade a utilizar o seu tempo e racionalidade para estudar os elementos constitutivos da música, tais como o som e o ritmo, até se tornar na história uma prática cultural, ela mesma, uma “linguagem” dotada de signos e significantes e de uma complexidade tal, que é capaz de ser colocada por filósofos no mesmo nível de ciências exatas como a matemática?

A importância destas questões reside no fato de que, para além de qualquer pretensão teórica, ideológica ou, inclusive, romântica de tentar responder no âmbito do discurso educacional, o que é, qual a finalidade e ao final de contas, **para que SERVE ensinar a música na escola**, considera-se importante ressaltar, para finalizar, que desde o século passado a ciência colocou seus “olhares” no estudo do impacto da “música” no organismo humano, motivada, em parte, por dois fatores.

O primeiro relaciona-se à introdução recente de novas técnicas de neuroimagem, como a tomografia com emissão de pósitrons (TEP) e a ressonância magnética funcional (RMF), que permitem “visualizar” as mudanças funcionais e topográficas da atividade cerebral durante a realização de funções mentais complexas. Assim, já é possível estudar as mudanças regionais do fluxo sanguíneo do metabolismo e da atividade elétrica cerebral durante tarefas de natureza cognitiva, como, por exemplo, enquanto um indivíduo processa estímulos sonoros, sejam estes meros sons puros senoidais, ruídos, padrões rítmicos ou mesmo “música”, em sua acepção ampla. [E o segundo encontra-se relacionado com] uma mudança de paradigma, que está ocorrendo tanto nas ciências humanas como nas ciências biológicas, e insere-se no terreno da interdisciplinaridade, no qual as especializações [estão dando] [...] lugar às fronteiras e à unificação de áreas, antes seccionadas do conhecimento como as ciências e as artes. Neste contexto, não é de surpreender o crescente interesse na pesquisa das intrincadas relações entre a “música” e a medicina, com ênfase à fisiologia, à neurologia e à psiquiatria (MUSZKAT; CORREIA; CAMPOS, 2000, p. 70).

Entretanto, para além dos dois motivos anteriormente assinalados, penso que existe ainda outro motivo para a ciência estar se “preocupando” em estudar a relação da música com

o organismo humano e suas implicações individuais e sociais. Trata-se justamente dos “fatos de palavra” (dos ditados e crenças) anteriormente explicitados pelos discursos popular e filosófico, dentro dos quais é afirmado que a música, independentemente dos significados a ela atribuída, **é capaz de “mexer” e de alterar significativamente nossos “corações” e, fundamentalmente, nossa racionalidade.**

Isto, se pensarmos em utilizá-la não somente como “remédio” para nossos males, mas também como parte constitutiva de um espaço de **formação humana (a educação)** que se torne capaz de articular o que de melhor tem a Arte e o conhecimento filosófico e científico, a uma **pedagogia comprometida** com um paradigma educacional diferente desse que aí está em caráter hegemônico: excessivamente “disciplinar”, “chato” e “tedioso”, da educação básica ao ensino superior. Argumentos estes fundamentados não somente no fato de termos assumido a música como conteúdo da nossa práxis profissional, mas também, devido à constatação científica de que,

[...] o interesse pela relação música-cérebro não reside somente no fato de a estimulação sonora envolver funções neuropsicológicas bastante complexas com ativação de áreas corticais multimodais, mas pelo fato de a música estar, historicamente, inserida no campo das artes, com toda a conotação cultural e simbólica que isso acarreta. O fazer musical encerra e integra as funções do sentir, do processar, do perceber em estruturas ou em uma estética de comunicação que é, por si só, forma e conteúdo, corpo e espírito, mensageiro e mensagem. A música, nas suas várias manifestações enquanto estética, terapia ou ritual, evoca o humano e sua contradição. Seus elementos de lógica, proporção e simetria estão intimamente relacionados e imbricados aos elementos de tensão, de relaxamento, que são sentidos, ou conceitualmente interpretados somente em bases abstratas que requerem a definição do homem, suas formas de sentir e pensar o mundo, e, portanto, seu sistema cultural e social de decodificação. Assim, não é de se estranhar que a evolução da estética musical do ocidente esteja intimamente relacionada com a evolução do pensamento científico de maneira indissociável. (MUSZKAT; CORREIA; CAMPOS, 2000, p. 71).

Entretanto e apesar dos argumentos acima assinalados, deve-se ressaltar que, longe de pretender assumir uma posição ingênua ou idealista perante a realidade, a possibilidade de tornar a música um importante “elo de articulação” entre a Arte, a Ciência, a Filosofia e a Pedagogia como fundamentos para a promoção de uma educação indissociavelmente prazerosa, ampla e crítica, somente poderá ocorrer se a sociedade assumir com “criatividade” e, principalmente, com **“vontade política”**, a transformação do ensino e suas estruturas educacionais vigentes, em busca da conquista de uma qualidade de ensino orientada, de fato, para a formação de sujeitos sensíveis, solidários, éticos, críticos e criativos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18, n. 30, jan-jun. 2007.
- AKKARI, A.; SILVA C. P. Para romper com o silêncio na escola: corpo, currículo e cultura. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (Org.). **Silêncios e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 53-70.
- ALVÂNTARA, A. M. VESCE, G. E. P. As representações sociais no discurso do sujeito coletivo no âmbito da pesquisa qualitativa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., Curitiba, 2008. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/724_599.pdf> Acesso em: 25 jun. 2011.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília, DF: Ed. UnB, 1988.
- BARBOSA, M. F. S. Formação musical do professor generalista e possibilidades de trabalho significativo. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, ano 17, v. 19, n. 20, p. 57-72. maio/ago., 2011.
- BATRES, E. ¿Normales o anormales? Normalidades y anormalidades en la formación del educador musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n. 26, p. 11-22, jul./dez. 2011.
- BEINEKE, V. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. **Ensino da música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social de realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes: 2011.
- BERNARDO, J. **Democracia totalitária**: teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004.
- BERTONI, C. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 79-92, jan./jun., 2012.
- BERVIAN, P. A.; CERVO A. L. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.
- BEYER, E. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). **Ensino da música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 101-112.

BOLLOS, L. H. Performance na música popular: uma questão interdisciplinar. In: LIMA, S. R. A.(Org.). **Ensino, música e interdisciplinariedade**. Goiânia: Editora Vieira, 2009, p. 107-123.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Coleção das leis do Império do Brasil de 1854. Disponível em: <http://ciespi.org.br/media/decreto_1331_17_fev_1854.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 8 de Março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de lei nº 8035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília, DF, 2010.

CAMPOS, M. C. **A educação musical e o novo paradigma**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CANDÉ, Roland. **História Universal da Música**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CARPEAUX, O. M. **O Livro de Ouro da História da Música: da idade média ao século XX**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CARVALHO, M. V. **A Música e a luta ideológica**. Lisboa: Estampa, 1976.

CHEVITARESE, M. J. Buscando o desenvolvimento do pensamento crítico a partir do Repertório Coral: uma aplicação dos métodos preconizados por Jofre Dumazedier e Paulo Freire nas comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 17., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPPOM, 2008. p. 124-127.

CONTIER, A. D. **Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo**. Bauru: EDUSC, 1998.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

COSTA, C.; BERNARDINO, J.; QUEEN, M. **Comentários sobre a lei 11.769/2008: inclusão musical nas escolas**. 2012. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/musica-escolas-432857.shtml>>. Acesso em: 6 jun. 2012.

DEL BEN, L.; HENTSCHE, L. A educação musical escolar como um encontro entre musicologias e pedagogias: contribuições para a definição do campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: ABEM, 2001.

DELMONDEZ, P. Educação como exercício de resistência e diversidade: reflexão sobre a formação de professores. In: GADELHA, S.; PULINO, L. **Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 199-206.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DURKHEIM, E. **Sociologia, Educação e Moral**. Portugal: Res, 1984.

FAVARETTO, C. Roda de Conversa 1. In: JORDÃO, G; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M (Coord.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 46-48.

FIGUEIREDO S.L. F.; PEREIRA G.V. As orientações legais para o ensino da música nas séries iniciais do Ensino Fundamental nos estados da Bahia, Rio Grande do Norte e Sergipe. **DAPesquisa: Revista de Investigação em Artes, Florianópolis**, v. 3, n. 2, p. 1-6, ago.2008 / jul. 2009.

FIGUEIREDO. S. Educación musical en la escuela brasileña: aspectos históricos, legislación educacional y desafíos contemporâneos. **Revista Musical Chilena**, año 64, n. 214, p. 36-51, jul-dic., 2010a.

FIGUEIREDO, S. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE, 15., 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ENDIPE, 2010b. Painei.

FONSECA, S. G. F. **Ser Professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Ed UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, V. B.; CAVAZOTTI, A. **Música e pesquisa**: novas abordagens. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

FUCCI AMATO, R. C. Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. **Opus**, Goiânia, v.15, n. 1, p. 91-109, jun. 2009.

FUCCI AMATO, R. C. Momento brasileiro: reflexões sobre o nacionalismo, a educação musical e o canto orfeônico em Villa-Lobos. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**, Madrid, v. 5, n. 2, p. 1-18, 2008.

FUKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1984.

GADOTTI, M. e ROMÃO J. **Município e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. **Escola S. A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2010.

GROUT, D. J; PALISCA, C. V. **História da Música Ocidental**. Lisboa: Gradiva, 1994.

GRUPO TÉCNICO MÚSICA NA ESCOLA. **Dez respostas sobre a obrigatoriedade da música na escola**. [Uberlândia]: [S.n.], 2010. Folheto informativo.

GUIMARÃES, E.N. A transformação econômica do Sertão da Farinha Poder: O Triângulo Mineiro na divisão inter-regional do trabalho. **Cadernos de História**, Uberlândia, n. 4, p. 7-35, 1991.

GUIMARÃES, P. V. Música na escola: do canto disciplinador à aula-experiência. In: GADELHA, S.; PULINO, L. **Biopolítica, escola e resistência**: infâncias para a formação de professores. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 155-164.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações do Quixote, 1990.

HENTSCHKE, L. A educação musical: um desafio para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.13, p. 55-61, jun. 1991.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). **Ensino da música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p.176-189.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

HOURLAKIS, A. **Aristóteles e a educação**. São Paulo: Loyola, 2001.

JARDIM, V. L. G. O músico professor: percurso histórico da formação em música. In: LIMA, S. A. (Org). **Ensino, música & interdisciplinaridade**. Goiânia: Editora Vieira, 2009. p. 11-57.

JOLY, I. Z. L. **Educação e educação musical**: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L (Org.). **Ensino da música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p. 113- 126.

JORDÃO, G; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. Panorama do ensino musical. In: JORDÃO, G; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012, p. 19-39.

KATER, C. Por que Música na Escola? : algumas reflexões. In: JORDÃO, G; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M (Coord.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 41-45.

KOELLREUTTER, H. J. Educação musical: Hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sônia Albano de (Org.). **Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões**. São Paulo: Nacional, p. 39-45, 1998.

KOELLREUTTER, H. J. O ensino da música num mundo modificado. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COMPOSITORES, 1., 1977, São Bernardo do Campo. **Anais...** São Bernardo do Campo, Outubro de 1977. Disponível em: <<http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. B. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. In: LIMA, A. B. (Org.). **Estado e controle social no Brasil**. Uberlândia: Comoser; Fapemig; GPEDE, 2009, p. 19-36.

LISBOA, A. C. **Villa-Lobos e o canto orfeônico**: música, nacionalismo e ideal civilizador. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2005.

LOPES, E. C. C.; LIMA, A. B.; SHIMAMOTO, S. V. M. As políticas de gestão educacional no município de Uberlândia/ MG: concepções de democratização. In: LIMA, A. B. (Org.). **Estado e controle social no Brasil**. Uberlândia: Comoser; Fapemig; GPEDE, 2009, p. 81-99.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino da música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo; EPU, 1986.

LUEDY, E. Discurso acadêmico em música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE MÚSICA, 17., São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM; Instituto de Artes da UNESP, 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_ALuedy.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2011.

LUIZ, M. M. G. **Educação musical na escola pública**: em que medida contribui para a formação do cidadão? 83 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.

MACHADO, M. C. T. Muito aquém do paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia. **Cadernos de História**, Uberlândia, n. 4, p. 37-77, 1991.

MACHADO, M. M. Musicalidade e cotidiano: Breve visita ao ensino da Arte na chave da criança performer. In: JORDÃO, G; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M (Coord.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012, p.164-166.

MARQUES, L. P.; FERREIRA, A. M. Gestos de silenciamento no/do cotidiano escolar. In: FERRARI, A.; MARQUES, L. P. (Org). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 39-51.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 83-102.

MASSON, G. Materialismo histórico-dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.2, n. 2, p. **105-114**, jul./dez., 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATUI, J. **Cidadão e professor em Florestan Fernandes**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, B. R. Em busca do som perdido: o que há entre a lingüística e a música; In: ILARI, B. S. (Org.). **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música: da percepção à produção. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A crise do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 89-111.

MOLINA, S. Vozes e ouvidos para a música na escola. In: JORDÃO, G; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M (Coord). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 7-9.

MORATO, C. T. Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do professor de música na escola básica. In: ENCONTRO DE REFLEXÕES E AÇÕES NO ENSINO DE ARTE, 9., Uberlândia. **Anais**. Uberlândia: Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte-NUPEA, 2009. p. 1-9.

MORATO, C. T. *et al.* Continuam as dificuldades relativas ao ensino de arte na educação básica. **Boletim Informativo da ABEM**. Porto Alegre, ano 6, n. 17, p.5, fev. 2003.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 7-37.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. **Intervenção e Conhecimento**: a necessidade do planejamento de Currículo e da Formação Continuada para a Transformação da Prática Pedagógica. 2001. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Movimentos sociais e educação: fundamentos, limites e possibilidades da inclusão. In: LIMA, A. B.; SILVA, M. V. **Escolas democráticas**: estado, políticas e movimentos sociais. Uberlândia: Lop's, 2008. p. 73-91.

MUÑOZ PALAFOX, G. H.; LEÃO, E. Resiliência na educação: desafios e possibilidades de sobrevivência do educador no século XXI. **Revista Educação em Ação**: formação de professores para o século XXI, Patrocínio, ano 1, n. 1, p. 25-49, jul./dez. 2004.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. et al. **Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Pública Estadual de Uberlândia e Região**. In: _____. Desafios do Educador da Rede Estadual de Ensino. Caderno de Estudos. 1ª parte. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2005.

MUSZKAT, M.; CORREIA, C. M. F.; CAMPOS, S. M. Música e Neurociências. **Rev. Neurociências**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 70-75, 2000.

NATTIEZ, J-J. **Music and discourse**: toward a semiology of music. Princeton: Princeton University Press, 1990.

NOGUEIRA, M. A. **As possibilidades de Política**: ideias para a reforma democrática do Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

PALHEIROS, G. B. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos, In: ILARI, B. S. (Org). **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Ed. UFPR, 2006. p. 303-349.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PASQUALOTTI, A.; PORTELLA, M. R. **Quantitativo-Qualitativo**: o que precisamos saber sobre os métodos? Disponível em: <usuários.upf.br/~pasqualotti/quantitativo_qualitativo.ppt>. Acesso em: 27 jun. 2011.

PENNA, M. **A dupla dimensão da política educacional e a música na escola**: II - da legislação à prática escolar. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, p. 7-16, set. 2004.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENNA, M; BARROS, O. R. N.; MELLO, M. R. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 65-78, 2012.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 15-24, 1997.

PEREIRA, L. F. R. **Um movimento na história da educação musical no Brasil**: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008. 2010. 2v+CD. Dissertação (Mestrado) –

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em:
<http://www.4shared.com/account/file/bLL6aQLA/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Luis_Felipe_Radice.html>.
Acesso em: 19 abr. 2011.

PESAVENTO, S. J. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIMENTA, C. C. A Reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. In: **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 32, n. 5, p. 173-199, set./out. 1998.

PECHEUX, M. A Análise do Discurso: Três Épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. De J. de A. Romualdo. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997. p. 311-318.

PUCCI, M. D.; ALMEIDA, B. Músicas do mundo. In: JORDÃO, G; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M (Coord.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 119-121.

QUEIROZ, L. R. S. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. **Contexturas**: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Ed. UFPB, 2005.

REBELO, A. P. da C. **Currículo**: construção de identidades. Disponível em:
<<http://www.webartigos.com/artigos/curriculo-construcao-de-identidades/40309/>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

REIS, S. L. F. **Educação artística**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1993.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, I.; CLOS, A. C. Pesquisa quantitativa e metodologia. In: GAUTHIER, J. H. M. CABRAL, I. E.; SANTOS, I.; TAVARES, C. M. M. **Pesquisa em enfermagem**: nobas metodologias aplicadas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998. p. 1-17.

SANTOS, R. M. S. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: SANTOS, R. M. S. (Org.). **Música, cultura e educação**: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 165-210.

SANTOS, R. M. S.; DIDIER, A. R.; VIEIRA, E. M.; ALFONZO, N. R. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, R. M. S. (Org.). **Música, cultura e educação**: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 211-232.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados; 2008.

SETUBAL, A. A. Análise de conteúdo: suas implicações nos estudos das comunicações. In: Martinelli, M. L (Org). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Ed, 1999. p. 59-84.

SILVA, M. V. Gestão democrática na educação: as contribuições e omissões da LDB (Lei 9.394/96). In: SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A. (Org). **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 71-95.

SILVA, J. I. O Professor e suas relações políticas. In: MUÑOZ PALAFOX, Gabriel (Org.) **Planejamento coletivo do trabalho pedagógico: a experiência de Uberlândia**. Uberlândia: EDIGRAF/Casa do Livro, 2002.

SILVA JR., J. R. Reforma da educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Org). **Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 53-79.

SILVA, S. M. **A compreensão do homem e a produção do conhecimento: uma contribuição da filosofia para a Educação**. 140 f.. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

SILVA T. T. da. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMALL, C. **Música, sociedad, educación**. Madrid: Alianza, 1989.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1991.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008.

SOUZA, A. M. **O que é a racionalidade instrumental**. 2009. Disponível em: <<http://filosofonet.wordpress.com/2009/04/16/627/>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

SOUZA, J. **Música na escola: propostas para implementação da Lei 11.769/08 na rede de ensino de Gramado, RS**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2011.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TANURI, L. M. História da formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/jun./jul./ago., 2000.

TEIXEIRA, E. F. B. **A educação do homem segundo Platão**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

TAME, D. **O Poder oculto da música**. São Paulo: Editora Cultrix, 1984.

TOMÁS, L. **Ouvir o lógos: música e filosofia**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

TORRES, C. A. **Democracia, educação e multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais. Coordenação do projeto político-pedagógico das escolas da rede pública municipal de ensino. **Carta de princípios político-pedagógicos das escolas da rede pública municipal de ensino de Uberlândia**. Uberlândia: CEMEPE, 2003a.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - Educação Básica. **Diretrizes básicas do ensino de Arte: 1ª a 8ª séries**. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2003b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução n. 03/2005 do Conselho Universitário**. Aprova o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. Uberlândia, 2005.

VASCONCELOS, R. C. S. Soberania *versus* Estado: crítica ao binômio poder-violência em Walter Benjamin. In: GADELHA, S.; PULINO, L. **Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 49-58.

VON MISES, L. **A mentalidade anticapitalista**. Rio de Janeiro: José Olympio: Instituto Liberal, 1987.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1967.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZAMPRONHA, M. L. S. **Da música, seus usos e recursos**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358>. Acesso em: 12 dez. 2012.

APÊNDICE A - ASPECTOS HISTÓRICOS DA MÚSICA COMO MANIFESTAÇÃO CULTURAL DA HUMANIDADE.

Silvana de Oliveira Gasques – Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia.

A finalidade do presente estudo é esboçar, a partir da literatura científica, um breve marco histórico sobre o sentido e significado da música e da educação musical e sua influência na vida e na formação dos sujeitos ao longo da história.

Segundo Loureiro (2003, p. 33), a palavra música vem do grego *mousiké* e designava a “arte das musas” pelo fato de ultrapassar a dimensão sonora e compreender, sobretudo, a poesia, a dança e a ginástica. De acordo com Granja (2010, p. 25), na Grécia antiga, a música ou *mousiké* estava inserida em atividades relativas à cultura, à educação e ao conhecimento. A sua dimensão conceitual estaria “mais ligada ao pensamento e à reflexão”, numa visão diferente da concepção atual sobre música.

Para Penna (2010, p.24), a música é “uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som”. Neste aspecto, as nossas ideias e os nossos sentimentos são expressos por meio de formas sonoras em que se fundamenta a música. Dessa forma, a música é construída de sons.

O som, segundo Wisnik (1989, p. 28-29), “é um objeto subjetivo que não se pode tocar diretamente, mas nos toca com uma enorme precisão”. No mundo social, os sons das músicas que ouvimos são organizados e apreendidos por uma rede de significados, dos quais advém a nossa forma de compreender música e/ou de vivenciá-la”. Segundo o autor, as propriedades “dinamogênicas”²⁶ que envolvem o som implicam no seu poder, ora invasivo, ora envolvente. Nesse aspecto, o som torna-se diferenciado entre os inúmeros objetos materiais que compõem o nosso imaginário, por ser “invisível” e “impalpável”, e nessa perspectiva, seu poder reside na mediação do mundo material e o espiritual, invisível.

Numa linguagem artística, Penna (2010, p. 31) argumenta que a compreensão da música na organização dos sons se baseia num “padrão culturalmente compartilhado”, “socialmente construído” e “socialmente apreendido”. Nesse sentido, entende-se que a música é uma prática social que, segundo a autora, é apreendida “pela vivência”, “pela familiarização”, “pelo contato cotidiano” e mesmo “na escola”. Para Jean-Jaques Nattiez

²⁶ Relativo à dinamogenia, estimulante. Segundo Dicionário Koogan Larousse, 1980.

(1990, p. 43), cada concepção atribuída à música, ao longo da história, corresponde dialeticamente à determinadas situações ou contextos históricos de cada cultura.

Contudo, as indagações sobre o sentido e significado da música sempre persistiram ao longo do tempo, dado que cada período da história encontra a sua resposta em cada povo de forma dinâmica e complexa, embora a busca pela sua definição continue a ser incessante por filósofos e pesquisadores de diversos campos científicos, em várias perspectivas de análise, desde tempos remotos.

Por esse motivo, para Palheiros (2006, p. 322), “a música tem múltiplas funções e ocorre em diversos contextos” tal como, por exemplo, a ouvimos nas ruas, nos ambientes de trabalho, nas festas e eventos, restaurantes, shoppings, nos clubes, igrejas, hospitais, no ônibus, por meio de equipamentos sonoros de carros que passam por nós. Ouvimos música até mesmo quando aguardamos uma chamada telefônica, nos encontros dos amigos etc., em que a escuta intercala-se com outros valores e atividades culturais que acontecem no contexto social.

Além de contar com a presença da música em diversos ambientes, para Granja (2010, p.67), o acesso à música no cotidiano é rápido, mediante a variedade de estilos e meios de reprodução musical, que dentre outros, incluem CDs e *ipods*. Contudo, ouvimos a maior parte dessas músicas sem, no entanto, escutá-las. A escuta musical consiste um processo mais elaborado que o ouvir: envolve uma percepção além da vibração sonora e se relaciona ao sentido da “convivência” e ao da “significação”, habilidade esta que pode ser desenvolvida, embora não receba a devida atenção na escola (GRANJA, 2010, p.66).

Entretanto, segundo Penna (2010, p. 34), nesta forma de musicalização cotidiana, que envolve “vivências assistemáticas”, “as possibilidades dependem, diretamente e de maneira bastante clara, das condições socioculturais do indivíduo”.

A música contempla então vários ambientes e espaços culturais relacionados ou não a processos de educação formal, entre os quais podem ser encontradas as denominadas práticas populares que envolvem, dentre outros aspectos, processos de aprendizagem das pessoas em manifestações culturais mais amplas tais como o congado, as festas juninas e o carnaval, dentre outras. Granja (2010, p. 154) afirma que “somos todos seres musicais por natureza, assim como seres lingüísticos, matemáticos, corporais, históricos, etc”.

Pode-se afirmar também que, historicamente, a música tem sido influenciada por relações econômicas de classe social, tal como, por exemplo, pode ser evidenciado nas produções oriundas da chamada “música culta” ou “erudita” e suas diferentes manifestações artísticas, tais como as óperas, os concertos de orquestras sinfônicas e filarmônicas.

Por outro lado, independentemente do contexto histórico e cultural em que a música se processa e vivencia, existe o ato de “musicalizar” que, segundo Penna (2010, p.33), consiste em “desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo”.

Dessa forma e para além da vivência não formal da música, o ser humano desenvolveu condições capazes de possibilitar a atividade musical baseada no acúmulo histórico da sua produção por meios da aprendizagem culturalmente transmitida, inclusive, por meio de métodos sistematizados de ensino implicados em processos escolares ou formais de musicalização para que as pessoas possam apreender uma determinada cultura musical instituída e dotar esta de sentido e significado, pois, segundo Penna (2010, p.32-33), “nada é significativo no vazio”.

Por motivos como esse, o educador musical britânico, Swanwick (2003), aponta para a necessidade de promover um ensino “musical” da música, considerando que esta constitui “um valor compartilhado com todas as formas de discurso, porque estas articulam e preenchem os espaços entre indivíduos e culturas distintas” (SWANWICK, 2003, p. 38).

A música e a educação musical na antiguidade.

Na antiguidade e em especial no mundo ocidental, os gregos refletiram filosoficamente sobre a arte e, especialmente, sobre o seu papel no campo da educação, devido à sua influência na vida humana e, nesse contexto, a música foi reconhecida como um conhecimento fundamental que deveria ser parte da educação do povo.

Entretanto, vale ressaltar que,

Nas cidades gregas e latinas, a educação preparava o indivíduo para que este se subordinasse cegamente à colectividade, para que se transformasse na “coisa” da sociedade. [...] Em Atenas, procuravam-se formar espíritos delicados, refletidos, subtis, espíritos de ponderação e de harmonia, capazes de apreciar o belo e as alegrias da pura especulação (DURKHEIM, 1984, p. 10).

Segundo Tomás (2002), os testemunhos de Nicômaco de Gerasa, Aristóxeno e Plutarco apontam para a formação de “uma cultura musical bem estruturada” (p. 28) no mundo grego.

Segundo Granja (2010, p.41-45), as artes liberais da antiga Grécia compunham sete disciplinas, uma das quais, a música, foi incluída no *Quadrivium*, considerado um dos

currículos mais importantes da Antiguidade, juntamente com as disciplinas da escola de Pitágoras: a aritmética, a geometria e a astronomia.

No *Trivium*, um currículo considerado “mais prático”, constava a gramática, a dialética e a retórica.

O estudo da música implicava o domínio de uma “dimensão prática”, como por exemplo: cantar e tocar um instrumento, assim como também uma “dimensão teórico-especulativa”, como o conhecimento que envolve análise da matemática na música.

Para Platão, o estudo dessas disciplinas deveria ser teórico e não prático, desvinculado da experiência sensível, motivo pelo qual no *Quadrivium* Platônico, o estudo da música foi desvinculado da prática e associado à harmonia, à matemática e à filosofia.

Por esses motivos, o conceito de música na Grécia antiga foi considerado “mais amplo e complexo do que o atual”, por englobar características “metafísicas e filosóficas” (GRANJA, 2010, p. 17). Provavelmente, por este motivo, esta tivesse ocupado o mesmo lugar que a matemática ou outras disciplinas devido, dentre outros aspectos, à sua aproximação com a educação e a filosofia.

Atualmente, segundo Fonterrada (2008, p. 12), há uma incompreensão em relação aos motivos que impedem a inserção da música em cada época, relacionada a valores, condutas e sentidos, de forma que:

Hoje, há uma enorme necessidade de compreensão da música e dos processos de ensino e aprendizagem dessa arte. Até que se descubra seu real papel, até que cada indivíduo em particular, e a sociedade como um todo, se convençam de que ela é parte necessária, e não periférica, da cultura humana, até que se compreenda seu valor fundamental, ela terá dificuldade para ocupar um lugar proeminente no sistema educacional (FONTERRADA, 2008, p. 12).

Por abordar um significado mais amplo do que a simples dimensão estritamente sonora, a música envolveu uma visão mais espiritual do que material na Grécia Antiga, e foi incorporada à educação formal para contribuir com uma educação plena dos indivíduos que, para além da aquisição de conhecimentos, também procurou valorizar a formação do caráter das pessoas.

Vários autores, dentre eles: Loureiro (2003, p.34), Fonterrada (2008, p.26) e Granja (2010, p.38) referem-se ao valor atribuído à música pelos gregos, na formação do caráter e da cidadania:

Esse poder da música sobre o caráter, o gosto e mesmo a razão do cidadão é pensado em *A República* como forma de transferir para a sociedade a mesma estabilidade que a música proporcionava nos céus, segundo o modelo da harmonia das esferas. Por essa razão, a educação musical foi severamente regulada por Platão, privilegiando a música cívica, de caráter elevado e sereno, em detrimento das músicas modernas, muito complexas, e das músicas dos camponeses e escravos, ruidosas e embriagantes (GRANJA, 2010, p. 39).

Segundo Teixeira (2003), a boa educação para Platão consistia naquela proporcionada pelos antigos, em que se vinculava a “ginástica para o corpo e a música para a alma”, mas este se referia à música, como uma prática a serviço da educação enquanto “processo contínuo, dinâmico e ininterrupto, um eterno vir a ser” (p.78-80).

Para Platão, a educação seria um processo permanente em que não importa que se chegue à verdade, mas que se aspire a ela e se coloque a caminho dela. Nesse sentido, os artistas deveriam demonstrar a utilidade da arte sempre que estivesse vinculada à moral e à obediência às regras e à dialética do Estado.

Apesar da desconfiança de Platão em relação às artes, segundo Teixeira (2003, p. 81), esta não se aplicava à música, por vincular seu entendimento mais à educação literária do que à música propriamente dita dos tempos atuais.

Nos tempos atuais, para Fonterrada (2008), o resgate do valor da música nas escolas é uma questão crucial que possibilita recolocá-la no processo educacional.

O fato de a música ter ou não seu valor reconhecido coloca-a dentro ou fora do currículo escolar, dependendo de quanto é ou não considerada pelo grupo social. Se, em determinada cultura, a música for uma das grandes disciplinas do saber humano, o valor da educação musical também será alto, em pé de igualdade com o de outros campos do conhecimento. Se, porém, não houver esse reconhecimento, sua posição em relação às demais áreas será, também, marginal (FONTEERRADA, 2008, p. 13).

Dessa forma, para Platão, a música e a ginástica constituíram a base da educação grega, reconhecendo, assim, a primazia da música em relação às outras artes, por considerar esta um pré-requisito básico para o conhecimento filosófico, por infundir naqueles que a

praticavam ritmo e harmonia capaz de penetrar nas profundezas da alma e afetá-los com o mais profundo ideal de beleza e perfeição (TEIXEIRA, 2003).

Em resumo, para Platão, a formação dos sujeitos deveria implicar uma educação musical que no sentido pleno do termo, implicaria

saber captar e apreciar, em todos os momentos e manifestações, as ‘formas’ do domínio de si mesmo, da coragem, da generosidade, da grandeza da alma, da distinção e de tudo o que se relaciona com elas, incluindo as suas imagens (TEIXEIRA, 2003, p. 81).

Além disso, Teixeira (2003) comenta que, para Platão, a música também contribuiria para abrandar a “irascibilidade,” e que por meio da educação musical e da ginástica o ser humano seria capaz de chegar à “virtude”, sempre que a música não estimulasse indiscriminadamente as emoções, motivo pelo qual a arte deveria “disciplinar os sentimentos, purificá-los de sua desordem e seu vigor”.

Por esses motivos, a “justeza de proporção” entre o caráter e a forma artística, seria essencial para a formação da bondade de conduta, da disciplina e da ordem, a qual deveria contribuir, social e politicamente, para contar com sujeitos capazes, inclusive, de administrar o Estado, dotados dessas importantes virtudes.

No entanto, o encanto sedutor proporcionado pela música, segundo Reis (1993, p. 58), é visto com receio por Platão, pois traria um “complexo de emoções não recomendável” e influenciaria a educação dos jovens. Portanto, as condições ideais de educação para Platão, segundo Teixeira (2003, p.86-87), dependeriam de um sistema educativo que influenciaria o cidadão desde o nascimento e que seria “encarregado de manter e transmitir certo caráter”. O abandono desse sistema repercutiria sobre a alma das pessoas em questão do alimento natural.

O descuido da música, portanto, estaria relacionado à “perda na elevação de desígnio de vida”. Nesse processo, segundo Loureiro (2003, p. 36), a música deveria ser praticada de modo que tornasse o ensino mais “suave e atraente”, depositando-se uma atenção especial aos mestres da música, considerados “especiais” e “responsáveis pelo desenvolvimento dessa disciplina”.

Dessa forma,

Platão estabeleceu o princípio fundamental de uma filosofia pedagógica, ao afirmar ser tarefa da educação descobrir o que cada pessoa pode fazer bem, e exercitá-la para senhorear-se dessa espécie de excelência, pois esse

desenvolvimento asseguraria, também, do modo mais harmônico, a satisfação das necessidades sociais. Seu erro não estava nesse seu princípio qualitativo, mas em sua limitada concepção das vocações necessárias à sociedade--estreiteza de visão que teve como reação obscurecer sua percepção da infinita variedade de que os vários indivíduos são dotados (DEWEY, 1979, p. 341).

Reforçando as ideias anteriores, Wisnik (1989, p.101-102) afirma que na cultura grega a música foi concebida como “o próprio elemento regulador do equilíbrio cósmico que se realiza no equilíbrio social”. O autor refere-se ainda ao “poder da música” como elemento decisivo no plano político-pedagógico, em relação à sociedade idealizada por Platão, por considerar que a música poderia tanto ser um elemento agregador, no que diz respeito à formação do cidadão, quanto desagregadora a tal grau de ser capaz de contribuir para arruinar a ordem social.

Nesse sentido, Platão definiu o lugar próprio da música para manutenção da ordem vigente frente às crises e transformações ocorridas ao longo do tempo, e, nesse contexto, a música seria observada e praticada sem deslizes da norma ou modificações capazes de alterar a “escala ideal” da *harmonia das esferas*, no qual a música seria elemento regulador do equilíbrio cósmico.

Segundo Wisnik,

é justamente por causa do caráter altamente problemático entre o ideal da harmonia das esferas e a realidade concreta da música e da sociedade que se discute longamente, em *A república*, o papel pedagógico-político da prática musical, buscando-se estabelecer o crivo que separa a música adequada à ordem pública (ligada a um ideal de contenção e afirmação centrípeta do social) da música dissolvente, que minaria centrifugamente os fundamentos da vida social, levando-a à ruína. Numa sociedade (como a “antiga”) onde o objeto da produção não é a geração do máximo de riqueza, mas a manutenção da estrutura através da produção de cidadãos, isto é, de proprietários responsáveis, o ethos musical é pensado, juntamente com a ginástica, como a base da educação (WISNIK, 1989, p. 103).

Dessa forma, segundo Loureiro (2003, p. 34), música e ginástica assumiram na cultura grega o papel fundamental de “guardiães do conhecimento” como base da educação.

Hourdakis (2001, p. 16) argumenta que para se julgar as ideias de um ser humano ou de uma época, deve-se verificar o contexto histórico, político e social nas quais acontecem e se desenvolvem.

Por esse motivo, vale lembrar que os gregos da antiguidade consideraram a liberdade política de forma diferente daquela que advém a nossa compreensão atual.

A cidade-estado dispunha dos indivíduos de acordo com os seus interesses e necessidades, assumindo a sua responsabilidade pelo futuro dos cidadãos, ou seja, a cidade-estado era onipotente e seus interesses se identificavam com o interesse dos indivíduos-cidadãos.

A música, nesse sentido, foi colocada sob a administração do Estado e colocada a serviço do aperfeiçoamento espiritual humano para cumprir o seu papel na formação dos jovens.

De forma semelhante à Platão, Aristóteles (1988, p.276) defendeu que a música tinha o poder de “influenciar a formação do caráter, e deveria, portanto, ser introduzida na educação da juventude”.

Na análise de Hourdakis (2001, p. 40-41), a música para Aristóteles seria uma forma de educação que convém a homens “livres” que deveriam adquirir experiência pessoal em relação às artes para que se pudesse julgá-la seriamente. Por essa razão, as crianças, desde cedo, deveriam se familiarizar com a música.

Aristóteles se preocupou em saber por quais melodias, ritmos e instrumentos os jovens se interessavam, de tal modo que para o ensino da música questionou o tipo de música que deveria ser preferida: a de “belas melodias” ou a de “belos ritmos”? Mas, independentemente disso, o ensino da música deveria servir a várias finalidades, tais como: “à educação”, “à catarse” e “ao deleite intelectual, ao relaxamento depois da tensão do trabalho”.

Para tanto,

Na educação devemos preferir os estilos mais éticos, mas na audição de músicos profissionais podemos admitir os estilos que representam ação e entusiasmo. Algumas almas são mais suscetíveis a sentimentos como a compaixão e o medo, ou ainda o entusiasmo. Algumas pessoas entram em um êxtase religioso quando ouvem certas melodias sacras - quando ouvem melodias que levam a alma a uma experiência mística - renovando-se como se tivessem encontrado a cura e a catarse (ARISTÓTELES, 1988, p.279).

Portanto, para Aristóteles, somente teriam valor na educação os estilos de música que possuíam um caráter ético, capazes de promover a formação de cidadãos “livres”, para exercer, no futuro, seus deveres e direitos políticos, não porque seria algo necessário ou que

serviria para qualquer coisa. E ao tratar especificamente da aprendizagem musical, Aristóteles afirma que,

É bastante possível que certos métodos de ensino e aprendizagem musical tenham sobre o indivíduo um efeito degradante. É evidente, portanto, que a aprendizagem musical não deveria influenciar negativamente no desempenho que o jovem terá futuramente em suas atividades, nem deveria degradar o corpo ou deixá-lo inapto para o treinamento civil ou militar, seja para os exercícios corporais do momento, seja para os estudos avançados que virão mais tarde (ARISTÓTELES, 1988, p.277).

O ensino da música, portanto, nesta concepção, não poderia entravar o futuro dos jovens. Assim, os jovens dariam início ao estudo da música o mais cedo possível, para conhecerem os seus segredos o quanto antes, para mais tarde abandonarem a sua prática, e a partir daí, soubessem julgar a boa música por terem adquirido a cultura desde cedo.

Aristóteles (1998, p. 277) se preocupava também com os instrumentos que os alunos deveriam utilizar na instrução musical. Alguns instrumentos, como a flauta, segundo ele, não expressavam o “caráter do homem” e constituiria um “desvio de valor pedagógico”. Ele afirmava que, tanto “os instrumentos tocados profissionalmente”, “quanto a educação profissionalizante de música”, deveriam possuir um objetivo servil na sua formação, não sendo, portanto, apropriada para os homens livres (ARISTÓTELES, 1988, p. 278).

Segundo Durkheim (1984, p. 46), os tratados de arte política de Platão e Aristóteles objetivaram a construção de um ideal e não o estudo que se refere à realidade.

Apesar disso, segundo Silva (1997, p.9-10), “os valores que pautaram a formação grega impregnam ainda hoje a nossa cultura” e dizem respeito ao ser humano, sua formação e o lugar que ocupa na sociedade.

A música e a educação musical na Idade Média e no Renascimento.

Na Idade Média, a arte passou a significar o “exame filosófico e compreensão dos vários domínios do conhecimento” (FONTERRADA, 2008, p. 30).

Por influência dos neoplatônicos e neopitagóricos, a aceitação da música como parte de uma estrutura cognitiva de base numérica e não verbal fez que sua função se ampliasse, indo além de sua missão de servir à moral e aos bons propósitos. Isso, porém, refere-se ao aspecto teórico da música e não à sua prática. Acreditava-se que sem a música, nenhuma disciplina poderia ser perfeita (FONTERRADA, 2008, p. 32).

Boécio, um dos teóricos da música do século V, viu a música como ciência e não como arte e a descreveu em vários tipos: a *mundana* (música das esferas), a *humana* (unia ao corpo o espírito eterno) e a *constituta in instrumentis* (a que segundo ele permitia a observação científica) (LANG, 1941, p.50, *apud* FONTERRADA, 2008 p. 33).

Entretanto, para Fonterrada (2008),

Além da prática musical, influenciada pela concepção grega de música como fator de educação e da moral, que se mantinha ainda na Europa medieval, e da música como ciência, defendida pelos teóricos da época, há uma terceira posição, que a vê como incorporação e expressão da devoção cristã, intermediada entre Deus e os homens. É nessa acepção que, em Agostinho, a emoção é reconhecida na música, o que conflita com sua própria posição de valorização da música como ciência (FONTERRADA, 2008, p. 35).

Posteriormente, durante a renascença, tida como “era do humanismo”, as ideias de Boécio e Santo Agostinho foram secundarizadas, estabelecendo-se outra compreensão a respeito da prática da música.

O interesse pela teoria da música grega se justificava como revisão do conhecimento, mas os fundamentos da teoria da música renascentista se firmaram e constituíram a base do sistema moderno. Ela rompeu com os sistemas medievais especulativo-simbólicos baseados em Pitágoras e Boécio, e estabeleceu outro, fisicamente definido e matematicamente documentado, seguindo a valorização das ciências peculiares à época (FONTERRADA, 2008, p. 41-42).

Nesse período, foi valorizada a presença de crianças dotadas de boa voz para participarem dos coros das igrejas em que se louvava a Deus.

O conteúdo musical constante desse aprendizado variava de igreja para igreja, ou de época para época, mas sabe-se que eram ministradas aulas de canto, contraponto e improvisação, e que muitos dos pequenos cantores eram extremamente hábeis na realização de suas tarefas musicais (FONTERRADA, 2008, p. 36).

No século XII, a música assistiu uma mudança radical na sua prática, por causa da criação da linguagem escrita musical, também denominada “notação musical”, sob autoria de Guido D’Arezzo.

A criação desta linguagem contribuiu para inverter a lógica de aprendizado a qual passou a tornar-se mais teoria do que prática, uma vez que a partir da notação musical o

músico poderia conhecer e reproduzir a produção existente, bem como criar e ampliar outras possibilidades musicais.

Segundo Zampronha (2007, p. 101), o Renascimento consistiu um dos períodos mais “fecundos e criativos da história da humanidade”, onde “as artes passam a ser consideradas projeção das emoções dos homens”. Além de se libertarem do espírito supersticioso medieval, os renascentistas

seguem os rumos próprios de uma verdadeira arte de curar, utilizando, em particular, a recreação. A música caracteriza-se, agora, racionalmente, como um recurso de saúde, expressão e “comunicação”; e a meloterapia, já utilizada nos séculos XII e XIII no tratamento de certas doenças, integra-se à medicina (ZAMPRONHA, 2007, p. 101).

Posteriormente, no período dos séculos XV a XVII, as escolas, tanto católicas quanto protestantes, continuaram a se responsabilizar pelo ensino da música.

Considerando que grande parte da educação escolar encontrava-se na Europa a cargo dos jesuítas, seu modo de organização pedagógica continuou a ser estabelecida por meio de uma educação baseada na adoção de regras disciplinares, valorização dos costumes e de comportamentos ligados à moral, com currículos que pretendiam promover uma formação exigente e competente, desde que se valorizasse, nesse contexto, a música cristã.

Segundo Grout e Palisca, (1994), nos séculos XVII e XVIII, passou a predominar a música Barroca (1600 a 1750).

Vale destacar que no século XVII, “a filosofia de Descartes (1596-1650), em conjunto com a “teoria dos afetos” desenvolvida no Barroco, que defendia o princípio de que a música reproduz emoções, fomentaria as bases de uma nova ciência, a musicoterapia” (Zampronha, 2007, p. 102).

Para Vasconcelos (2012), o período barroco constituiu uma época de desestabilização política e desesperança nos aspectos religiosos. Contudo, a música barroca procurou estimular a busca da felicidade eterna.

Em termos gerais, a música barroca se desenvolveu no período do surgimento da ópera²⁷ por Claudio Monteverdi, no século XVII, até a morte de Johann Sebastian Bach, no século XVIII, em 1750, considerado uma das maiores expressões da música barroca e, logicamente, erudita.

Nessa época, considerada era dos déspotas iluminados,

Frederico, o Grande, da Prússia, Catarina a Grande, da Rússia, José II da Áustria e (na primeira parte do reinado) Luís XVI de França. Os ideais humanitários, o anseio pela fraternidade humana universal, foram encarnados pelo movimento da maçonaria, que se difundiu rapidamente pela Europa ao longo do século XVIII e contou entre os seus membros desde reis (Frederico o Grande) até poetas (Goethe) e compositores (Mozart). A *Flauta Mágica* de Mozart, a *Ode à Alegria* de Schiller e a 9ª Sinfonia de Beethoven são, também elas, produto do movimento humanitário do século XVIII (GROUT; PALISCA, 1994, p. 478).

No entanto, durante o iluminismo, a música convivia com as diferenças de classe social, sendo que, no âmbito das elites, esta continuava a não contar com certa autonomia à medida que servia à igreja e à nobreza, possuindo, portanto, funções utilitária e recreativa (FONTERRADA, 2008, p.65).

Por outro lado, o iluminismo contribuiu com a popularização da arte e da educação, à medida que as ideias liberais passaram a ser disseminadas como concepção de mundo, em contraposição às ideias e práticas religiosas e aristocráticas da época.

Procurando-se disponibilizar a “cultura ao alcance de todos”, a tendência à “popularização” da música também foi influenciada e ampliada para auditórios diversificados, que com o tempo passariam, inclusive, a substituir, os tradicionais concertos que ocorriam nas igrejas e nas cortes, observando-se, a partir daí, a ascensão de um mercado que envolveu, dentre outros, a criação de novos temas e a exigência de outras formas de apresentação dos artistas em relação a um público amplo e não apenas selecto (GROUT; PALISCA, 1994, p. 478).

Em Paris teve início, em 1725, uma série de concertos públicos, o *concert spirituel*; uma outra série, inaugurada em Leipzig por J. A. Hitler em 1763, prosseguiu a partir de 1781, já com um nome diferente: são os famosos

²⁷ A ópera (da espécie feminina irregular de *opus* em latim relativo à “obra”) é um gênero musical que combina os cantos coral e solo, o recitativo e o balé em um espetáculo teatral. Considera-se que a ópera surgiu no início do século XVII na Itália com temas de natureza universal associados ao drama ou à fábula musical encenados em latim ou italiano, cujas origens se remontam às tragédias gregas e aos cantos carnavalescos italianos do século XIV.

concertos da Gewandhaus; foram criados programas análogos em Viena no ano de 1771 e em Berlim em 1790; em Londres floresciam já desde 1672 esporadicamente sociedades de concertos; em 1741 fora inaugurada em Dublin uma sala de concertos (Music Hall), onde foi estrado *o Messias*; em 1748 abriu ao público em Oxford (Holywell) um auditório especificamente concebido para concertos (GROUT; PALISCA, 1994, p. 479).

A música do século XVIII contribuiu, então, para expressar uma linguagem universal que procurou ultrapassar as fronteiras nacionais e expressar, ao mesmo tempo, “o sentimento da alma”, por meio da tentativa de imitar a natureza e cativar os ouvintes, mas que não envolvesse a perplexidade (GROUT; PALISCA, 1994, p. 480).

Entretanto e apesar da tentativa de universalização da música, os compositores desse período continuaram a serem servidores públicos em função da corte, dos palácios e da própria igreja. Por exemplo, Bach “julgava-se encarregado da missão de reformar fundamente a música sacra da igreja luterana”, pela qual predominou a resistência de um dogmatismo escolástico e que posteriormente se transformou em racionalismo (CARPEAUX, 2001, p. 130-133).

No entanto, a música desempenhou sua função fora do recinto sacro.

A sala de concertos transformou-se em igreja de uma nova religião: da religião da música. Quando Haydn, Mozart e Beethoven tinham iniciado essa transformação, Bach foi redescoberto. Quando Wagner e Brahms tinham cumprido sua missão de terminar aquela transformação, Bach voltou a ocupar o primeiro lugar na história da música (CARPEAUX, 2001, p. 131).

Em síntese, pode afirmar-se que a partir do século XVIII a música tornou-se, de fato, uma mercadoria orientada por interesses de classe social onde, dentre outros aspectos, o seu ensino passou a funcionar em escolas com alunos que pudessem pagar por ela. Isto, apesar de que estas escolas, tal como as conhecemos nos dias de hoje surgiram efetivamente durante o século XIX (FONTERRADA, 2008), numa época conhecida pelo mundo da arte como romantismo²⁸, apesar de que as mesmas foram concebidas, em termos gerais, de acordo com as ideias dominantes da época.

²⁸ De acordo com Candé (1994) e Carpeaux (2001), o movimento romântico nasceu como uma reação ao racionalismo e o classismo, opondo-se à universalidade dos clássicos em defesa do individualismo e ao subjetivismo. Neste movimento, os compositores procuraram maior liberdade tanto na forma quanto na expressão e as mais diversas emoções tais como o sofrimento. Nesse período ampliou-se, também, de forma acentuada, a chamada música programática ou descritiva que pode, inclusive, confundir o romantismo literário com o musical devido ao fato de que muitos compositores românticos tornaram-se ávidos leitores e relacionavam-se com outras artes tais como escritores e pintores. Por esses motivos,

Na prática, esta corrente artística foi relacionada com uma concepção epistemológica orientada pela “razão científica” própria da modernidade, onde os modelos de currículo passaram a ser orientados por lógicas homogeneizadoras de teorias, conteúdos e práticas de instrução simultâneas e unificadas, cuja organização de saberes visaria, ideologicamente, o controle das “relações hierárquicas e de poder-saber entre o professor e o aluno” (SANTOS, 2011, p. 219). Visaria com isso a formação dos sujeitos de acordo com a ordem instituída, que se pretendia, eficiente e eficaz nos processos de organização e transmissão de saberes.

[...] Saberes que, por vezes, se confundem com estar informado ou ter uma erudição. Ecos da modernidade estão nas ideias de sucessividade e serialidade dos saberes musicais tomados como um conjunto universal e canônico. Ecos da modernidade estão na organização de programa de ensino que vão de um item a outro, tomando a música para ilustrar tópicos seguindo uma estrutura da matéria tomada como ideal, absoluta e correta (SANTOS et al, 2011, p. 219).

Nesse contexto, Carpeaux (2001, p. 191) menciona que, durante o romantismo, a vida do compositor passou a relacionar-se com uma forma de enfrentamento com o público, “isto é, uma massa de desconhecidos, pessoas que não encomendaram nada” e que esperavam apenas a chegada do “novo”. Por esses motivos, o artista teria que se expressar considerando que ao anonimato dos ouvintes deveria corresponder “o subjetivismo romântico do compositor”.

De acordo com Fonterrada (2008), a música alcançou durante o romantismo uma posição privilegiada, da qual se destacaram compositores do porte de Carl Maria Von Weber (1786-1826), Franz Peter Schubert (1797-1828), Frederico Chopin (1810-1849), Robert Schumann (1810-1856), Richard Wagner (1813-1883) e Johannes Brahms (1833-1897), dentre outros.

Segundo Fuks (1991, p. 97), em relação à Europa, o romantismo no Brasil entrou com muito atraso. A fase inicial do romantismo musical brasileiro é situada na segunda metade do século XIX, com obras de Carlos Gomes, Alexandre Levy e Alberto Nepomuceno.

Entretanto, a primeira manifestação romântica em relação à música brasileira aconteceria a partir da Abdicação (1831), com os hinos.

apareceram na época composições que tiveram como fontes de inspiração pinturas, esculturas e histórias contadas em livros, assim como também composições incitadas pelo “individualismo romântico” para que o músico expressasse as suas próprias criações. Tudo isso, entretanto, sem desrespeitar-se, de certa forma, as regras musicais trazidas do classicismo.

Havia no Brasil um desinteresse pelas manifestações populares e um interesse pela cultura européia e, em particular, pela música em que:

Refletir-se-ia na formação de uma estética dominante da qual também participariam as professorandas, deslocadas e desejosas de compreender esta música tão respeitada pela instituição, a fim de ascenderem socialmente. Esta é uma época de transformações sociais, na qual a pequena burguesia procuraria, também por intermédio da educação, subir na hierarquia social (FUKS, 1991, p. 98).

Neste contexto, além das mudanças sociais que o Brasil passava neste período, dentre elas, “ascensão da burguesia, Proclamação da República, processo de urbanização, industrialização do Estado de São Paulo”, surgiram preocupações em que se afirmassem os valores nacionais, em especial a música, no sentido de se ter formas mais coerentes com a realidade brasileira, manifestadas pelos brasileiros no final do século XIX, no sentido de “sair da relação colonial tardia que o país ainda mantinha com países da Europa”. O canto coletivo surgiu neste quadro de transformações, como fruto das primeiras manifestações artísticas, em São Paulo, com o movimento de educação musical (FUKS, 1991, p. 99-100).

Somente na segunda década do século XX o nacionalismo²⁹ musical explodiria, e fá-lo-ia com o nome de modernismo, o que equivale a outra contradição e, no entanto, ao aproveitar e transformar o folclore musical, apresentou-se como um romantismo tardio, embora em termos de uma linguagem musical moderna. Pode-se, pois, afirmar que o modernismo musical encerrava um conteúdo romântico com uma aparência moderna (FUKS, 1991, p. 97).

A música e a educação musical no mundo contemporâneo.

Durante o século XX, diante da ampliação das várias dimensões da música que passaram a circular fortemente entre os mundos, erudito e popular, assim como também pelo fato de surgirem inúmeros movimentos populares em defesa da abertura da educação e da escola para todos e todas, a filosofia do ensino da música também sofreu o impacto das “novas tendências” da educação para ser vista, agora, no século XX, como uma das práticas

²⁹ “O nacionalismo brasileiro adotou uma solução platônica para a questão da cultura diante do avanço crescente da indústria cultural. Projetou a hegemonia da música erudita sobre a música popular-comercial urbana e as inovações mais radicais da vanguarda européia” (FUCCI AMATO, 2008, p. 3).

sociais destinadas a contribuir com a formação integral dos seres humanos em contextos em que a arte passaria a ser estendida ao “centro da comunidade” (FONTERRADA 2008).

No caso específico do Brasil, vale citar Mário de Andrade³⁰, Villa-Lobos, Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral, compositores que se destacaram durante as primeiras décadas do século XX.

Um sopro novo chegara na década de 1920, com Mário de Andrade, que defendia, no bojo do movimento modernista, a função social da música e a importância o valor do folclore e da música popular. A identidade brasileira começava a ganhar espaço entre os educadores musicais. Na mesma época, surgia a figura de Villa-Lobos, companheiro de Mário e figura importante do movimento, junto a Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e tantos outros (FONTERRADA, 2008, p.212).

Sem pretensão de aprofundamento, pode ser mencionado que dos anos 1920 aos anos 1970, em vista de transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no mundo todo pelo acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, bem como pela segunda guerra mundial dos anos 1940 e às ditaduras militares iniciadas na América Latina a partir dos anos 1960, foram promovidas duas grandes propostas de reforma educacional as quais terminaram influenciando o próprio país.

Uma, formulada para propor um currículo que visasse os interesses dos alunos, foi baseada na proposta denominada de escolanovista, e outra, relacionada com o desenvolvimento de “aspectos desejáveis” aos adultos, orientada pelo viés do tecnicismo (MOREIRA; SILVA, 1995).

Em concordância com Moreira e Silva (1995), Libâneo (1994) também afirma que o país seguiu duas versões educacionais distintas durante grande parte do século XX, sendo uma delas denominada Pragmatista, inspirada nos “Pioneiros da Escola Nova”, da qual Anísio Teixeira foi considerado um dos grandes incentivadores da sua implementação nas escolas públicas.

Entretanto, de acordo com Saviani, apud Gasparin (2005), apesar da proposta da Escola Nova ter sido considerada como uma manifestação “renovadora” da educação

30

“A efetivação do movimento nacionalista brasileiro se deu em 1928, quando o escritor e musicólogo modernista Mário de Andrade propôs o desenvolvimento de um projeto nacional-erudito-popular para o país, colocando a intenção nacionalista e o uso sistemático da música folclórica como condição indispensável para o ingresso e a permanência do artista na *república musical*” (FUCCI AMATO, 2008, p. 2).

brasileira, a mesma terminou, basicamente, contribuindo para continuar a aprimorar o ensino das elites e rebaixar ainda mais o das classes populares.

Entretanto e apesar desse contexto sociopolítico, é reconhecido o fato de que a música popular brasileira da primeira metade do século XX continuou a adquirir um alto valor sócio-cultural, até ser representada no final dos anos 1950 pela bossa nova como movimento de abertura a “novos campos estéticos”, renovadora na arte e sofisticada em termos da concepção de elementos específicos musicais harmônicos, rítmicos e melódicos (BOLLOS, 2009).

Marco da música popular brasileira, não foi a partir da gravação de João Gilberto de 1958 de “Chega de saudade” (Jobim/ Moraes) que essa música ficou conhecida fora do Brasil, mas curiosamente, a partir de 1962, com o lançamento do disco *Jazz Samba*, dos músicos americanos Stan Getz e Charlie Byrd, e, finalmente, em 21 de novembro de 1962, com o concerto no Carnegie Hall de Nova York. Ou seja, a penetração mundial da música brasileira deu-se através de dois eventos protagonizados por americanos, nos EUA, onde música e músicos foram bem aceitos (BOLLOS, 2009, p. 115).

Diante disso, a música brasileira passou a transitar durante toda a década de 1960 e parte da década de 1970 nas dimensões erudita e popular, com compositores como Radamés Gnattali (1906-1988), Aníbal Augusto Sardinha, “Garoto” (1915-1955), o próprio Tom Jobim (1927-1994) e Johnny Alf (1909-2010), os quais se destacaram como músicos de formação erudita, mas que, entretanto, atuaram no contexto da música popular.

Fuks (1991, p. 149) menciona que, devido às reminiscências do romantismo, a música popular, no período anterior à bossa nova – 1958, se encontrava muito atrasada em relação à música erudita. Porém, os anos 60 diluem as barreiras em relação às várias formas de manifestação artísticas, que se faria presente no ensino como um todo.

Sabe-se que a bossa nova nasceu justamente para impulsionar a evolução desta música e que, apesar de alguns retrocessos, a sua linha evolutiva seria retomada em 1968 pelo tropicalismo. Portanto, enquanto nos anos 20 era enorme a distância entre a música popular e a que era produzida pelos compositores modernistas, nos anos 60, através de uma coincidência de propósitos, haveria uma aproximação entre a música popular e a da vanguarda (FUKS, p. 149).

Contudo, problemas econômicos, políticos e sociais profundamente acentuados a partir dos anos 1970, relacionados em parte com as questões do “racismo”, do “desemprego”, da “violência urbana”, da Guerra do Vietnã e das ditaduras existentes, provocaram fortes

reações populares no mundo todo, acompanhadas de fortes questionamentos sociais aos governos instituídos, bem como ao papel político e social das instituições públicas e sua relação com os interesses do capital, os quais terminaram, inclusive, provocando também fortes questionamentos aos “valores tradicionais” fortemente defendidos pelos setores conservadores da sociedade, incluindo à própria igreja.

Esta “contracultura” desenvolvida na sociedade a partir do surgimento de “sentimento de crise” passou a reivindicar a democratização da sociedade e, em consequência, da escola, por esta ser considerada, na época, “tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante”, enfatizando-se, dentre outros aspectos, a “libertação individual” (MOREIRA; SILVA, 1995).

Em relação ao ensino da música nos anos 70, os professores das escolas públicas utilizavam um fazer polivalente, por vezes inadequado, que envolvia as artes cênicas e as plásticas e calavam os sons musicais das escolas. Os cursos eram organizados com o objetivo de sensibilizar o professor de música para o trabalho artístico, cujo ensino se propunha à realização de um trabalho criativo. No entanto, o projeto que envolvia estes cursos visava “o inconciliável, ou seja, o pensamento libertinário da contracultura e o trabalho institucional” (FUKS, 1991 p. 151).

Com a intensificação da censura a partir de 1968, estabelecer-se-ia todo um estímulo para formas de expressão não-verbais. E a música, que expressava através de sons o que naquele tempo não poderia ser dito com palavras, tornar-se-ia uma comentadora dos acontecimentos. Ao analisar a música dos anos 70, Wisnik (1978-1980) afirma que, nesta década, ela compreendia recados, constituindo-se numa cultura de resistência dentro do vazio cultural que era consequência da censura. [...] Havia todo um incentivo para que esta música soasse continuamente, como se ela não pudesse calar-se e permitir que as palavras falassem (FUKS, 1991, p. 152-153).

Segundo Fonterrada (2008, p. 13), este período foi marcado por uma série de transformações que, dentre elas, determinou uma ausência dos educadores musicais nas escolas, que levou a uma “quase extinção” dessa classe.

O abandono da educação musical por parte das escolas e do governo foi acompanhado por profundas modificações na sociedade, que se abriu para o lazer e o entretenimento ofertados pelos meios de comunicação de massa, afastando-se a população escolar, cada vez mais, da prática da música como atividade pedagógica, aderindo, em vez disso, aos *hits* do momento e ao consumo da música da moda, do conjunto instrumental da moda, do cantor da moda (FONTERRADA, 2008, p. 13).

Em consequência do declínio da música na escola na década de 70, criou-se uma lacuna entre a música praticada na época que precede a lei n. 5.692/71 (a qual é tratada no capítulo 2 desta pesquisa) e a ausência da música da escola atual, que implicou num processo que contribuiu, inclusive, para diferentes práticas no ensino da música atual nas escolas.

Algumas coisas logo se evidenciam no ouvido atento: muitos professores da escola não sabem mais cantar ou tocar um instrumento. Alunos e professores têm um referencial musical quase único, que lhes é imposto pelos meios de comunicação. Hábitos de escuta e prática musical foram abandonados e já não fazem parte da vida escolar [...]. A longa ausência provoca dificuldades de expressão e distanciamento (FONTERRADA, 2008, p. 14).

Dessa forma, dos anos 1980 até os primeiros anos do século XXI, o Brasil “recomeçou” sua trajetória de vida fora dos traços antidemocráticos e autoritários da ditadura a partir de 1985, por meio da promulgação de uma nova Constituição Federal no ano de 1988 e uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a qual, depois de vários anos de profundo debate político e pedagógico foi promulgada em 1996, sob a égide das denominadas teses “neoliberais”, tal como analisado nesta pesquisa.

Nesse contexto, a educação artística ou, mais recentemente, o ensino de arte, promovido pela nova LDBEN, nos argumentos de vários autores como Penna (2010), Figueiredo (2010), Barbosa (2011), dentre outros, não contribuiu para que a música pudesse tornar-se, de fato, parte dos currículos escolares por motivos vários, dentre eles a ambigüidade da expressão “ensino de arte”, os quais terminaram promovendo um grande movimento nacional orientado para a inclusão desta prática social nas escolas públicas e que, por sua vez, contribuiu para a promulgação da Lei 11.769, de 2008, que, em resumo institui esta modalidade como parte do ensino de artes nas escolas públicas.

Interessa mencionar, neste momento, que em relação à música como prática social, diante da diversidade de opções que se tornaram disponíveis a partir do século XX, e que possibilitaram, inclusive, a aquisição de habilidades e vivências musicais fora dos ambientes de formação formal, deve-se concordar com Bollos (2009), quando afirma que, além dos músicos de formação erudita, uma grande parte dos chamados “músicos populares” passou a percorrer trajetórias com constantes processos de investigação visando a transformação das práticas musicais “sem regras, prazos e currículos a serem cumpridos”. Motivo pelo qual, segundo esta autora, não parece corresponder à realidade atribuir a estes, tal como o fizera

parte da academia musical durante grande parte do século XX, “o estigma de uma formação inferior” (BOLLOS, 2009, p.121).

Tendo em vista que o século XX assistiu a consolidação cultural da música popular, confrontando-se nos mercados diretamente com a música erudita, esta separação, entretanto, continuou a preservar na música clássica a prevalência do ensino e domínio da técnica, enquanto que, em relação ao denominado “músico popular”, a aprendizagem da música pode ocorrer do auto-ensino baseado na cópia e na improvisação, até a procura da formação musical formal para alcançar, tanto quanto o músico erudito, o desenvolvimento de “estilos pessoais”, repertórios diferenciados, bons desempenhos “improvisatórios”, lucidez no acompanhamento, entre outras questões relativas à formação e à prática da música (BOLLOS, 2009). Isso, apesar de existirem críticas ao músico erudito, o qual diante da ênfase excessiva ao ensino técnico e à reprodução dos clássicos pode limitar-se a se preocupar em entender as partituras que reproduz sem, entretanto, chegar a analisá-la, talvez em busca de novas criações, uma vez que, “se para uns a partitura cega a análise e o ouvido, para outros, ela é a forma mais poderosa de expressão musical” (BOLLOS, 2009 p. 120).

Ciente, entretanto, de que “respeitando-se as diferenças”, o músico popular também corre o risco de mergulhar de forma “alienada” numa determinada cultura musical orientada para o consumo, quando se limitar a reproduzir e copiar de forma “cega” essa mesma cultura por motivos diversos, sendo um deles, o da própria sobrevivência econômica, a questão é que, do nosso ponto de vista, o século XX, assistiu a uma transformação da música e o seu ensino, diante de rápidas mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais. Mudanças estas, profundamente influenciadas pela lógica do mercado, que contribuíram para a sua popularização entre diferentes tipos de público e gêneros artísticos por meio da constituição e expansão em relação de inúmeros tipos de “palcos” de apresentação, até tornar-se, no entender de Fonterrada (2008), uma forma de expressão privilegiada no mundo ocidental, tanto nos âmbitos erudito, quanto popular.

Por esses motivos, pode-se afirmar que desde o século XIX, a Arte e a sociedade consolidaram-se, de fato, como parte de uma dinâmica sociopolítica econômica e cultural em constante interação dialética e recriação permanente, num mundo que continuou a se tornar, progressivamente e até os dias de hoje, segundo Koellreutter (1998), num sistema de convivência inter-humana governado pelo esquema de condições econômicas capitalistas dentro das quais, pode ser incluída a própria música.

A Arte ingressou assim, ou foi de alguma forma transformada aos desígnios do sistema econômico dominante para se tornar-se ela mesma, em caráter hegemônico, uma mercadoria globalizada à medida que se ampliou e diversificou culturalmente, por meio da “interconexão” ocorrida entre as várias culturas artísticas existentes no mundo todo³¹, diante da própria globalização do modo de produção capitalista.

³¹ A globalização se refere a um processo em escala global que ultrapassa os limites entre as fronteiras e torna o mundo mais interconectado. Também é o cenário em que ocorrem a fragmentação, a emergência e a produção das identidades e que produz impacto sobre as identidades culturais (DELMONDEZ, 2012, p. 199).