



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ADAPTAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DE MÚSICA
EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PELOTAS A PARTIR
DA IMPLANTAÇÃO DA LEI 11.769/2008**

Mestrando: Hermeto Marques Vianna Filho

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vânia Alves Martins
Chaigar

HERMETO MARQUES VIANNA FILHO

**A ADAPTAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DE MÚSICA
EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PELOTAS A PARTIR
DA IMPLANTAÇÃO DA LEI 11.769/2008**

Dissertação submetida como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação, Área de
concentração Espaços e Tempos Educativos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vânia Alves Martins Chaigar

RIO GRANDE

2014

Nome: VIANNA FILHO, Hermeto Marques.

Título: A adaptação curricular do ensino de música em escolas públicas de Pelotas a partir da implantação da Lei 11.769/2008

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

.....
Prof. Dr. Carmo Thum – IE/FURG

.....
Prof.^a Dr.^a Elisabeth Brandão Schmidt – PPGEDU/FURG

.....
Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres - IPA

.....
Prof.^a Dr.^a Vânia Alves Martins Chaigar (Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus.

Aos meus pais Hermeto Marques Vianna (*in memorian*) e Rosa Dias Vianna, pela educação e pelo exemplo de integridade e honestidade.

À minha esposa, Marina Lange Funari de Carvalho, pelo apoio e incentivo.

À minha tia Elodi Marques Viana, pela preocupação e auxílio.

Aos meus irmãos Saionara, Fabiana e Humberto, exemplos de superação.

À Lenita Lange Funari de Carvalho e Luiz Fernando Ozorio de Carvalho, pelos conselhos e contribuições.

À Prof.^a Dr.^a Vânia Alves Martins Chaigar, minha orientadora, profissional exemplar.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Carmo Thum, Prof.^a Dr.^a Elisabeth Brandão e Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Torres, pelas contribuições.

Aos amigos Rodrigo Xavier e Luiz Ernani Guimarães, mestros do ensino que guiam as vidas de muitos estudantes.

Enfim, a todos que de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho teve como foco a presença da área de conhecimento música no curso Normal de duas escolas públicas do município de Pelotas/RS: O Instituto Estadual de Educação Assis Brasil e o Colégio Municipal Pelotense. Considerando que esta modalidade formativa habilita professores para o trabalho na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, investigamos a educação musical que está sendo desenvolvida no curso Normal e em que concepções se apoia esta prática. Após seis anos de vigência da Lei 11.769/2008, que alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e incluiu a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos de música dentro do componente curricular Arte, esta pesquisa compreendeu o processo de adaptação dos currículos escolares, as discussões em torno da atual legislação e as orientações por parte das mantenedoras, tendo em vista a referida Lei. Outra questão presente nesta pesquisa, refere-se à identificação do profissional responsável por trabalhar os conteúdos de música, já que a Lei 11.769/2008 excluiu, por meio de veto presidencial, o artigo que solicitava formação específica na área. Após o período do canto orfeônico no Brasil, as Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971, respectivamente, não ratificaram esta área de forma permanente nos currículos escolares. Em 1996, uma nova LDB, suscitaria novas esperanças aos professores de música e aos pesquisadores da área, no entanto, esta legislação não atendeu as expectativas dos profissionais ligados à música, permanecendo a educação musical ausente em muitos contextos educativos. A partir da Lei 11.769/2008, esta pesquisa objetivou identificar se a efetiva inclusão dos conteúdos de música na disciplina de Arte se concretizou, já que a LDB de 1996 não clarificou quais as áreas deveriam ser contempladas dentro deste componente curricular. Além desses aspectos, esta pesquisa também problematizou a atual situação do ensino de música no contexto geral das escolas estaduais e das instituições municipais de Pelotas/RS.

Palavras-chave: Ensino de música. Escolas Públicas. Curso Normal. Formação de Professores. Lei 11.769/2008.

ABSTRACT

This work investigated the presence of the knowledge field of music in the Normal Course of two public schools of the city of Pelotas/RS: State Education Institute Assis Brasil and Municipal School Pelotense. Taking into account this formative model enables teachers to work in early childhood education and initial grades of primary education, we sought to understand the musical education which is being developed in the Normal Course and the conceptions that support this practice. After six years Law 11.769/2008 came into force and amended Article 26 of Law of Guidelines and Bases of 1996 and included the obligation of music contents teaching into Arts curriculum component, this research also sought to understand the process of adaptation of school curricula, discussions around current Law and the guidelines from the sponsors, with a view to that Law. Another issue presented in this research refers to the identification of the professional responsible for working with the music contents, since Law 11.769/2008 excluded, by presidential veto, the Article that requested specific formation in that area. After the period of choral singing in Brazil, Laws of Guidelines and Bases of 1961 and 1971, respectively, have not permanently ratified this area in the school curricula. In 1996, a new LDB (LDB) raised new hope for music teachers and researches in this field, however, this legislation has not met the expectations of professionals related to music, staying musical education absent in many educational contexts. From Law 11.769/2008, this research aimed to identify if the effective inclusion of music contents in Arts subject materialized since 1996 LDB (LDB) did not clarify which areas should be included within this curriculum component. Besides these aspects, we also sought through this study to discuss the current situation of music teaching in the general context of state schools and municipal institutions of Pelotas/RS.

Key words: Music teaching. Public schools. Normal Course Teachers formation. Law 11.769/2008.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Situação das licenciaturas em música no Rio Grande do Sul	89
Figura 1 - Levantamento do número total de escolas estaduais na cidade de Pelotas, RS	92
Figura 2 - Situação do ensino de música após a Lei 11.769/2008	93
Figura 3 - Levantamento do número total de escolas municipais na cidade de Pelotas, RS.	93
Figura 4 - Situação do ensino de música após a Lei 11.769/2008	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sujeitos da pesquisa: Escolas	99
Tabela 2 - Sujeitos da pesquisa: Mantenedoras	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A HISTÓRIA DA MÚSICA EM MINHA VIDA	17
2.1 A AUSÊNCIA DA MÚSICA NA ESCOLA COMO INCENTIVO À PESQUISA...21	
2.1.1 O primeiro estágio	22
2.1.2 O segundo estágio	23
2.2 SER PROFESSOR DE MÚSICA: DESAFIOS E O AMOR À PROFISSÃO	26
3 MÚSICA: FORMA DE EXPRESSÃO HUMANA	31
3.1 SOB A PERSPECTIVA DOS GREGOS	34
4 A METAFÍSICA DA MÚSICA DE ARTHUR SCHOPENHAUER	36
4.1 PARTINDO DAS FILOSOFIAS DE PLATÃO E KANT - O MUNDO COMO VONTADE E COMO REPRESENTAÇÃO	36
4.2 A VONTADE COMO SOFRIMENTO	39
4.3 A METAFÍSICA DO BELO	40
4.4 A HIERARQUIA DAS ARTES, SEGUNDO SCHOPENHAUER	40
4.5 A METAFÍSICA DA MÚSICA	42
5 BREVE HISTÓRICO DAS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL	46
5.1 MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	49
5.2 O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA E OS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO	50
6 O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS NORMAIS	54
6.1 DAS PRÁTICAS	56
7 DAS ORIGENS ÀS LEGISLAÇÕES	59
7.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS	59
7.2 AS PRIMEIRAS LEIS	61
7.3 O CANTO ORFEÔNICO NO BRASIL E SEU LEGADO	62
7.4 O CONTEXTO	62

7.5 REGIME MILITAR E NOVAS LEIS PARA A EDUCAÇÃO	68
7.6 OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO BRASIL	
7.7 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996	73
8 NOVOS RUMOS PARA O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL: A LEI 11.769/2008	78
8.1 REFLEXÕES SOBRE O VETO À FORMAÇÃO ESPECÍFICA	80
8.2 APROFUNDANDO A DISCUSSÃO	81
8.3 A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS PROFESSORES DE MÚSICA	83
8.4 UMA OUTRA PERSPECTIVA A PARTIR DA LEI	86
8.5 AS LICENCIATURAS E O VETO À FORMAÇÃO	88
9 AS PRIMEIRAS INFORMAÇÕES	92
10 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DAS INSTITUIÇÕES	95
10.1 OS PRIMEIROS CONTATOS	97
11 CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE DAS ESCOLAS	98
11.1 O INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL	98
11.1.1 Marisa, Norah, Glória e Simone: personagens do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil	100
11.1.1.1 Marisa	100
11.1.1.2 Norah	100
11.1.1.3 Glória	101
11.1.1.4 Simone	101
11.2 A 5ª COORDENADORIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – CRE	102
11.2.1 Sandra: personagem da 5ª Coordenadoria Estadual de Educação	102
11.3 O COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE	103
11.3.1 Alicia, Cássia e Mercedes: personagens do Colégio Municipal Pelotense	104
11.3.1.1 Alicia	104
11.3.1.2 Cássia	104
11.3.1.3 Mercedes.....	105
11.4 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SMED	105
11.4.1 Adele:personagem da Secretaria Municipal de Educação e Desporto.	105

12 PERCURSO METODOLÓGICO	107
12.1 DO CARÁTER DA PESQUISA	107
12.2 O ESTUDO DOS CASOS MÚLTIPLOS	108
12.3 PRODUÇÃO DOS DADOS - A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	109
12.4 REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS	109
13 A LEI 11.769/2008 APÓS SEIS ANOS – INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL	112
13.1 DA MÚSICA NO CONTEXTO GERAL DA ESCOLA	112
13.2 DA MÚSICA E DAS PRÁTICAS NO CONTEXTO DO CURSO NORMAL	114
13.3 DOS DESAFIOS E DAS AÇÕES A PARTIR DA LEI	120
13.3.1 Debates em torno da lei	120
13.3.2 Cursos atualização/formação	121
13.3.3 Conteúdos	122
13.3.4 Da importância dos professores de música	124
14 A LEI 11.769/2008 APÓS SEIS ANOS – COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE	126
14.1 DA MÚSICA NO CONTEXTO GERAL DA ESCOLA	126
14.2 DA MÚSICA E DAS PRÁTICAS DE ENSINAR NO CONTEXTO DO CURSO NORMAL.....	129
14.3 DOS DESAFIOS E DAS AÇÕES A PARTIR DA LEI	134
14.3.1 Debates em torno da lei	134
14.3.2 Cursos de atualização/formação	136
14.3.3 Conteúdos	138
14.3.4 Da importância dos professores de música	139
15 IDENTIFICAÇÃO	143
15.1 SOLIDÃO PROFISSIONAL	143
15.2 LIBERDADE DO PROFESSOR	145
15.3 ESTRUTURA PARA AS AULAS	146
16 DESIDENTIFICAÇÃO	150
16.1 SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE	150
16.1.1 O ponto de vista de professores e coordenadores	151

16.1.2 Sobre o termo obrigatoriedade	153
16.1.3 A formação do professor de música	156
16.1.4 Estrutura para as aulas	159
17 ANÁLISES	161
17.1 EXPLANAÇÃO DO CASO – INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL	161
17.2 EXPLANAÇÃO DO CASO – COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICES	176
APÊNDICE 1 – Roteiro das entrevistas	177
ANEXOS	178

1 INTRODUÇÃO

Aos leigos que se deparam com um livro sobre música, principalmente aqueles recheados de termos técnicos, torna-se difícil compreender o significado da linguagem musical. Esta sensação de impotência ficava evidente quando eu me deparava com as “revistinhas de cifras”, repletas de C, E, D/G e F/A. Como eu não sabia nada sobre a arte dos sons, tal limitação me instigava a buscar entender do que se tratavam aqueles sinais e o que significava o desenho do braço do violão estampado nas folhas daquelas revistas.

Mas como não entender tal linguagem se ela está tão acessível a nós? O fato é que a incompreensão daqueles sinais é fruto da ausência da música na escola básica, da qual fui aluno numa época bem diferente da atual. Na minha formação, salvo raros momentos, pude experimentar o prazer de fruir uma canção e de ter aulas de música. O currículo escolar no qual estudei, pouco privilegiou a educação musical, enfatizando sempre as disciplinas mais tradicionais.

Mas e a música? Como compreendê-la em sua profundidade e essência sem termos sido apresentados a ela na escola? Como é frustrante ser um analfabeto musical! Era assim que eu me sentia ao folhear as “revistinhas de cifras”. Como seria frustrante para mim, hoje, ler a *Metafísica da Música* de Schopenhauer sem ter o conhecimento na área. Mas existe uma esperança. Pena que no meu tempo de estudante, da época do jardim, pré-escola, 1º e 2º graus eu não tenha vivenciado a música como esta geração, em tese agora pode. Fui aluno dos professores polivalentes que infelizmente não trabalharam com esta arte, não por responsabilidade deles, mas sim de uma Lei de Diretrizes e Bases falha e sem sentido. Como puderam relegar a um só profissional tantas atribuições?

O fato é que agora temos uma legislação específica que pode devolver a música à escola e, se for tratada de forma séria pelos agentes educativos, pode significar a retomada do ensino desta área nas instituições, evitando que as futuras gerações sintam-se frustradas por não compreenderem a linguagem musical.

No ano de 2008, foi aprovada a Lei 11.769 que altera a Lei de Diretrizes e Bases para dispor da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras. Passados seis anos da implantação desta nova legislação, presume-se que os estabelecimentos de ensino adaptaram os seus currículos para atenderem a esta nova determinação, pois, pela proposta, as escolas teriam três anos letivos para

incluírem os conteúdos de música em seus currículos. Pelo texto aprovado em 2008, o ensino de música se configura como conteúdo obrigatório dentro do componente curricular Arte e não necessariamente como disciplina.

A partir do movimento nacional liderado por vários setores ligados à música, como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), dentre outros, a Lei 11.769/2008 começou a ser desenhada ainda no ano de 2005 quando, conforme Sebben (2010), ocorreu a primeira reunião da Câmara Setorial de Música MINC/Funarte. Na ocasião, conforme o autor, a ABEM divulgou que este encontro reuniu cerca de quarenta participantes e discutiu junto a representantes da sociedade civil, do governo e de agentes envolvidos com a educação musical, políticas públicas para o setor.

De acordo com Sebben (2010), o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), organizou em 2006 o seminário “Música Brasileira em Debate”, evento realizado na Câmara do Congresso Federal em Brasília. Conforme o autor, as discussões em torno da construção de novas políticas públicas para a área da música obtiveram o apoio de inúmeras entidades e de políticos, contribuindo para a solidificação da proposta do retorno do ensino de música às escolas brasileiras.

Ainda segundo Sebben (2010), no ano de 2006 foi formado o Grupo de Trabalho Educação Musical Audiência Senado. O autor enfatiza que este grupo teve a participação da ABEM, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), da International Society For Music Education (ISME), dentre outros. O objetivo, destacado no site da ABEM, segundo o autor, era a organização de um cronograma de trabalho, tendo como perspectiva as discussões públicas com deputados e senadores em torno da proposta, além da estruturação de um manifesto embasado em estudos e pesquisas na área da educação musical.

Por fim, como destaca Sebben (2010), este manifesto e a audiência pública no senado foram fundamentais para a concretização da elaboração do projeto de lei PL 330/2006, que seria aprovado pelo senado federal em dezembro de 2007. Após um período de intensos debates e da participação de diversos segmentos sociais engajados em tal proposta, o texto seguiu para a apreciação na Câmara dos Deputados em janeiro de 2008 sendo então denominado de PL 2732/2008. Após aprovado pelos deputados, o projeto seguiu para a sanção do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, denominando-se Lei 11.769/2008.

Este momento foi considerado histórico para o ensino de música no Brasil - que já passou por diversas reformulações – e é mais um capítulo dentro da educação brasileira, que vem, ao longo das décadas, reestruturando-se através da adoção de políticas públicas.

A nova realidade para o ensino de música impõe aos diversos setores ligados ao ensino, desafios que precisarão ser superados. Não é a simples adaptação à Lei e a presença da música nos currículos das escolas que resolverá a questão do ensino de música. Esta tarefa demanda, também, infraestrutura para a realização das aulas e professores capacitados. Tais necessidades, quando confrontadas com a realidade do setor educacional brasileiro, tornam-se ainda mais difíceis de serem concretizadas, pois precisamos vencer problemas históricos, como a falta de professores, escolas com precárias condições físicas, além da desmotivação dos profissionais que buscam melhor remuneração e maior respeitabilidade junto à sociedade.

A elaboração desta investigação, ligada à linha de pesquisa “Espaços e Tempos Educativos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), resulta de indagações acerca do ensino de música, que se fez ausente durante minha formação escolar e pela constatação, após o ingresso no curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), de que esta área ainda estava por se fazer constituir em boa parte das instituições de ensino.

Este trabalho realizou-se em duas escolas públicas da cidade de Pelotas/RS: O Instituto Estadual de Educação Assis Brasil e o Colégio Municipal Pelotense. A investigação, portanto, se caracterizou como um estudo de caso múltiplo e os critérios adotados para a escolha dessas instituições se deram pelas características em comum entre esses dois estabelecimentos de ensino.

Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo geral compreender o processo de adaptação dos currículos dos Cursos Normais do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil e do Colégio Municipal Pelotense para o ensino de música, decorrentes da exigência da Lei 11.769/2008.

Em relação aos objetivos específicos buscamos: investigar como as escolas se mobilizaram para o atendimento à legislação, compreender as práticas de ensino música no curso Normal, identificar a formação dos profissionais responsáveis pelo

ensino de música nesta modalidade e analisar a atuação das mantenedoras para subsidiar tal adaptação.

Baseamo-nos na aprovação da Lei 11.769/2008, que torna o ensino dos conteúdos de música obrigatório nas escolas brasileiras e definimos então, o problema central: Como as escolas públicas de Pelotas estão se adaptando à lei e quais os desafios enfrentados por elas, a partir da nova legislação?

- O que dizem os professores e equipes diretivas?
- Que práticas pedagógicas estão produzindo o ensino de música na escola?
- A partir de que conceitos pedagógico-musicais as equipes diretivas e/ou professores, definem o que será ensinado?
- Que debates a nova legislação impôs às equipes diretivas e aos professores, visando construir esse ensino dentro das escolas?

A investigação levou em conta documentos como Projetos Político Pedagógicos, Planos de estudo e programas de escolas. E os sujeitos que fizeram parte da pesquisa, foram os professores encarregados por ministrar os conteúdos e/ou disciplina de música, direção escolar e coordenação dessas instituições, além de coordenadores das mantenedoras.

Definimos sete etapas para a realização do processo da pesquisa:

- Na primeira etapa, definimos o tema de pesquisa e realizamos a revisão de literatura sobre a evolução do ensino de música no Brasil, a sua importância e as legislações pertinentes.

- Na segunda, estipulamos a ampliação do referencial teórico para a pesquisa.

- Na terceira etapa, constituímos o aprofundamento do projeto com vistas à qualificação do trabalho, além da delimitação das escolas para o estudo: o Colégio Municipal Pelotense e o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Nesta etapa, também definimos os sujeitos que seriam ouvidos na pesquisa: Professores encarregados por ministrar os conteúdos e/ou disciplina de música, direção escolar e coordenação. A partir daí, iniciamos os estudos sobre as metodologias para a produção dos dados e análise dos mesmos.

- Na quarta etapa, buscamos junto à 5ª Coordenadoria Regional de Educação de Pelotas (5ª CRE), responsável pelas escolas estaduais e à Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas (SMED), responsável pelas escolas municipais,

dados sobre o número de escolas em Pelotas e sobre a presença da música no currículo dessas instituições.

- Na quinta etapa realizamos as entrevistas nas escolas com os professores, coordenação e direção escolar.

- Na sexta etapa, as informações obtidas através das entrevistas foram analisadas, sistematizadas e confrontadas com o referencial teórico.

- Na sétima etapa, elaboramos o relatório com o conhecimento produzido.

Assim, esta dissertação foi estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo expressamos a relação pessoal do pesquisador com a música, as experiências no curso de licenciatura e os desafios que impulsionaram a pesquisa; no segundo capítulo estão presentes algumas considerações sobre a música, suas origens e a relação do homem com esta arte; no terceiro capítulo abordamos as concepções do filósofo Arthur Schopenhauer e a Metafísica da Música; no quarto e quinto capítulos trabalhamos com a trajetória das escolas Normais no Brasil e o ensino de música na formação dos professores, foco da nossa investigação; no sexto capítulo refletimos sobre as legislações para o ensino de música no Brasil; no sétimo, discutimos a Lei 11.769/2008 e as perspectivas a partir desta legislação e nos últimos capítulos esclarecemos as estratégias de aproximação com as escolas, a realidade de cada instituição, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados para a produção e análise dos dados

Para a construção desta dissertação nos apoiamos nos estudos de Penna (2002, 2004, 2012), Brécia (2011), Fuks (1991), Santos (2011), Loureiro (2001) e Sobreira (2008).

2 A HISTÓRIA DA MÚSICA EM MINHA VIDA¹

*“Eu me sento na varanda do quintal, pra lembrar do tempo que passou
Uma vida onde sonhos eu vivi, tanta coisa que eu ainda não esqueci
Eu agora vejo tudo diferente, eu agora simplesmente posso recordar...”*

Lembranças - Odair José

Recordar, rememorar ... nada pode trazer tanta satisfação. O passado está logo ali, basta acessá-lo em busca de detalhes. Detalhes esses que dão forma à vida. Detalhes que indicam um caminho, sonhos, dificuldades, vitórias, mas acima de tudo, revelam esperança. E quando olhamos para trás, para aquilo que vivemos no passado, uma sensação de nostalgia bate à porta dos sentimentos. É impossível descrever a minha relação com a música sem recordar de todos os momentos (ou a maioria) deles. Por isso, expresso aqui as minhas lembranças e as minhas experiências como professor de música que neste processo de escrita e considerações “simplesmente recorda e vê tudo diferente”.

A motivação para a pesquisa deste tema está ligada à minha caminhada como professor de música e às dificuldades ainda enfrentadas nos currículos escolares do nosso país para se construir uma identidade para o ensino de música e uma consciência de que a sua presença dentro da escola é de fundamental importância.

Começarei escrevendo sobre as minhas recordações, minha trajetória e vivências, as quais me influenciaram de forma a trilhar o caminho que hoje me faz um professor de música e alguém instigado à pesquisa na área.

Minha relação com o ambiente escolar começou cedo. Aos cinco anos estava matriculado no “Jardim de Infância” do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil em Pelotas, RS. E lá passaria parte da minha vida até me formar no antigo Segundo Grau. Posso dizer que a minha relação com a música nessa escola estava relacionada principalmente aos ensaios para datas comemorativas, além das canções que as professoras colocavam para ouvirmos nos momentos lúdicos.

Entretanto, para minha grata surpresa, na 1^o série do Primeiro Grau, tive o meu primeiro contato com as aulas de música. Através do ensino de flauta doce, minha professora me inseriu naquele universo até então desconhecido e me fez

¹ Neste capítulo e nos subtítulos 2.1 e 2.2, será utilizada a primeira pessoa do singular por se tratar da minha relação com a música, das minhas experiências e trajetória como professor.

compreender um pouco daquela linguagem que se diferenciava das letras do alfabeto. Na minha concepção infantil, era fácil distinguir a leitura das palavras da leitura musical: as palavras eram pronunciadas pela minha voz e as letras que as formavam eram cuidadosamente desenhadas; as melodias eram executadas pelos instrumentos e as notas musicais guardavam posição específica em um conjunto de cinco linhas e quatro espaços chamado pentagrama².

Para Bréscia (2011), o indivíduo - criança ou adolescente - é por natureza um músico, porque para se constituir como tal é necessário estar sensível aos sons, deixando-se influenciar e se conduzir pela música. E eu estava sensível ao mundo da música. De certa maneira, fui arrebatado para este campo que é capaz de trazer ao ambiente externo as mais profundas sensações e os mais intensos sentimentos. A música se apresentava para mim e eu me apresentava a ela – ainda de forma tímida – porém entusiasmado com as suas qualidades e características.

Infelizmente, aquelas aulas que eu tive na 1ª série acabaram logo e das notas musicais só restaram a lembrança de quem um dia pôde experimentar o prazer de tocar algumas melodias. Mas havia também uma enorme curiosidade que sempre andava ao meu lado: Por que existiam tantos instrumentos guardados no Orfeão³ da escola? Por que o piano ficava à espera de alguém que o tocasse para que ele pudesse exalar o *cheiro* das mais preciosas melodias? Por que ninguém ministrava aulas de música dando, finalmente, uma utilidade para aqueles materiais?

Lembro-me que o hábito cultivado dentro de casa em torno do ouvir música era muito forte. Minhas irmãs, à época adolescentes, traziam a todo o momento inúmeras fitas K7 de bandas que estavam no auge da década de oitenta do século passado. Eu ainda era uma criança naquele tempo e não entendia muito bem o que estava acontecendo e que tipo de música era aquela. A única coisa que eu sabia era que aquelas canções despertavam em mim, assim como despertam em qualquer criança, a vontade de bater palmas, de dançar e de cantarolar as melodias. Mas à medida que fui crescendo, tomei consciência do que se tratava. Na realidade, aquelas canções eram uma mistura de rock com música pop e que não demoraram

² De acordo com Med (1996), é a disposição de cinco linhas horizontais e quatro espaços intermediários onde se escrevem as notas musicais.

³ Orfeão – Na década de 1930, conforme Subtil (2012), Villa-Lobos assentou as raízes de sua música na tradição folclórica e popular e idealizou o projeto do canto orfeônico, como ensino de canto coral (orfeão) para as escolas brasileiras, fundamentado na teoria musical.

muito para tomar conta do meu gosto e despertar a curiosidade sobre o mundo dos acordes.

Lembro também de uma coleção que meu pai mantinha intocável na sua estante: discos de música gaúcha. Álbuns de vários artistas e que eu não me atreveria a enumerar aqui porque certamente a memória não me permitiria ser tão preciso. Lembro apenas que nos momentos em que ele estava em casa colocava as canções tradicionais do Rio Grande do Sul e, naquele compasso, nos levava a conhecer ritmos bem diferentes daqueles que ouvíamos e que eram cantados por jovens “rebeldes”.

Assim, um movimento dentro de mim pedia incessantemente para eu aprender a tocar um instrumento musical. Foi o despertar para a música. Queria ser baterista, gostava dos ritmos que a bateria podia fazer; os sons dos tambores me chamavam mais atenção do que qualquer outro instrumento. Porém, àquela época, meus pais não tinham condições de adquiri-la. Então, optei por aprender a tocar violão, justamente por ser de fácil aquisição e por pensar na viabilidade de transporte para as aulas. Nesse momento comecei minha jornada como violonista - experiência esta que muito me auxiliou nos primeiros anos de faculdade e que me trouxe uma grande bagagem musical.

Imerso no universo da música, aprendendo as primeiras escalas e as primeiras canções, aquele desejo juvenil típico da adolescência de querer montar uma banda veio à tona e, na ocasião, sempre conversava com amigos do colégio que também estavam fazendo aulas de guitarra, baixo e bateria para montarmos um grupo de rock. Posso dizer que aquele sonho virou uma realidade, embora sabendo que não éramos os Beatles nem, tampouco, os Rolling Stones. De qualquer forma, a emoção de estar tocando e fazendo música - mesmo que aquilo fosse apenas um sonho partilhado entre adolescentes - já bastava para mostrar que poderíamos realizar as mais distantes utopias. Apesar de cada um de nós ter um gosto musical diferente, partilhávamos um em comum: o rock.

Começamos a nossa banda tentando tocar as músicas de grupos como U2, Nirvana, Red Hot Chili Peppers e Aerosmith, além das bandas nacionais como Legião Urbana, Paralamas do Sucesso, Capital Inicial e Titãs. No processo de

arriscar “tirar”⁴ as músicas desses grupos para que tivéssemos um repertório, havia a percepção também das nossas limitações enquanto aspirantes a músicos, percebendo que seria necessário mais estudo e dedicação para adquirir uma determinada habilidade nos instrumentos musicais. Quando a tarefa de identificar os acordes, as melodias, os *riffs*⁵ de guitarra e os *grooves*⁶ de bateria se tornavam impossível aos ouvidos, recorriamos às revistas de cifras⁷ que comprávamos nas bancas de jornal. Nelas, encontrávamos um suporte para executar as músicas que queríamos e também uma ferramenta que, de certa maneira, trouxe conhecimentos musicais para o grupo.

A banda foi batizada de “URSS” em referência à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. A escolha do nome não se deu por identificação ideológica com o regime comunista; apenas gostávamos da sigla.

De acordo com Merritt (apud BRÉSCIA, 2011), são irrefutáveis os efeitos da música na existência individual e social. Diversas personalidades de várias áreas do conhecimento humano e de distintas épocas e nacionalidades afirmam que a música pode curar, elevar, acalmar, iluminar, nutrir, fortalecer. Apesar de não conseguirmos vê-la executando tais realizações de maneira concreta, os benefícios são claros.

Nesse momento, estava certo da profissão que eu queria seguir. Queria ser músico. Queria que aquela banda crescesse e que pudéssemos viver fazendo música, compondo e atingindo as pessoas com as nossas mensagens melódicas, harmônicas e poéticas. Decidi, com dezessete anos, que faria faculdade de música. E fiz por crer naquele sonho; porque queria exercer uma profissão, sobretudo por amá-la.

No ano de 2001, ingressei no Curso de Licenciatura em Artes - Habilitação em Música pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Carregava comigo muitas expectativas em torno daquela realização e pensava em transformar o mundo com a música. Desde cedo sabia o que desejava trilhar profissionalmente: Seria professor,

⁴Conforme o Minidicionário da língua portuguesa de Antônio Augusto Soares Amora, “tirar” significa “fazer sair de algum lugar” ou “compor ou executar de improviso ou de ouvido”. Portanto, tirar uma música significa descobrir os acordes e as linhas melódicas que a compõem através da audição.

⁵Conforme definição encontrada na internet, “riff” é um padrão de notas geralmente derivada de um acorde ou uma escala. Disponível em: <<http://www.portalmusica.com.br/>>. Acesso em: 16 fev. 2014

⁶Conforme definição encontrada na internet, “groove” significa “encaixar”. Por isso muitos músicos usam esse termo ao criar algum arranjo, ou seja, os instrumentos precisam estar encaixados e interligados precisamente. Disponível em: <<http://www.canone.com.br/canone/bateria/163-o-que-e-groove.html>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

⁷De acordo com Med (1996), cifras são abreviaturas (letras, números e sinais) que representam os acordes.

e aquilo despertava em mim uma imensa vontade de transpor logo as disciplinas iniciais da graduação para chegar aos estágios e poder colocar em prática todas as ideias que sempre acreditei em relação ao ensino de música.

Adquirindo a consciência e a responsabilidade do ofício que eu queria seguir, dúvidas surgiram, principalmente em relação à utilização da música no ambiente escolar. Nesse contexto, as indagações que eu carregava comigo tornaram-se mais acentuadas, principalmente em relação às políticas públicas que são colocadas às mantenedoras das escolas e que estão no cerne do debate para a elaboração dos currículos.

Desse modo, a educação que tive, e que precedeu ao curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música, se fez sem a presença das notas musicais e das melodias que poderiam ter antecipado o desenvolvimento das habilidades que a música, como fonte de conhecimento, contribuiria, sobremaneira, para a formação de indivíduos mais sensíveis e críticos.

Odair José já cantou na música “Lembranças” as coisas que fizeram parte de sua vida e que agora ele pode simplesmente recordar. Assim também me sinto ao narrar e revisitar meu passado e as experiências que me fizeram chegar até aqui, assim como dos amigos com quem partilhei o sonho de ter uma banda e das experiências musicais que me trouxeram ensinamentos dos quais jamais esquecerei.

2.1 A AUSÊNCIA DA MÚSICA NA ESCOLA COMO INCENTIVO À PESQUISA

Nesta fase, já como acadêmico do curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música - realizei os estágios supervisionados I e II no ensino fundamental e médio, respectivamente, em duas escolas públicas da rede estadual de ensino de Pelotas/RS no ano de 2004. Em ambas as instituições, não havia na grade curricular o ensino de música. Desta forma, coube a mim elaborar e propor o conteúdo a ser trabalhado para as turmas onde ministrei as aulas, cuja carga horária deveria ser de 16 horas/aula tanto no primeiro quanto no segundo estágio. A ausência de uma proposta curricular voltada à música foi algo bastante preocupante e um desafio a ser transposto, porque aqueles estabelecimentos não possuíam sequer recursos para se trabalhar o ensino de música.

Para Libâneo (2004), as reformas sociais que o Brasil vinha adotando naquela época, não foram capazes de mudar a situação precária do financiamento de políticas públicas, além de incentivarem a consolidação do setor privado. A partir desse fato, tivemos então o sucateamento das escolas públicas através da precariedade do atendimento, estrutura física inadequada, falta de profissionais qualificados, ausência de equipamentos e materiais apropriados às aulas.

2.1.1 O primeiro estágio

No primeiro estágio, tive a oportunidade de trabalhar com os alunos da 5ª série⁸ do Ensino Fundamental, em uma instituição estadual de ensino. Como eu já realizara estágio na instituição, a diretora da escola me encaminhou à professora de Arte. Esta, por sua vez, tinha formação em outra área, mas pela falta de docentes formados especificamente em Artes, ministrava a disciplina. Desta forma, deparei-me com uma situação embaraçosa que me levou a refletir sobre a ausência de compromissos mais fortes do Estado com a educação. Ao mesmo tempo em que vivíamos num país cujos primeiros passos estavam sendo dados para a mudança, num mundo onde o saber seria a fonte para o desenvolvimento, as ações políticas pareciam destoar desses conceitos tão divulgados em propagandas governamentais. Ao relatar esta experiência, recordei das palavras de Saviani (2009), que afirma ser necessário interromper a contradição do discurso político que coloca a educação como fundamental à sociedade, mas, ao mesmo tempo, esgota os recursos para fazê-la prioritária.

Após esta reflexão, relato as ricas experiências neste estágio. A turma era formada por alunos de diversas idades. Muitos trabalhavam durante o dia e estudavam à noite. Outros, mais velhos, haviam retomado os estudos.

A questão dos gostos musicais era bastante forte naquele grupo. Do RAP à MPB, as percepções dos alunos sobre música se limitavam às melodias dos ritmos de que mais gostavam. Então pensei: Por onde começar? E aí, para acabar com os preconceitos em relação à música do “outro”, elaborei uma proposta de trabalho abordando a história dos ritmos mais apreciados pela turma.

⁸ Na ocasião, o Ensino Fundamental ainda estava organizado em séries.

Inicialmente, identifiquei todos os gostos musicais para realizar a minha pesquisa. E aí iniciei o trabalho mostrando o quão importante eram todos os ritmos e como eles se constituíam em nossa sociedade: as semelhanças, os instrumentais comumente empregados no rock, no pagode, no samba e na MPB. Abordei a importância e a contribuição de alguns deles para subverter a ordem social e construir uma consciência de que as coisas em determinados momentos históricos não estavam bem. Trabalhei com a turma as origens desses ritmos, cuja história e influência deram formato à música brasileira. Os gostos musicais, assim como determinam a aceitação em um grupo, também excluem; mas foi por este caminho que busquei unir aquela turma tão fragmentada e dividida por esta questão.

Ribas (apud SOUZA, 2009), fala sobre este tema e afirma que o ensino de música contemporâneo está comprometido com a diversidade. A autora complementa que o ensino de música deve superar essas barreiras hierarquizadas, evocando uma “formação que valoriza a diversidade cultural/musical que nos circunda e da qual nós, indivíduos, somos geradores e portadores” (RIBAS, 2009, p.148).

Desta forma, a primeira experiência no Estágio Supervisionado I mostrou-se relevante para a minha formação. Apesar da insegurança que a sala de aula provoca principalmente nos iniciantes, penso que a tentativa foi válida e que adaptar os conteúdos de música à realidade daquela turma foi o melhor caminho a seguir. Hoje, ao refletir e relembrar esta vivência, sei que poderia ter feito mais. Mas as minhas limitações à época não me permitiram ir além.

2.1.2 O segundo estágio

O segundo estágio foi realizado em uma turma do curso Normal. Esta experiência foi tão desafiadora quanto a primeira; porém, penso que me saí melhor nesta oportunidade. O curso Normal forma professores para atuação na educação infantil e anos iniciais. Formada basicamente por mulheres, a turma era bastante numerosa, interessada e participativa. Reconheci nelas o anseio por conhecerem música e constatee, mais uma vez, que esta arte precisava retornar à formação dos estudantes. Como muitas dessas alunas planejavam seguir a docência, senti a necessidade de provê-las com conhecimentos musicais que pudessem ser utilizados

em suas práticas cotidianas. Por isso, busquei reconhecer o contexto da turma para promover um ensino de música afinado com as expectativas do grupo.

Ao entrar em contato com a escola, fui encaminhado à professora de Arte que mostrou-me os conteúdos que trabalhava dentro da disciplina e me falou sobre as características da turma. Após esta conversa, direcionei os conteúdos de música às necessidades apontadas pela professora, estabelecendo, assim, uma proposta voltada aos aspectos básicos da área para um melhor aproveitamento dos mesmos. Após apresentar o plano de ensino, a professora o aprovou e mostrou-se bastante entusiasmada com o projeto pois proporcionava às alunas um outro viés ao ensino da Arte - a música voltava, mesmo que temporariamente, ao currículo daquela escola – por meio de abordagens relacionadas aos parâmetros do som, estudos dos ritmos brasileiros, confecção de instrumentos musicais com materiais alternativos, além de atividades de apreciação musical.

Nos primeiros quatro encontros, trabalhamos os parâmetros do som, abordando altura, intensidade, timbre e duração. Foram utilizados diversos materiais para a compreensão desses conceitos como o violão, o teclado, instrumentos de percussão e o próprio corpo para fazer demonstrações práticas da teoria musical. Percebi logo de início que as alunas mostravam-se muito entusiasmadas com a proposta porque elas nunca haviam tido contato com aulas de música. Na primeira aula, quando fui conhecer cada aluna, perguntei quais as experiências de cada uma com a música e, para a minha surpresa, a única relação delas com o universo musical limitava-se às canções de suas bandas favoritas através do rádio e cd's.

Nas aulas seguintes, pedi às estudantes que trouxessem músicas que ouviam para fazermos uma análise e uma relação com o conteúdo trabalhado nas aulas anteriores. Assim, escutávamos as músicas trazidas e tentávamos identificar os parâmetros do som em cada uma delas, anotando tudo o que éramos capazes de perceber. Além disso, estudamos as diferenças entre os vários ritmos musicais.

A penúltima aula destinou-se a atividades de composição, onde levei os mais variados instrumentos musicais para que a turma fizesse um arranjo musical para a música “Gostava tanto de você” de Édson Trindade na versão de Tim Maia. Neste arranjo, a turma poderia inventar ritmos, novas melodias e utilizar timbres variados. No final da aula, a turma apresentou a sua composição. Logo após a exposição, coloquei a música original para fazermos uma audição.

O último encontro foi reservado à entrega de trabalhos e notas. Solicitei às alunas que fizessem uma avaliação do meu desempenho. Após ler os escritos, pude atestar a importância que tive, mesmo que pequena, em um momento da vida de cada uma. Os relatos mostraram que a aula de música havia sido importante e que os saberes dos quais as futuras professoras se apropriaram seriam úteis para a profissão escolhida por elas.

A experiência de realizar esses estágios foi muito significativa para mim. Foi nesta oportunidade que pude exercer a docência em sua plenitude e entendi por que o professor, apesar de ainda mal remunerado nas escolas do Brasil, cultiva o incondicional amor pela profissão. Aprendi muitas coisas: amizade, compromisso e, acima de tudo, responsabilidade. E compreender esta responsabilidade que eu tinha em mãos foi o meu maior desafio. Considero, ainda, que tornar o ensino de música relevante para os meus alunos e alunas, foi a minha maior missão naquela época.

Conforme o pedagogo musical Zóltan Kodály apud Silva (2011), é extremamente importante a preocupação com o nível de desempenho de um professor de música, porque o amor que os alunos sentem por esta arte está diretamente ligado à atuação deste profissional. Mas esta preocupação não deve se restringir apenas ao educador musical. Todas as áreas do conhecimento necessitam de professores que reflitam permanentemente sobre suas práticas, porque a afinidade que temos com determinados conhecimentos na escola, também são fruto do carisma e do desempenho do professor.

Portanto, essa experiência até hoje se reflete nos meus planejamentos, na forma de conduzir as minhas aulas e no meu relacionamento com os alunos. Após essa fase de experimentações veio a formatura e, à época, senti-me preparado para os desafios que viriam a seguir.

2.2 SER PROFESSOR DE MÚSICA: DESAFIOS E O AMOR À PROFISSÃO

Após a formatura, todas as minhas vivências como professor de música realizaram-se na esfera da rede privada de ensino, onde encontrei uma realidade um pouco diferente. Percebi, na comparação com a experiência anterior, que a escola particular busca privilegiar as artes de forma integral, reservando a cada subárea (artes, teatro, dança e música) uma carga horária específica dentro dos

seus respectivos currículos. A partir deste cenário, a disciplina de Música sempre teve o seu espaço, mesmo que discreto, nas instituições em que trabalhei.

Logo após a graduação, elaborei uma proposta de ensino de música voltada para crianças e fui oferecê-la em estabelecimentos de educação infantil. Após inúmeras visitas, consegui trabalho em cinco educandários, todos particulares. Como o projeto previa a compra de materiais por parte das administrações dessas escolas, muitas coisas que eu havia previsto não se consolidaram devido à concepção distorcida que os administradores tinham em relação ao ensino de música. Percebendo as dificuldades, acabei comprando os materiais para trabalhar e eu os usava em todas as escolas onde lecionava.

A minha tarefa, como professor de música, não era das mais fáceis. Percorria toda a cidade com uma mochila nas costas contendo pequenos instrumentos musicais, além do violão e do teclado. Neste aspecto, percebi que a realidade para o ensino de música era complexa, desanimadora e extremamente difícil. Del Ben e Hentschke (2002, p. 5), em trabalho sobre educação musical e professoras de música, afirmam:

Em busca da valorização da área, as professoras enfrentam dificuldades e superam obstáculos, como a falta de um espaço físico adequado e de recursos materiais para a realização das aulas de música [...]. Enfrentam ainda a solidão profissional, pois se sentem isoladas em relação aos demais professores da escola, seus coordenadores pedagógicos e/ou diretores. Estes, por não serem portadores de conhecimentos musicais sistematizados, não acompanham o trabalho das professoras, seja através de reuniões e encontros ou da observação das aulas de música. Não dominam a área e também não parecem dispostos a aprender ou partilhar com as professoras de música experiências e saberes comuns a todo o corpo docente.

Esta solidão profissional da qual falam as autoras, posso comprovar na minha experiência docente até hoje. Diferentemente das outras áreas de ensino, que possuem dois, três ou mais professores, os profissionais da área da música encontram-se em uma minoria, na qual a troca de experiências com colegas da mesma formação dentro do ambiente escolar inexistente. Nas minhas atividades, jamais pude contar com um colega de profissão para partilhar saberes, tirar dúvidas ou ainda realizar projetos. Não bastando a solidão que o professor de música enfrenta, ele também se confronta com outra realidade: a falta de recursos didáticos para desenvolver as suas aulas. Esta dura constatação encontra eco em Gonçalves

(apud SOUZA, 2009), que afirma que em muitas situações a inexistência de recursos didáticos cria uma barreira à realização da aula de música.

Esta opinião é compartilhada por Fanfini (apud GONÇALVES, 2009, p. 179), para quem “entre as muitas funções da organização de uma instituição como a escola, está a questão dos recursos didáticos, que podem ser classificados em espaciais, tecnológicos e financeiros”.

Segundo Penna (2002), é normal o professor de Arte ter a liberdade e a responsabilidade para decidir o que será ensinado em cada turma. Por estar nesta situação, é comum que planeje aulas sozinho, sem contar com outros profissionais da área para a discussão dos conteúdos e metodologias. Escolas pequenas geralmente possuem apenas um professor, em virtude da reduzida carga horária reservada para a disciplina. Para a autora, com esse excesso de liberdade o professor “poderia, a princípio, desenvolver mais adequadamente os conteúdos de sua habilitação” (PENNA, 2002, p. 11).

Desta forma, o professor de música dentro das instituições de ensino sente-se isolado, em mundo à parte, restando-lhe apenas seguir a sua jornada e buscando alternativas para suprir as faltas que lhe são impostas, tanto no que se refere à ausência de profissionais com a mesma formação quanto à inexistência dos recursos indispensáveis para as suas aulas.

Após dois anos de dedicação ao ensino nesses estabelecimentos de pequeno porte, fui trabalhar como professor de música em um educandário de maior expressão, onde a realidade não mudou muito. A principal diferença é que agora eu não exercia a profissão como autônomo, mas sim como celetista formal dentro da instituição. Continuei com o trabalho na educação infantil e foram acrescentados, na minha carga horária, também os anos iniciais.

Questões já conhecidas por mim, como a falta de materiais e a visão distorcida de que a música e o professor deveriam principalmente animar festas e datas comemorativas, continuaram a me acompanhar. Neste educandário trabalhei por quase quatro anos e pareceu-me que a maior função da disciplina era preparar os alunos para os momentos de apresentações em eventos escolares. Desta forma, havia pouco espaço para minhas atividades de ensino.

Destaco aqui a maneira como a música ainda é vista por muitos professores de outras áreas, direção, coordenação e comunidade escolar em geral. Essas experiências me levaram a pensar que o conceito que ainda persiste nos

estabelecimentos de ensino, sejam eles públicos ou privados, é o da música como algo supérfluo, que serve apenas como objeto de adorno na escola e que tem os seguintes propósitos: marcar presença em datas comemorativas e ensaios para apresentações.

O conceito de música como área de conhecimento perde-se em meio a questões menos relevantes, enfraquecendo-o de tal forma que a identidade deste profissional resume-se, em boa parte, a um mero "animador de festas".

Para Bréscia (2011), entretanto, a música na escola precisa afastar-se desta concepção. Ele deve desenvolver a consciência crítica dos valores presentes na sociedade, encontrando meios de conduzir os alunos a agirem efetivamente como cidadãos.

Neste sentido, podemos ressaltar de forma clara que a inclusão da música nas escolas não deve se fixar a aspectos secundários ou à luta de uma categoria; mas, sim, pelas inúmeras possibilidades que o ensino de música pode trazer e desenvolver, sobretudo em relação a questões estéticas e motoras, de concentração, socialização e criatividade.

Em relação ao valor da música, o estudioso Howard Gardner reconheceu a importância desta arte e na "Teoria das Inteligências Múltiplas" classifica sete inteligências – a linguística, lógico-matemática, espacial, cinestésica, interpessoal, intrapessoal e a inteligência musical. A última está ligada ao gosto do indivíduo por tocar um instrumento ou cantar, além das possibilidades de reconhecer sons e ritmos.

Para Gardner (1995), as inteligências estão relacionadas aos legados genéticos e todas se manifestam de uma determinada maneira nos indivíduos, independente da cultura ou educação. Nascemos com probabilidades ou predisposições maiores para uma inteligência, mas necessitamos de oportunidades para desenvolvê-las.

Por complemento, trazemos ideias de alguns pedagogos musicais e as suas contribuições para o ensino de música. Para tanto, destacamos as filosofias de Émile Jaques-Dalcroze, Zóltan Kodály e Maurice Martenot.

Conforme Mariani (2011, p. 29), em trabalho sobre Jaques-Dalcroze, o maior legado deste pedagogo musical foi o de libertar o aluno de um aprendizado musical baseado em uma educação livresca, viabilizando ao aluno utilizar o corpo como ferramenta para a compreensão da música. Por meio de movimentos e atuação

corporal, seria possível experimentar “as sensações físicas da música, abrindo caminhos para a criatividade e expressão”.

Já para Kodály (*apud* SILVA, 2011), a música se constitui como uma parte que pertence a todos e está presente na cultura dos homens. Para o pedagogo, as aulas de música devem estar presentes nos currículos escolares, proporcionando ao indivíduo as capacidades de apreciar e pensar musicalmente, de modo que a alfabetização e as habilidades musicais façam parte da sua vida. Kodály afirma que a alfabetização musical compreende a apropriação da música, através das capacidades de expressão, pensamento, audição e leitura por meio da linguagem musical.

Maurice Martenot, conceituado pedagogo musical, busca em sua proposta para o ensino de música o desenvolvimento efetivo do indivíduo, entendendo a música como fonte de crescimento total e global do ser humano. Para Martenot (*apud* ILARI; MATEIRO, 2011, p. 16), a arte:

É a única chance de o homem ter qualidade de vida. Assim, investir no ensino da arte é dar ao aluno um alimento que não se encontra nas atividades físicas, técnicas ou intelectuais, configurando-se em um antídoto contra a mecanização do mundo moderno.

A partir desses conceitos trazidos por alguns dos renomados pedagogos musicais, devemos pensar que o ensino de música não deve ser abordado apenas como mais uma disciplina dentro do currículo, mas sim como área de conhecimento que proporcione a cada aluno o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

Para tanto, refletimos que a Lei 11.769/2008 abre novas perspectivas para o ensino de música nas escolas de todo o Brasil, caso leve em conta práticas que ponderem a produção teórica acerca da importância desta arte nas salas de aula e de ações que sejam realmente significativas para os alunos. O ensino de música pode, à luz da dimensão estética, da exploração do corpo como fonte sonora e das inúmeras possibilidades de criação através do fazer e da apreciação musical, levar a cada indivíduo as suas alegrias e oportunidades. E neste sentido, ratificando Penna (2012, p. 45), “as diversas manifestações musicais, mesmo quando baseadas em estruturas mais simples, são sempre significativas, no contexto de vida de seus produtores”.

Neste tópico, buscamos lembrar a trajetória profissional e a influência que a música exerceu na vida deste pesquisador. As experiências como professor de música e as indignações quando percebíamos que esta área não tinha o devido respeito nas escolas, nos incentivaram a pesquisar e a tentar compreender o motivo desta realidade.

No próximo capítulo, faremos algumas observações sobre a música como área de conhecimento, teorizações sobre as suas origens e reflexões sobre a sua presença em nossas vidas.

3 MÚSICA: FORMA DE EXPRESSÃO HUMANA

“A música oferece à alma uma verdadeira cultura íntima e deve fazer parte da educação do povo”.

François Guizot

Esta pequena frase, nos convida a refletir sobre a importância da música para a formação individual. É notável – e alguns estudos já apontam – que esta arte, quando trabalhada desde a infância, contribui para o desenvolvimento de habilidades e de um senso estético apurado. Mas para que a música propicie tais benefícios, é fundamental, também, uma mudança de conceito que a coloque não como uma atividade “terapêutica”, mas sim educativa na vida do homem.

A música está presente em todos nós. Faz parte da nossa existência. Indiscutivelmente, não há como não se render aos sons das melodias⁹ que mais apreciamos, que atravessam os nossos ouvidos e interrompem os nossos pensamentos. A música é capaz de nos proporcionar uma viagem pelo tempo, nos levando a momentos que gostaríamos de reviver; ela propicia um encontro íntimo com nós mesmos, com tudo aquilo que esteve ou está ligado à nossa vida e com os nossos sentimentos mais profundos. A música toca a alma e nos renova com as suas formas de expressão. As harmonias¹⁰, os timbres¹¹ e as linhas melódicas de uma canção são capazes de abrandar o espírito, de nos prospectar um amanhã com mais esperança e, quem sabe, de nos tornar indivíduos socialmente melhores. Esta linguagem que para alguns teóricos é universal, mesmo que para outros não seja, é capaz de suscitar em cada ser as mais diversas sensações, tornando-nos indivíduos mais sensíveis. Como argumenta Sekeff (2007), a música brota do ser humano e dos seus sentimentos, comunicando-se com o corpo e a mente. Sendo assim, conforme a autora, ela está para além da experiência estética e a atividade musical configura-se, também, como uma experiência “fisiológica, biológica, psicológica e mental, com o poder de nos fazer sentir” (SEKEFF, 2007, p. 14).

⁹Para as conceituações de melodia, harmonia e timbre recorremos a Med (1996). Conforme o autor, melodia é o conjunto de sons dispostos em ordem sucessiva.

¹⁰ Harmonia é a ciência que estuda os acordes e as relações entre eles. Acorde é a combinação de três ou mais sons simultâneos diferentes.

¹¹ Combinações de vibrações determinadas pela espécie do agente que as produz. O timbre é a “cor” do som de cada instrumento ou voz, derivado da intensidade dos sons harmônicos que acompanham os sons principais.

Aprofundando mais a questão, podemos refletir que o nosso próprio corpo é prova desta íntima relação, pois todo o nosso organismo trabalha e executa as suas funções de forma ritmada, num andamento necessário à vida. Basta sentir as batidas do coração, o piscar dos olhos e a velocidade que impomos à nossa locomoção. Apenas esses aspectos, utilizados como exemplos, demonstram a ligação existente entre o homem e a música.

Adentrando na discussão sobre o tema “música como linguagem universal”, apresentamos dois argumentos que sustentam tal concepção. O filósofo Arthur Schopenhauer defende esta ideia e diz que, em virtude do seu efeito penetrante e arrebatador, a música se caracteriza como uma arte suprema que toma os sentimentos do homem, despertando no ser humano sensações que outras atividades artísticas são incapazes de proporcionar. Da força de sua expressão estamos todos sujeitos. Por isso, o filósofo a considera uma linguagem universal e elabora, como veremos no capítulo quatro, uma analogia entre o mundo, os reinos e corpos que o constituem e a música.

Já Bréscia (2011, p. 20), conceitua que “a música é uma linguagem universal. Não precisa de tradução. Fala diretamente às pessoas, transpondo tanto as barreiras do tempo e do espaço, tanto das nacionalidades e etnias como da língua”.

Essas afirmações nos convidam a refletir sobre a forma de como a música é vista e analisada a partir de tal corrente epistemológica e a complementá-la com os seguintes argumentos: se duas pessoas que vivem em lugares distantes e pertencentes a culturas opostas tiverem a mesma sensação ao ouvir uma determinada música, é possível afirmar que ela é uma linguagem universal, pois teve o mesmo significado para os sujeitos em questão, sendo entendida da mesma maneira por esses indivíduos. Além disso, quando falamos sobre o caráter universal da música, não estamos reduzindo-o apenas aos sentimentos e sensações que esta arte pode despertar. A leitura e a execução de uma obra musical podem, por exemplo, apresentar fidelidade e coerência com o que o compositor escreveu ou executou, seja ele de qual nacionalidade for. Este seria um dos motivos que indicam a universalidade da música.

Após explicitarmos essas conceituações, podemos avançar um pouco mais e entender como a música se constituiu nas primeiras civilizações e com que propósitos ela era utilizada. A música tem feito parte da história da humanidade, desde as origens do homem, sendo, portanto, uma das formas mais remotas da

expressão humana, “mais antiga do que a linguagem ou a arte; começa com a voz e com a nossa necessidade preponderante de nos dar aos outros” (MENUHIN; DAVIS, 1981, p. 1).

Ainda conforme os autores:

Vimos fazendo música há muito tempo. Provas arqueológicas sugerem que o homem primitivo usava ossos, tambores e flautas, muito antes da última Era Glacial. Não sabemos a que se destinavam esses instrumentos de trezentos séculos atrás, embora possamos especular sobre cerimônias e rituais, sacros e profanos (MENUHIN; DAVIS, 1981).

Com base nas informações que apresentamos, essas teorizações buscam fornecer subsídios para a compreensão de que esta arte se confunde com a própria existência humana e que os meios utilizados pelo homem primitivo para fazer música tinham propósitos ainda desconhecidos por nós. Mesmo que as teorias tentem elucidar o papel da música naquelas sociedades e explicarem, com relativa coerência, a função desta arte, toda e qualquer afirmação se dá no campo especulativo e é passível de questionamentos e dúvidas. O arcabouço de suposições a respeito das origens da música é amplo e inclui teorias que dizem que o homem, ao observar o meio ao seu redor, buscava imitar os sons que o cercavam. A partir da observação, a música e os primeiros instrumentos musicais teriam surgido.

Ardley *et al.* (1982), explica que existem diversas teorias que falam sobre as origens da música. Darwin acreditava que o canto dos homens teve como inspiração o grito dos animais. Já para Rousseau, essa origem relaciona-se ao ato de falar “levantando” a voz. Ainda há a hipótese de que a música tenha as suas origens no ritmo, particularmente naqueles oriundos das atividades de trabalho. Por fim, podemos também considerar que a música e a fala humana têm a mesma origem, nascendo ao mesmo tempo através da comunicação sonora.

Após esta breve explanação sobre as origens da música, concluímos que a relação do homem com esta arte é íntima e antiga, compreendendo inúmeras hipóteses. Vale lembrar, também, que homem e música evoluíram ao mesmo tempo, e o progresso de ambos se reflete ao longo da história, cuja produção musical e o desenvolvimento instrumental demonstram as múltiplas possibilidades que o ser humano encontrou para explorar as sonoridades, criando variações para uma mesma arte.

3.1 SOB A PERSPECTIVA DOS GREGOS

Trazemos à discussão algumas ideias sobre o ensino de música e a sua compreensão dentro da cultura grega, que enxergava nesta arte uma grande força educacional e uma atividade de extrema importância para a existência humana. Portanto, nesta civilização a música teve um alto nível de entendimento, sendo elevada à mesma igualdade em relação às demais áreas do conhecimento humano.

Para Alvares (1999), filósofos gregos como Demócrito, Sócrates e Platão, consideravam a música como uma importante força educacional e também social e, ao avaliarem as suas respectivas implicações no corpo e na alma humana, apoiaram definitivamente a inserção da música dentro do currículo escolar da Grécia Antiga.

De acordo com Platão apud Bréscia (201, p. 21):

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

Ao considerarem os irrefutáveis efeitos da música e suas ações no âmago de cada indivíduo, percebemos que os gregos concebiam as artes de tal forma que a música deveria estar presente na formação dos seres humanos. A partir desta concepção – da relação da música com o íntimo do homem – os gregos também realizaram estudos para comprovar as ligações intrínsecas entre as diversas fontes do conhecimento, datando daí a primeira associação entre música e matemática. Assim, uma das primeiras evidências da ciência Grega deu-se através do experimento de Pitágoras, cuja conclusão nos leva à compreensão de que a música, assim como o universo, se organiza em proporções equilibradas.

Para Chalita (2005, p. 16), esta foi uma das descobertas mais importantes do pensador:

Pitágoras percebeu que o som produzido por uma corda esticada variava segundo uma proporção exata. Se uma corda de um determinado tamanho produzia certo som, quando seu comprimento era reduzido à metade o som obtido era duas vezes mais agudo. Da mesma forma, tomando-se uma corda duas vezes maior que a inicial, o som obtido era duas vezes mais grave. Assim, ele demonstrou uma relação íntima entre a música e a matemática. Pitágoras concluiu que, exatamente como na música, tudo no universo deveria se organizar segundo proporções equilibradas.

Considerando o nível de esclarecimento desta civilização, percebemos o respeito e a importância atribuída a todas as formas do conhecimento, sem excluir ou dar maior ou menor valor às fontes do saber humano. É a partir desses preceitos que a educação deveria caminhar. Essas reflexões são importantes para analisarmos a música como um princípio educativo e estético na vida do homem. Este princípio acompanha a história da humanidade e se faz presente em nossa existência sem muitas vezes percebermos. Portanto, para que a música continue a nos proporcionar infindáveis conhecimentos, é necessário compreender a sua manifestação em nossas vidas.

Neste capítulo, fizemos algumas considerações sobre as origens da música e sua relação com o homem. A seguir, trazemos a filosofia de Arthur Schopenhauer, a qual reserva à música um importante destaque. As observações do filósofo revelam a ligação entre a arte dos sons e a natureza.

4 A METAFÍSICA DA MÚSICA DE ARTHUR SCHOPENHAUER

“Ademais, para que a minha exposição sobre a significação da música seja aceita com genuína convicção, julgo necessário a frequente audição musical, acompanhada de persistente reflexão e, ainda, muita confiança no todo dos pensamentos por mim exposto”.

Arthur Schopenhauer

Ao abordar o tema música, Schopenhauer o faz com muita propriedade. Mas é impossível compreender as suas exposições sem conhecer esta arte, principalmente porque o seu raciocínio utiliza-se, também, de termos “técnicos”. Mas, como ele mesmo sugere neste pequeno excerto, que tal nos dedicarmos mais à fruição musical? Sua compreensão só se dará quando tivermos a consciência do significado desta arte e da sua relação com a existência humana.

Poucos filósofos pensaram a música de uma forma tão profunda quanto Arthur Schopenhauer, que desenvolve uma densa reflexão sobre arte e exige do leitor um prévio entendimento da linguagem musical para a compreensão do sentido que oferece aos fenômenos do mundo. Na obra do autor, a música é a arte superior em relação às demais. Mas é preciso considerar algumas premissas do pensamento schopenhaueriano como a Vontade¹² e a Representação, para entendermos como se desenvolve “a Metafísica da Música”. Antes de expormos o ponto de vista do filósofo, trataremos do conceito de Vontade e o contexto que originaram tais definições.

4.1 PARTINDO DAS FILOSOFIAS DE PLATÃO E KANT - O MUNDO COMO VONTADE E COMO REPRESENTAÇÃO

Platão afirmava que existiam dois mundos, o mundo sensível e o mundo inteligível. O mundo sensível para o filósofo seria o mundo das sombras ou o mundo acessível aos sentidos. Já o mundo inteligível seria a essência, o mundo das Ideias e estaria acima das aparências. Platão chega a exemplificar sua teoria com o mito da Caverna, onde estavam homens acorrentados, de costas para a saída, apenas com a luz de uma fogueira que projetava sombras às paredes. O homem que conseguisse se libertar das correntes e fosse em direção à saída, veria a essência,

¹² Vontade com “V” maiúsculo equivale às forças que movem os seres à vida, diferentemente de vontade com “v” minúsculo que é a vontade individual.

ou seja, o mundo inteligível. Aqueles que ficaram presos, continuariam a ver o mundo sensível.

De acordo com Costa (2008), Kant desenvolveu a teoria de que a experiência humana em relação às coisas dependia das faculdades sensoriais e mentais do indivíduo, ou seja, as nossas percepções estavam relacionadas às capacidades dos nossos aparelhos sensitivos. Num segundo momento Kant, conforme Costa (2008) passa a afirmar que existiam dois mundos. O primeiro é aquele que compõe a nossa experiência; é o mundo que presenciamos e no qual vivemos. A este ele denomina de mundo dos fenômenos. Costa (2008) aponta que na perspectiva kantiana há ainda um segundo mundo, um mundo que ultrapassa a experiência humana, no qual todas as coisas são como realmente são, o que ele chama de a coisa-em-si (númeno). Portanto, o pensamento de Kant aponta para a existência deste mundo, o mundo experienciado por nós e o mundo para além deste, o qual ele vai nomear de “númeno” em oposição a “fenômeno”. Portanto, o que para Platão era o mundo sensível, para Kant era o mundo dos fenômenos e o mundo das Ideias equivaleria para Kant, à coisa-em-si, ao númeno. Ambos, portanto, concordam que tanto o mundo das Ideias quanto o númeno estão acima das aparências, acima daquilo que percebemos.

De acordo com Costa (2008), nas filosofias de Platão e Kant, como nota-se, há um dualismo onde o mundo sensível ou dos fenômenos corresponde ao mundo da relação entre sujeito que percebe e objeto percebido e o mundo inteligível ou númeno é incognoscível. Schopenhauer, como observa Costa (2008), partiu dos pressupostos de Kant, buscando uma compreensão do mundo dos fenômenos e de suas pluralidades. Até aí, o filósofo concorda com a visão dualista, porém afasta-se das teorias de Kant quando concebe que a coisa-em-si, o númeno, nada mais é do que a Vontade. A Vontade é a força que move todos os seres à vida, é um querer viver incessante que está presente em todas as coisas do universo. Todas as manifestações vitais presentes nele seriam a expressão da Vontade.

Portanto, conforme Costa (2008), Schopenhauer conclui que o mundo é representação da Vontade, ou seja, quando a Vontade torna-se percebida e objetivada temos o conceito de objetividade¹³. Mas da mesma forma que o mundo

¹³ De acordo com Moreira (2010, p. 65) apud Santos (2013), objetividade é um neologismo empregado por Schopenhauer que não deve ser confundido com objetividade. Objetividade refere-se aos vários graus do objeto entre a vontade e a representação; entre o corpo e as ideias. A objetividade diz respeito à propriedade de um objeto material para o sujeito. Objetivação é o processo pelo qual a objetividade se torna objetividade.

move-se pela Vontade ele é também representação. A representação para o filósofo é este mundo, o mundo das aparências, o mundo das relações entre os sujeitos e os objetos, ou seja, o que para Kant era o mundo dos fenômenos, para Schopenhauer é pura representação. Na epistemologia schopenhauriana, como diz Costa (2008), o sujeito é aquele que tudo conhece e não é conhecido por ninguém e o objeto da representação são todas as coisas que o indivíduo pode conhecer, ou seja, as coisas só existem porque existe o sujeito. De modo, portanto, que não existe para o filósofo uma terra e um sol, mas sim um olho que vê o sol e uma mão que toca a terra. Obtém-se dessas reflexões, portanto, que o mundo não existe sem representação e a representação inexiste sem a Vontade. Conclui Schopenhauer (2005, p. 45):

Aquilo do que se faz aqui abstração, como espero que mais tarde se tornará certo a cada um, é sempre a VONTADE, única a constituir o outro lado do mundo. Pois assim como este é, de um lado, inteiramente REPRESENTAÇÃO, é, de outro, inteiramente VONTADE. Uma realidade que não fosse nenhuma dessas duas, mas um objeto em si (como a coisa-em-si de Kant, que infelizmente degenerou em suas mãos), é uma coisa fantasmagórica, cuja aceitação é um fogo fátuo da filosofia.

Na linha de raciocínio de Schopenhauer (2005), as forças vitais que se manifestam na natureza correspondem a vários graus de objetivação da Vontade, de modo que os níveis mais baixos estão relacionados à gravidade, solidez e magnetismo, por exemplo. As gradações vão atingindo estados mais elevados à medida em que há a comparação com outras manifestações vitais existentes. Assim, todos os graus de objetividade, ou seja, a manifestação da Vontade ou a objetivação dela, compreendem todos os reinos (vegetal e animal), todos os corpos (orgânicos e inorgânicos), reconhecendo o autor no ser humano, o nível de suprema objetivação dessa Vontade. Segundo Schopenhauer (2005, p. 219):

Os reinos da natureza formam uma pirâmide, cujo ápice é o homem. Para os que apreciam comparações, também se pode dizer que os fenômenos desses reinos acompanham o do homem tão necessariamente quanto todas as inumeráveis gradações da penumbra acompanham a plena luz do dia, e pelas quais esta se perde na escuridão. Ou ainda se pode chama-los ecos do homem e dizer: animais e plantas são a quinta e a terceira inferiores do homem, enquanto o reino inorgânico é a oitava baixa.

Portanto, a Vontade está presente em todas as formas vitais, se manifesta de várias maneiras nos diferentes reinos e corpos e é o motivo que impulsiona tudo a

viver. Essas ideias são importantes para que compreendamos a Metafísica da Música, pois Schopenhauer vai estabelecer uma complexa relação entre as manifestações da vida com a música, construindo, assim, uma comparação entre tonalidades, andamentos, alturas, melodias e harmonias com os reinos, corpos e com a diversidade de seres.

4.2 A VONTADE COMO SOFRIMENTO

Após essas considerações, esperamos ter esclarecido os conceitos utilizados por Platão e Kant que influenciaram Schopenhauer na elaboração de sua filosofia e do modo como expôs o seu pensamento. Esperamos ter elucidado de maneira palpável o ponto de partida de Schopenhauer e a construção do seu raciocínio que encontra na concepção de Vontade a força que provoca a vida.

Oliveira (2003), afirma que o conceito de Vontade para Schopenhauer, não se encerra aí. Se o homem é o grau mais elevado da objetividade, ele pode refletir sobre essa Vontade. Logo, como afirma Oliveira (2003), a Vontade além de propulsar a vida, diferentemente do que ocorre nos outros corpos e seres, é a causa primária de dor e sofrimento ao homem. Para Schopenhauer (2005), todas as nossas ações têm como finalidade a satisfação da Vontade que não cessa quando é suprida. Na filosofia de Schopenhauer, de acordo com Oliveira (2003), a cada vontade satisfeita, gera-se uma nova Vontade, um novo desejo que impulsiona o homem à busca da sua realização. Conforme Oliveira (2003), a Vontade para Schopenhauer situa-se no plano metafísico e é uma força irracional que avança sobre o homem e o submete, escravizando-o por toda a sua existência. Entretanto, o homem, ao agir sobre a sua Vontade o faz de forma racional, mas submete a sua razão a ela.

Schopenhauer (2005), afirma que a Vontade é incessante e insaciável. Quando o homem a satisfaz, o prazer é curto. Quando ela se realiza de forma lenta e demorada, causa dor, ódio e raiva. Por isso o filósofo diz que “viver é sofrer”.

A Vontade, de acordo com Schopenhauer (2005), também pode se manifestar no homem sem saber o que quer. Quando assim se mostra, uma agonia toma conta dos seus sentimentos. A Vontade impera sobre o homem de tal forma que para o filósofo não estamos condenados à morte, mas sim para viver. Mas haveria meios para que o homem pudesse superar esta Vontade: a contemplação artística seria um deles. Entretanto, o fato de o homem contemplar a arte não eliminaria

completamente a sua Vontade, apenas suspenderia por um determinado momento o ímpeto de satisfazê-la.

4.3 A METAFÍSICA DO BELO

De acordo com Barboza (2003), apesar de não superar a Vontade definitivamente, o homem pode fugir dos seus desejos através da arte. Esta é a forma de exercermos o conhecimento, sem que a Vontade assuma o controle e que tenha supremacia sobre os nossos sentimentos. Segundo Barboza (2003), Schopenhauer ensina que a arte seria a contemplação desinteressada das Ideias, já que as ideias são, por assim dizer, um objeto da Vontade. Segundo Schopenhauer (2005, p. 253-254), a arte:

Repete as Ideias eternas apreendidas por pura contemplação, o essencial e permanente dos fenômenos do mundo, que, conforme o estofa em que é repetido, expõe-se como arte plástica, poesia ou música. Sua única origem é o conhecimento das Ideias, seu único fim é a comunicação deste conhecimento [...]. Apenas o essencial, a Ideia é objeto da arte.

De acordo com Barboza (2003), Schopenhauer elege a arte como uma forma de negar o constante querer do homem, afirmando, portanto, que o belo representa um meio essencial para o conhecimento das Ideias. Neste momento, Schopenhauer enxerga no belo a exposição da Ideia platônica, ato “originário da Vontade como coisa-em-si, logo, do substrato imanente do mundo” (BARBOZA, 2003, p. 16).

A partir desta afirmação, o homem, ao fruir o belo, neutraliza o sofrimento, acalmando os seus constantes desejos. Ainda de acordo com Barboza (2003), o belo natural para Schopenhauer se configura como um antecessor da obra do gênio, já que o gênio busca na natureza o que será, posteriormente, comunicado aos outros por meio da arte. Ela é “exposição da Ideia intuída”. (BARBOZA, 2003, p. 18).

Portanto, para o filósofo, a arte será a exposição de Ideias ou “modo de consideração das coisas independente do princípio de razão”. (BARBOZA, 2003, p. 15). Por fim, apesar de a contemplação artística afastar o homem da Vontade, esta se desprende do indivíduo apenas por alguns instantes.

4.4 A HIERARQUIA DAS ARTES, SEGUNDO SCHOPENHAUER

De acordo com Barboza (2003), uma vez que o belo é comunicado pela obra do gênio, segundo a filosofia de Schopenhauer, a comunicação artística adota as gradações da Vontade, onde temos, por fim, uma hierarquização das artes. Assim, Schopenhauer (2005), organiza e conceitua, nesta ordem, as artes plásticas, a poesia e por último a música - a arte maior.

Nas artes plásticas, Schopenhauer, conforme Barboza (2003), afirma que a arquitetura permite duas considerações. A primeira, diz o filósofo, está relacionada à sua utilidade e serve às necessidades dos homens. Esta arte proporciona teto e abrigo, estando, dessa maneira, inteiramente à serviço da Vontade ou à vontade humana, não ao conhecimento. Na segunda consideração, como diz Barboza (2003), Schopenhauer afirma que a arquitetura é tomada como bela arte e de sua finalidade estética emergem as Ideias que estão relacionadas aos graus mais baixos de objetivação da Vontade como a gravidade, coesão e resistência.

Já a jardinagem e a pintura de paisagem são colocadas pelo filósofo, conforme Barboza (2003), acima da arquitetura e relacionam-se com o reino vegetal. Porém, na concepção do filósofo, a jardinagem é limitada e “está longe de ser mestra em seu tema, como o são a arquitetura e a hidráulica” (SCHOPENHAUER, 2003, p. 149).

Após considerar a pintura de paisagem e a jardinagem, Schopenhauer faz menção à pintura de animais que para ele “expõe um grau de objetivação da Vontade mais elevado que o da pintura de paisagem” (SCHOPENHAUER, 2003, p. 155). Na sequência, o filósofo também fala sobre a pintura e a escultura humanas, onde a Vontade atinge um elevado nível de percepção, de objetividade e expõe-se imediatamente à intuição.

A poesia ocupa o penúltimo grau da sua hierarquia das artes. Portanto, para Schopenhauer (2003), assim como as artes plásticas manifestam as Ideias, os graus de objetivação da Vontade, assim também ocorre com a poesia. Uma vez que as Ideias são intuitivas, aquilo o que é comunicado por palavras diz respeito apenas ao conceito abstrato. De acordo com Barboza (2003), Schopenhauer reconhece que a poesia está em um grau mais elevado em relação às artes plásticas. Para o filósofo, a tragédia seria o modelo supremo de poesia quando expõe a Ideia de humanidade em seu lado mais obscuro.

Após expormos brevemente a hierarquia das artes, passemos, enfim, à Metafísica da Música, a arte suprema de Schopenhauer.

4.5 A METAFÍSICA DA MÚSICA

Schopenhauer (2005), concebe que todas as artes com exceção da música, são uma cópia das Ideias. A obra de arte tem como finalidade trazer a compreensão das Ideias a partir de objetos isolados. Desta forma, o objetivo da arte encerra-se aí. As artes plásticas e a poesia estão, numa analogia com os mundos de Platão, no mundo sensível, das sombras. Já a música situa-se no mundo inteligível, na essência, de modo que a arte dos sons não é uma cópia das Ideias, mas sim cópia da Vontade. Se a Vontade é tudo aquilo que impulsiona os seres à vida, se ela é a coisa-em-si de Kant, então a música como uma cópia da Vontade também é a manifestação da vida por meio dos sons, das harmonias e das melodias. Ela ultrapassa todo o mundo dos fenômenos de modo que poderia ainda existir mesmo que não houvesse este mundo. Por isso, ela possui um efeito tão penetrante e avassalador, já que a música é a essência e está numa esfera para além desta e as artes são as sombras das Ideias. A música é uma arte superior e seu efeito é tão magnífico e poderoso que age no mais íntimo do homem “como se fora uma linguagem universal” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 336). Assim, conclui o filósofo:

A música, portanto, de modo algum é semelhante às outras artes, ou seja, cópia de Ideias, mas CÓPIA DA VONTADE MESMA, cuja objetividade também são as Ideias. Justamente por isso o efeito da música é tão mais poderoso e penetrante que o das outras artes, já que estas falam apenas de sombras enquanto aquela fala da essência. (SCHOPENHAUER, 2005, p.338-339).

Desta forma, Schopenhauer (2005), expõe o seu pensamento a partir de uma analogia que elucida uma íntima relação entre a essência e o mundo, exemplificada em sua obra através de comparações entre a música e a composição da Terra. Para o filósofo, os tons mais graves que se constituem na harmonia, correspondem aos graus mais baixos de objetivação da Vontade. Esses graus correspondem à massa bruta do planeta, aos corpos inorgânicos. Da mesma forma como as notas graves dão sustentação ao desenvolvimento melódico, assim também a massa bruta sustenta o planeta. Embora esta seja desprovida de movimentos, é onde tudo se

assenta e onde tudo repousa. Continuando a sua explanação, Schopenhauer diz que os corpos, seres e organizações surgem a partir da evolução da massa do planeta; da mesma forma, os tons mais agudos se desenvolvem tendo como base o tom fundamental, originados por vibrações simultâneas deste “e é lei da harmonia que só podem acompanhar uma nota grave aqueles tons agudos que efetivamente ressoam automática e simultaneamente com ela mediante vibrações concomitantes” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 339).

Completa o autor:

O grave tem um limite além do qual tom algum é audível. Isso corresponde ao fato de que matéria alguma é perceptível sem forma e qualidade, isto é, sem exteriorização de uma força não mais explicável na qual justamente se exprime uma Ideia, e, mais geralmente, que matéria alguma pode ser completamente destituída de volição. Desse modo, assim como do tom é inseparável um certo grau de altura, da matéria é inseparável um certo grau de exteriorização da Vontade (SCHOPENHAUER, 2005, p. 339).

As vozes intermediárias, de acordo com o filósofo, correspondem ainda a um grau mais baixo de objetivação da Vontade. Entretanto, ele reconhece neles corpos inorgânicos cuja vida já se exterioriza de várias formas. Essas vozes situam-se entre os tons mais graves e os tons mais agudos. As vozes intermediárias para Schopenhauer (2005), devido ao seu curso desconexo e determinação regular, são analisadas como o mundo irracional que vai desde o cristal ao mais perfeito dos animais, cuja consciência desconhece sua relação com a vida.

O filósofo reconhece que a vida do homem é um eterno sofrer, devido ao anseio de satisfazer a sua vontade e seus desejos. Desta forma, todo o desejo quer ser satisfeito e a ausência de desejo e satisfação trazem ao ser humano angústia, vazio e tédio. As transições de um sentimento ao outro ocorrem de forma rápida; os desejos são por vezes repetitivos. Assim, diz o filósofo, são os tons mais agudos, a melodia, que é o grau mais elevado de objetivação da Vontade. A melodia é semelhante a vida do homem, porque movimenta-se, desvia-se, repete-se e afasta-se do tom fundamental, experimentando intervalos que resultam em variadas dissonâncias. A melodia, pode-se dizer, exprime todos os sentimentos do homem e tudo o que a sua Vontade quer, como a felicidade, alegria, dor, angústia e sofrimento. Apesar de todos esses movimentos, ela sempre retorna ao tom fundamental e repousa sobre a massa bruta que são os tons mais graves.

Schopenhauer segue as suas considerações fazendo uma analogia entre os andamentos musicais e a vida do homem. Para o autor, a música de dança, constituída por seu movimento rápido e frases curtas, exprimem a felicidade da vida humana, fácil de alcançar sem maiores esforços. Já o movimento *allegro maestoso* que se caracteriza por frases longas e desvios vastos, assemelha-se a um esforço maior, mais nobre, com um fim distante, porém finalmente realizado. O *adágio* em tom menor expressa o sofrimento relacionado a um esforço que rejeita toda e qualquer satisfação banal. No modo menor, o *adágio* fala do sofrimento, da dor e das angústias humanas. Para Schopenhauer (2005), o infinito das melodias está para o infinito da natureza, da diversidade de seres e da vida. O filósofo ensina que a mudança de uma tonalidade para outra de forma brusca, sem sentido ou conexão, assemelha-se à morte, pois a ligação entre elas é interrompida. E ainda complementa: “no entanto, a Vontade que nela apareceu existe tanto quanto antes, aparecendo num outro indivíduo cuja consciência, todavia, não possui ligação alguma com a de seu antecessor” (SCHOPENHAER, 2005, p. 343).

O filósofo diz que a música não expressa o fenômeno, mas sim a essência de tudo, o em-si das coisas, ou seja, a Vontade. De modo que a arte dos sons não exprime as alegrias, tristezas, dor ou júbilo, mas sim o essencial de cada um desses sentimentos, sem motivos e sem acessórios. Quando a música se apega às palavras de forma exagerada ou quando se adapta aos eventos, fala uma linguagem que não pertence à sua condição, à sua essência. Schopenhauer ainda diz que os sinais de repetição presentes na música são providenciais para a compreendermos, pois às vezes para apreender a sua essência é necessário ouvi-la mais de uma vez. O pensador ensina que podemos enxergar o mundo dos fenômenos e a música como expressões diferentes da mesma coisa. O filósofo compreende que se tomarmos a música como expressão do mundo, devemos considerá-la como uma linguagem universal no mais elevado patamar. Completa Schopenhauer (2005, p.346):

O imo indivisível de toda a música, em virtude do qual ela faz desfilas diante de nós um paraíso tão familiar e, no entanto, eternamente distante, tão compreensível, e, no entanto, tão inexplicável, baseia-se no fato de reproduzir todas as agitações do nosso ser mais íntimo, porém sem a realidade e distante dos seus tormentos.

Finalizando sua análise, o filósofo ratifica a sua posição e diz que a arte e a experimentação do belo são os caminhos à libertação do homem face o sofrimento que vem dos desejos que o acomete. Desta forma, completa Schopenhauer (2005, p. 350):

A fruição do belo, o consolo proporcionado pela arte, o entusiasmo do artista que faz esquecer a penúria da vida, essa vantagem do gênio em face de todos os outros homens, única que o compensa pelo sofrimento que cresce na proporção de sua clarividência e pela erma solidão em meio a uma multidão humana tão heterogênia – tudo isso se deve, como veremos adiante, ao fato de que o Em-si da vida, a Vontade, a existência mesma, é um sofrimento contínuo, e em parte lamentável, em parte terrível; o qual, todavia se intuído pura e exclusivamente como representação, ou repetido pela arte, livre de tormentos, apresenta-nos um teatro pleno de significado.

Para compreendermos as explicações do filósofo sobre a Metafísica da Música, é necessário nos apropriarmos da linguagem musical ou de alguns termos por ele mencionados em sua exposição. Assim, a leitura deste excerto é clara para quem lida com música e pode ser abstrata para aqueles que desconhecem esta arte. Isto reflete, de certa forma, a falta que o ensino de música faz na formação de cada indivíduo. Ora, se a música fosse uma realidade ou fosse compreendida em nosso país como uma área de conhecimento essencial, todo este texto seria de fácil assimilação. Portanto, conhecer música é fundamental, não apenas para entender o que foi escrito pelo filósofo, mas para a vida. Quem sabe não partimos da Metafísica da Música para clarificar a importância da arte dos sons na educação? Ou ainda: poderíamos entregar um exemplar desta obra a cada responsável pelas políticas educacionais. Talvez assim se compreenda, definitivamente, o porquê da luta pela inclusão da música nas instituições de ensino.

No próximo capítulo passaremos às considerações sobre os cursos e escolas formadoras de professores, visando historicizar sua trajetória e embasar a nossa escolha de investigação neste trabalho.

5 BREVE HISTÓRICO DAS ESCOLAS NORMAIS¹⁴ NO BRASIL

Saviani (2009) comenta que a necessidade da formação de professores surge no século XVII, preconizada por Comenius. O autor complementa que o primeiro estabelecimento de ensino voltado à formação docente teria sido criado por São João Batista de La Salle. Entretanto, esta questão ganha força a partir da Revolução Francesa cuja premissa da instrução pública, gratuita e estatal para todos era uma das propostas do movimento. Mas apenas no século XIX, como afirma o autor “a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional (...) é daí que deriva o processo de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (SAVIANI, 2009, p. 143).

De acordo com Kulesza (1998), no Brasil, a preocupação com a formação docente tem impulso após a independência do país e um olhar mais atento à questão surge na lei que determina a criação de escolas de primeiras letras. Essas, deveriam alfabetizar os cidadãos, além de ensinar as operações matemáticas e de geometria, através do método mútuo ou lancasteriano¹⁵ que se baseava “no ensino dos alunos por eles mesmos”. (BASTOS, 1997, p. 118). Esta legislação, promulgada em 15/10/1827, estabelecia que os professores deveriam se instruir neste método às custas de seu próprios recursos. No entanto, conforme Bastos (1997), não havia qualquer preocupação com o preparo pedagógico desses profissionais, contribuindo para o enfraquecimento da educação e não garantindo, de fato, melhorias nas práticas docentes. Por fim, como observa Bastos (1997), devemos considerar que à época, esses modelos importados da Europa eram compreendidos como os melhores, porém sem levar em conta as características e os problemas da educação brasileira.

De acordo com Tanuri (2000), a partir desta realidade identificamos dois objetivos oriundos desta lei: a de garantir a educação dos indivíduos e de preparar professores, inserindo-os nos desdobramentos deste método. A autora ainda complementa que “essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que, aliás,

¹⁴ A origem do nome “normal”, segundo Costa (2010), refere-se à palavra “norma” que vem do latim e significa regra.

¹⁵ A esse respeito ver Bastos (1997).

seria retomada pelo estabelecimento de professores adjuntos¹⁶ (TANURI, 2000, p.63).

Segundo Tanuri (2000), em 1834, a Reforma Constitucional atende as reivindicações das Províncias que requeriam autonomia para legislar sobre a educação em seus territórios. A partir daí, conforme a autora, coube às Assembleias Provinciais a administração do ensino, ficando, portanto, a instrução popular, a criação das instituições primárias, secundárias e Normais, a cargo das Assembleias. Desta forma, o Governo Central cuja ligação política e ideológica afinava-se fortemente às elites brasileiras, desobrigou-se de administrar a educação de forma mais ampla, ficando apenas sob sua subordinação as escolas de todos os níveis da capital do Império e o ensino superior no Brasil.

A primeira escola Normal no país surge em 1835, em Niterói, no Rio de Janeiro. Essas escolas sofreram forte influência da burguesia brasileira, reproduzindo-se nelas as ideias da classe hegemônica e modelo de ensino europeu. Em São Paulo, por exemplo, a primeira escola Normal levou dez anos para ser inaugurada e aceitava somente alunos do sexo masculino e acima dos dezesseis anos de idade. Outro requisito para o ingresso na escola Normal paulista era saber ler e escrever. Entretanto, após vinte e um anos de atividades ela foi fechada – fruto da ausência de investimentos do Estado e do descaso político com a educação.

De acordo com Saviani (2009), o estabelecimento da primeira escola Normal, garantiu ao país estar à frente de muitas nações da América Latina na questão da formação de professores. Aliás, o Brasil, como aponta Kulesza (1998), foi o pioneiro na implantação dessas escolas, destacando-se nos limites da América do Sul e Central. Apesar da vanguarda, muitos problemas acompanharam a constituição dessas escolas, como a questão da infraestrutura física para acomodar os estudantes. Os Liceus Provinciais – estabelecimentos de ensino secundários mantidos pelas províncias – emprestavam as suas instalações e seus professores para o funcionamento dessas escolas. Como afirma Kulesza (1998, p. 63), “os diversos Liceus provinciais constituíram referência fundamental para o desenvolvimento do ensino Normal”. Apesar das condições desfavoráveis, muitas dessas escolas contavam com o auxílio financeiro do governo central que incentivava a sua criação em todo o Brasil.

¹⁶ De acordo com Tanuri (2000), os adjuntos eram aprendizes que acompanhavam as aulas do professor, com vistas a prepará-los para a docência sem qualquer base teórica.

Outras instituições foram sendo implantadas a partir do pioneirismo da Escola de Niterói. Como aponta Saviani (2009), em 1836 surge na Bahia a primeira Escola Normal daquela Província e nos anos seguintes criam-se, respectivamente em: Mato Grosso (1842), São Paulo (1846), Piauí (1864), Rio Grande do Sul (1869), Paraná e Sergipe (1870), Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873), Paraíba (1879), Rio de Janeiro e Santa Catarina (1880), Goiás (1884), Ceará (1885) e Maranhão (1890).

Saviani (2009), aponta que na constituição do currículo das escolas Normais, estavam as mesmas matérias que compunham o universo de saberes das Escolas de Primeiras Letras. Segundo Saviani (2009), a preparação de docentes – função primordial dessas instituições - limitava-se ao estudo dos componentes necessários a tornar os cidadãos capazes de ler, escrever e de realizar cálculos matemáticos. Além desta realidade, outro problema das escolas Normais refere-se à preparação pedagógica dos estudantes. Como observa Tanuri (2000), as escolas Normais proviam uma formação rudimentar a seus estudantes na questão pedagógico-didática “limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo” (TANURI, 2000, p. 65). Ainda neste contexto, segundo Tanuri (2000), essas escolas também experimentaram períodos de instabilidade, fechando e reabrindo as portas devido à inexpressiva procura – fato que pode ser explicado pela baixa remuneração que o ingresso na carreira docente oferecia, ao mal preparo pedagógico e às deficiências estruturais.

Saviani (2009), ressalta que o insucesso das escolas Normais e a experiência pouco exitosa das primeiras investidas na formação de professores, está ligada ao desprestígio que os profissionais vindos dessas instituições tinham após concluírem os estudos. Apesar das escolas Normais prepararem professores - mesmo que de forma deficitária – e conferir-lhes aptidão à docência no ensino primário, como aponta o autor, a falta de atratividade da carreira no magistério levou às salas de aula profissionais despreparados para o exercício da profissão. Os concursos para o provimento de vagas na carreira docente atraíram profissionais limitados, cujos conhecimentos davam conta de poucas habilidades, contribuindo para a estagnação e poucos avanços na educação que se tentava implantar no Brasil.

5.1 MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como referido anteriormente, a criação e expectativa em torno das escolas Normais como solução à educação brasileira não se consolidou. Entretanto, esses paradigmas começam a mudar a partir de novas ideias que surgem e que encontram difusores pelo Brasil. De acordo com Tanuri (2000, p. 66), a concepção de que “um país é aquilo que a sua educação o faz ser”, ganha corpo e apoiadores e, portanto, as escolas Normais adquirem novo fôlego.

Nesta nova realidade, como expressa Saviani (2009), havia a percepção de que o Brasil só se desenvolveria a partir de mais investimentos do Estado na educação e, como consequência, as escolas Normais ganharam ânimo e incentivo para exercerem o seu papel enquanto formadoras de professores. Em 1867, trinta e dois anos após a criação da primeira escola, o Brasil contava com apenas quatro instituições voltadas à formação de professores, número extremamente baixo para um país que pretendia avançar na questão educacional. O impulso à consolidação dessas instituições tem no Governo Central um forte aliado, que passa a subsidiá-las com maiores aportes financeiros, além de reconhecer a importância dessas escolas para a melhoria da educação primária no Brasil. A partir de 1883, o número passa para vinte – quantia significativa se comparada à quantidade anterior - e mudanças na sua estrutura começam a ser pensadas, como o currículo, formas de admissão e também abertura de vagas às mulheres.

De acordo com Tanuri (2000), as primeiras escolas dessa modalidade eram destinadas apenas ao sexo masculino e aí se reflete também a falta de procura tanto pelas escolas quanto pelo ingresso no magistério, já que os homens poderiam obter melhores remunerações em outras atividades. Conforme a autora, na época até mesmo o currículo das escolas primárias era diferenciado, estabelecendo, desta forma, a clara distinção entre os sexos. Segundo Tanuri (2000), nas mudanças que estavam acontecendo, havia a concepção de que a educação da infância deveria ser atribuída ao sexo feminino, por ser a mulher responsável por educar os filhos e realizar as atividades do lar. Apesar de equivocada, esta ideia toma conta do pensamento de políticos e pensadores e serve como possibilidade para atrair as mulheres para o exercício da docência - realidade que predomina até hoje, se analisarmos o número substancial de mulheres que atuam principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As transformações nas escolas Normais tiveram como referencia as mudanças ocorridas em São Paulo, a partir da reforma da instrução pública ocorrida naquele Estado em 1890. Essas alterações na concepção da escola Normal serviram de inspiração para outras instituições localizadas nas diversas regiões do país, adotando o modelo paulista cuja principal novidade foi a criação de uma escola anexa, onde os futuros professores poderiam exercer a prática docente. De acordo com Saviani (2009), essa foi a principal inovação da reforma, pois “reconhecia-se que a preparação pedagógico-didática dos futuros professores era essencial à formação, pois sem este “não se estaria, em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Apesar de influenciar as transformações das escolas Normais no Brasil, o padrão instituído pela reforma da instrução pública paulista não avançou em termos qualitativos, permanecendo, na prática, as mesmas deficiências correlatas ao modelo anterior. Desta forma, as escolas Normais continuaram a reproduzir e enfatizar na formação de seus professores “o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos” (SAVIANI, 2009, p. 145). Este modelo, como veremos a seguir, passaria por transformações profundas nas décadas seguintes, sobretudo com a implantação de novas políticas públicas para a educação.

5.2 O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA E OS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO

Na década de 1930 a Escola Nova – movimento surgido na Europa e inspirado no pensamento de alguns filósofos como Nietzsche, dos pedagogos Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröebel e da educadora Maria Montessori - encontra no Brasil adeptos e difusores das ideias de renovação do ensino. Também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, concebia a educação de forma gratuita, laica, estatal e obrigatória para todos os cidadãos. Entretanto, esses ideais chegaram ao Brasil muito antes da década de trinta - período em que o movimento entrou em efervescência - por meio de Rui Barbosa no ano de 1882. Em 1932 foi redigido o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais da época como Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Lourenço Filho, dentre outros. A principal reivindicação desse manifesto era a reestruturação da educação no Brasil. Priorizava-se, desta forma, contrapor o

modelo de educação proposto pela Igreja Católica, ou seja, o ensino tradicional, pago, religioso e teórico.

Conforme Saviani (2009), os institutos de educação surgiram na década de 1930, estabelecendo uma nova visão à formação de professores e ao ensino. A sua implantação, segundo o autor, está ligada ao decreto n. 3.810 de 19 de março de 1932 e tiveram como principal referência as ações de Anísio Teixeira. O primeiro instituto de educação foi inaugurado em 1932, no Distrito Federal; o segundo, surge em 1933 em São Paulo. Esses institutos foram “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145). Na concepção desse novo modelo, pretendia-se extinguir o padrão das escolas Normais que, após quase um século de existência, não conseguiram atender aos propósitos de sua criação.

De acordo com Tanuri (2000), neste contexto, as escolas Normais ganharam uma nova denominação e transformaram-se em Escolas de Professores. Com ênfase na preparação pedagógica e baseado nos preceitos da Escola Nova, o currículo desses institutos adota uma postura mais avançada e de acordo com Nagle apud Tanuri (2000, p. 71), inspiram “a introdução de novas disciplinas de formação profissional – além da pedagogia, da psicologia e da didática –, como a história da educação, a sociologia, a biologia e higiene, o desenho e os trabalhos manuais”. Neste contexto, como demonstra Saviani (2009, p. 146) “caminhava-se, pois, decisivamente, rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitia corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais”. Ainda conforme Saviani (2009), os institutos foram concebidos de forma a firmar os preceitos da pedagogia, que buscava ser reconhecida como área científica.

Nas décadas seguintes as Escolas Normais seguem alternando períodos e concepções diversas na formação docente. Na década de 1940, com a política centralizadora do governo, elas tornam-se ramo do ensino profissionalizante. Mais páginas são escritas na sua já centenária história, ora atribuindo-lhes importância, ora diminuindo a sua função, refletindo as ações das políticas públicas. Nesta década algumas modificações chamam a atenção: a partir do decreto n. 8.530 de 1946, as escolas Normais adotam uma nova postura e, no que se refere à formação docente, passa a ser dividida em dois ciclos. O primeiro, conforme Saviani (2009), equivalia ao ciclo ginásial do curso secundário, com duração de quatro anos e formando regentes do ensino primário. Já o segundo correspondia ao ciclo colegial

do curso secundário, formando os professores do ensino primário. A formação deveria acontecer nas escolas Normais regionais - para o primeiro ciclo – e nas escolas Normais e institutos de educação – para o segundo ciclo. (SAVIANI, 2009). Compondo a formação desses regentes e professores, as escolas Normais ofereciam jardim de infância e escola primária junto à sua estrutura. As escolas Normais suprem, portanto, a questão da instrução pública e também de profissionalização.

Em decorrência das novas transformações ocorridas no Brasil, já no Regime Militar, surge a LDB 5.692 de 1971 que altera mais uma vez as escolas Normais, substituindo-as pela “habilitação em magistério”. Esta modificação foi uma tentativa dos governantes do período para solucionar a falta de professores. Na concepção de Tanuri (2000, p. 80), “a já tradicional escola Normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM)”. Nesta nova conjuntura, como reflete Saviani (2009), esses cursos passam a formar professores para o ensino no primeiro grau. O curso de magistério, de acordo com Saviani (2009), possuía carga horária distinta de 2.200 e 2.900 horas, duração de três e quatro anos e habilitava os futuros docentes para o exercício profissional nas quatro e seis primeiras séries do ensino fundamental, respectivamente. Como demonstra Saviani (2009), essas modificações contribuíram para o estado de precariedade à formação de professores, caracterizada por uma habilitação dispersa e que não atenderia as necessidades do sistema educacional.

Por fim, com a LDB de 1996, as escolas Normais não atingiram novos patamares. Aliás, esta legislação colocou como requisito para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a formação em cursos de licenciatura obtidos em instituições de nível superior e estabeleceu prazo de dez anos para que os professores obtivessem tal titulação. No entanto, a portaria E/SUEN nº 07 de 22 de fevereiro de 2001, estabelece que a formação nos cursos Normais continua valendo para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, até que não existam mais professores leigos no país.

Ainda que o Brasil esteja avançando na questão educacional, é imprescindível reconhecer o trabalho desenvolvido nas escolas Normais desde a sua criação. Apesar de não terem o padrão de excelência ensejado e ações voltadas aos aspectos pedagógico-didáticos em suas origens, a atuação dos

profissionais formados nessas escolas trouxe contribuições importantes à educação brasileira. Contudo, como destaca Saviani (2009, p. 148), “a questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930”. Embora as falhas políticas tenham dificultado avanços mais consistentes, elas conseguiram manter-se como uma das mais importantes instituições formadoras de professores, cuja atuação certamente contribuiu para a redução das desigualdades no Brasil.

Após observarmos a trajetória dessas instituições, no próximo capítulo, veremos como o ensino de música esteve presente nas escolas Normais e como esta arte era trabalhada pelos professores dessas escolas.

6 O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS NORMAIS

Reconstituir o percurso das Escolas Normais sem mencionar a presença da música na formação dos professores, seria contar uma história incompleta e desprovida de detalhes significativos. Independentemente das intenções inscritas no interior da proposta para o ensino de música na formação docente, fica claro que a área possuía relativa importância. Recontar esta trajetória é, de certa forma, falar sobre as leis para o ensino de música que acabaram atingindo todos os níveis de ensino, inclusive a escola Normal.

O ensino de música ficou estabelecido oficialmente nas escolas a partir do decreto nº 331A de 17 de novembro de 1854. Com uma proposta voltada aos exercícios de canto e às noções de música, esta legislação inseriu as práticas musicais nas instituições de ensino do Brasil, lançando nos currículos os primeiros registros desta área na formação dos alunos. Este decreto instituía a música tanto nas escolas primárias quanto nas escolas Normais. Em 1890, a Reforma Benjamin Constant estabelece alterações curriculares que conferiam à educação pública brasileira novas diretrizes através do decreto nº 981 de 8 de novembro. No que se refere ao ensino de música, este ficou regulamentado como “elementos de música” e tornou-se obrigatório para todo o país. De acordo com Fuks (1991), diferentemente do que ocorria na legislação anterior, passou-se a exigir formação na área, além de admitirem-se apenas professores de música via concurso público e as escolas primárias, secundárias e normais deveriam absorver essas mudanças.

Na concepção de Costa (2010), analisadas hoje, as práticas musicais que vigoravam no período, assim como a formação dos professores estavam bem distantes dos propósitos desejados para a educação musical no Brasil. Os professores de música da escola Normal vinham dos conservatórios – mais preocupados com a formação de concertistas e menos embasados em conceitos pedagógicos. Tal formação lhes garantia a possibilidade de atuação na escola pública, mas distanciou o ensino de música das realidades dos contextos educativos. Para Costa (2010), as práticas musicais verificadas na escola Normal eram as mesmas das tradicionais aulas teóricas dos conservatórios, constituindo métodos de ensino que não se aproximavam das necessidades do ensino básico.

A partir deste cenário, podemos concluir que houve um distanciamento dos alunos em relação às aulas de música na escola Normal. Fuks (1991), credita este

distanciamento às relações contraditórias existentes neste segmento de ensino, vindas, principalmente, dos professores mais novos que não consideravam a música como área de conhecimento importante à instituição. “Prova disto era a deserção que ocorria nas aulas de música da escola normal” (FUKS, 1991, p. 48).

Outra questão a ser analisada era o programa para o ensino de música nessas escolas, que deveria seguir alguns preceitos básicos. Relata Costa (2010), que o planejamento para as aulas integrava os seguintes componentes: escrita musical e leitura, solfejo e canto coral. Este último desempenhava importante função para os interesses do governo republicano e se estabelecia não apenas na escola Normal, mas também nas instituições primárias e secundárias. Na concepção de Jardim (2004), as orientações voltadas para a música não estavam em sintonia com o contexto do Brasil, mas serviam muito aos interesses republicanos que enxergavam neste modelo de ensino uma forma de impor subjetivamente o seu pensamento. A música brasileira não era contemplada no programa, dando lugar a uma tradição europeia que predominava nas aulas de música da escola Normal. Dentre as principais orientações que deveriam embasar as atividades estavam, conforme Jardim (apud COSTA, 2010, p. 23), “canções populares de Portugal, Espanha e Itália; educação rítmica do ouvido através de marchas, valsas, polcas e mazurcas e os gêneros de música como fantasias, sinfonias, músicas sacras, dentre outras”.

Neste sentido, como relata Fuks (apud COSTA, 2010), as aulas de música na escola Normal bem como o programa a ser seguido, era o mesmo daqueles praticados nas escolas da Europa, ou seja, um ensino enraizado nos modelos do velho continente e que não possuía, a princípio, nenhuma identificação com o país. “Havia, na época, certo repúdio pelas manifestações culturais brasileiras” (COSTA, 2010, p. 23).

Conforme Jardim (2004), identificadas as metodologias e concepções do período concluímos que, por mais falhas e dissonantes que tenham sido essas propostas, havia uma preocupação política em garantir espaço a esta área de conhecimento na formação dos professores. A educação musical na escola Normal, segundo Jardim (2004), apresentava traços distorcidos de seus reais propósitos e esses foram identificados através de relatórios e observações de órgãos superiores que controlavam a educação. Como relata Jardim (2004), os legisladores já apontavam deficiências na estrutura da disciplina, como a formação dos professores

e os escassos recursos para a afirmação do ensino de música na escola. Apesar desta realidade, como afirma a autora, a música manteve-se no quadro das disciplinas, não apenas da escola Normal, mas também das demais instituições de ensino, porque “os reformadores não aventavam a hipótese de sua ausência na formação integral, tanto do aluno, quanto do professor” (JARDIM, 2004, p. 2).

Portanto, conforme Jardim (2004), ao contrário de outras disciplinas que tiveram as suas cargas horárias reduzidas ou foram até mesmo eliminadas da escola, a música manteve-se principalmente porque servia ao conjunto de interesses do Estado e sua manutenção era considerada imprescindível.

6.1 DAS PRÁTICAS

Apesar dos primeiros registros oficiais apontarem claramente as datas referentes à inclusão do ensino de música nas escolas Normais, há discussões sobre como a educação musical se configurou nesta instituição. Muito antes dos atos legais de 1854 e 1890, a música fazia parte da formação dos professores, compondo a rotina da escola Normal. Aproximando-nos de Jardim (2004), compreendemos que, se as aulas de música não estavam no currículo enquanto disciplina, permaneciam através das atividades de canto ou das tradicionais músicas para suavizar a rotina escolar. Este elemento é elucidado pelos estudos de Fuks (1991, p. 46), para quem “a música e seu professor sempre estiveram presentes, seja através das comemorações escolares, seja pela obrigatoriedade das aulas de música que a acompanharam desde a sua criação no Brasil”.

Fucks (1991), faz uma ressalva sobre o ensino de música nessa escola: as aulas também serviam para embasar os futuros professores com conhecimentos da área que seriam transmitidos quando o normalista fosse atuar nos estabelecimentos de ensino. De acordo com Costa (2010), caberia a este docente a condução das aulas de música, principalmente aos estudantes do 1º Grau (7 a 10 anos de idade) das escolas Modelo e os alunos das 3º e 4º séries. O trabalho a ser desenvolvido na área, como afirma Costa (2010), compreendia o canto coral e a notação musical. Fica claro, no entanto, que a partir do que vimos discutindo ao longo deste capítulo, os profissionais advindos dessas instituições não recebiam a formação adequada para conduzir o ensino de música.

Além do exposto, Fuks (1991), constata outro elemento na escola Normal: as tradicionais “musiquinhas” de comando presentes na formação dos professores e até hoje observadas nos diversos espaços educativos. Essas “musiquinhas” foram incorporadas à instituição de tal maneira que para toda a atividade a ser executada pelos alunos, há uma cantiga para acompanhá-la. A autora ainda observa que para cada canção há um gesto, um movimento corporal de forma a combinar com aquilo que a letra da música diz.

Conclui Fuks (1991, p. 69), que a escola:

Em sua forma camuflada de comandar, utiliza vários elementos de persuasão, que ajudam a exercer o controle da situação pedagógica. Esses elementos são: as musiquinhas de comando reforçadas com gestos, e o diminutivo que toda a escola emprega.

Neste sentido, como salienta Costa (2010, p. 24), “o ensino da música, através das canções cívicas e das “musiquinhas” de comando, era uma forma lúdica de camuflar o rigor institucional, e se tornar um forte aparato cívico-pedagógico”. Esta realidade acentua-se com mais vigor após o advento do canto orfeônico que se institucionaliza nas escolas brasileiras e que veremos no próximo capítulo.

Portanto, as políticas para o ensino de música na escola Normal são reflexo das leis para a educação que vigoraram no Brasil ao longo das décadas, de modo que as transformações e projetos que alteraram a educação nacional atingiram todos os eixos que compõem o ensino. Procuramos, neste capítulo, reconstituir os momentos pelos quais a escola Normal passou, sobretudo no que tange a educação musical incorporada às práticas dos cursos de formação de professores. Na lógica do que vimos discutindo até aqui, o ensino de música na escola Normal atingiu um patamar mais elevado em relação às outras modalidades de ensino justamente por formar profissionais que posteriormente trabalhariam com esta linguagem nas escolas. Pelo caráter empreendido à música, ela era fundamental para a continuidade de uma proposta que buscava “amaciar” os alunos por meio das já citadas canções de comando que mascaram muitas vezes a severidade do ambiente escolar. Essas concepções até hoje subsistem nas escolas e são reproduzidas pelas professoras que sem uma formação musical consistente, tendem a adotar tais “musiquinhas” pensando que desenvolvem efetivamente um trabalho sólido de musicalização. A ruptura com esses padrões se faz necessária, mas é preciso uma formação adequada aos egressos dos cursos de formação de professores para que

tenhamos o redirecionamento de tais práticas que só serão superadas com a reformulação do ensino e com a presença do profissional de música trabalhando especificamente esta linguagem.

No próximo capítulo, detalharemos as legislações para o ensino de música no Brasil, as origens, as concepções e práticas que se estabeleceram desde o ano de 1854, passando pelo canto orfeônico, Leis de Diretrizes e Bases de 1961, 1971, 1996, até chegarmos à Lei 11.769/2008.

7 DAS ORIGENS ÀS LEGISLAÇÕES

“Milhares de pessoas cultivam a música; poucas, porém, têm a revelação dessa grande arte”.

Ludwig Van Beethoven

7.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS

Cultivar a música é comum entre todos os povos. Em alguns deles, no entanto, a arte dos sons é mais do que praticada; ela é cultuada como uma deusa, a qual deve-se obediência. A revelação desta grande arte está na história, surge no homem e em culturas milenares. A manifestação da música já estava incorporada aos índios, aos seus hábitos, costumes e rituais que, lamentavelmente, desapareceram em detrimento da dominação e aculturação. É preciso resgatar e refazer; considerar e reconsiderar. Quem sabe através deste exercício não temos a revelação genuína desta arte, formada pelas diversas etnias que contribuíram para a constituição da cultura musical do Brasil?

De maneira equivocada, as primeiras lições sobre música no Brasil foram atribuídas aos colonizadores. De caráter político e religioso, servindo à Igreja e aos interesses de Portugal, esta prática que se iniciou nos primeiros anos do Brasil colônia consistia, além da reprodução de cânticos trazidos pelos portugueses, nas “práticas europeias musicais para a colônia” (OLIVEIRA, 1992, p. 1). Assim, o ensino de música esteve ligado durante os primeiros anos da colonização a práticas voltadas à conversão dos índios, tendo os portugueses por objetivo incutirem as suas ideias e suas músicas com o objetivo de convertê-los ao catecismo católico. Neste contexto, os colonizadores também se apropriaram de idiomas indígenas e, traduzindo as suas músicas e hinos para o Tupi, promoveram então o prólogo do ensino de música no Brasil.

Conforme Neves (1981), no período da colonização os índios catequizados tinham com os padres jesuítas as primeiras lições da música ocidental, introduzindo na cultura indígena, a música branca, do povo europeu, causando uma ruptura com os costumes e hábitos indígenas ao desconsiderar as suas práticas e cultura musical.

Apesar da história assim narrar os fatos, consideramos que o ensino de música no Brasil não se inicia com os portugueses e seus interesses em explorar o

novo território conquistado. As práticas educativas voltadas à música e ao seu ensino remontam à própria história dos indígenas – primeiros habitantes do Brasil – e que, por meio das suas culturas, mantiveram vivos os seus cantos, ritmos e os seus instrumentos musicais. Para alguns autores como Kiefer (apud PENNA, 2012), entretanto, os portugueses fizeram a música indígena perder a sua identidade a tal ponto que dela não sobrou fragmentos na chamada música brasileira – da qual os povos indígenas isolados e suas músicas não fazem parte.

Zorzal (2010) corrobora com esta ideia e afirma que o ensino de música no Brasil não teve início com os portugueses. Conforme o mesmo autor, os índios já fruíam de cantos e instrumentos próprios, tão diversificados quanto o número de etnias existentes. O referido autor conclui ainda que “tais fatos são atestados pela iconografia pré-colonial e pelas cartas dos primeiros navegantes. Grupos indígenas que se mantiveram isolados ainda podem conter costumes anteriores à colonização” (ZORZAL, 2010, p. 75).

Neste sentido, constatamos que das práticas musicais dos índios pouco restou. Entretanto, apesar da oficialização do ensino de música iniciar com a colonização portuguesa, segundo a história tradicional, este já era prática comum no Brasil.

No caminho trilhado pelos portugueses, percebemos os primeiros registros oficiais do ensino de música em nosso país – que já era prática comum entre os índios - conforme os autores aqui citados. A concepção portuguesa para o ensino de música atravessa o período colonial e deixa as suas primeiras marcas na educação, abrindo espaço para outras correntes de pensamento que seriam adotadas posteriormente. Vimos, ainda, que a música tinha o seu espaço dentro da concepção educacional portuguesa. Porém, esta concepção estava atrelada a interesses políticos e religiosos.

Devemos mencionar neste trabalho as contribuições dos povos africanos para a música brasileira, que trouxeram a sua cultura, hábitos, danças e que marcaram o nosso país com os seus legados. A herança musical negra no Brasil se reflete, assim como a indígena, nas canções folclóricas, nos instrumentos musicais e nas danças. Como exemplos podemos citar, no campo musical, o ritmo denominado lundu que influenciou a base de outros ritmos que surgiriam posteriormente como o maxixe, samba, choro e até mesmo a bossa nova. Além disso, muitos instrumentos

musicais hoje conhecidos e consagrados no território brasileiro, como o berimbau, afôxé, agogô, atabaque, cuíca e a marimba têm origens africanas.

Conforme Araújo (2004, p. 249):

É essencial que se reconheça essa contribuição negra à nossa música, que foi o laço que permeou nossa civilização desde o lundu até a bossa nova, desde a música colonial sagrada ou profana até a criação da música popular brasileira, do registro pioneiro do Pelo Telefone até Pixinguinha e aqueles Batutas que deram forma e ritmo à música popular do Brasil, conferindo-lhe a cara negra do samba.

Portanto, o reconhecimento e a preservação dessas heranças e dos materiais trazidos pelas principais culturas que formaram a identidade brasileira são de extrema importância para consubstanciar quem somos e de quem descendemos diretamente. Desta forma, podemos pensar o ensino de música, hoje, voltado também ao estudo dos ritmos desses povos, das suas músicas e dos seus instrumentos musicais.

7.2 AS PRIMEIRAS LEIS

Analisamos as contribuições de alguns autores sobre os aspectos ligados à história do ensino de música no Brasil. Encontramos nos colonizadores portugueses, e seus interesses políticos e religiosos, os primeiros indícios do ensino de música que posteriormente se constituiria de outras formas nos anos seguintes.

Queiroz e Marinho (2009), resumem as leis criadas para o ensino de música no Brasil. Conforme esses autores, a primeira proposta voltada para contemplar a área foi instituída em 17 de fevereiro de 1854, através do decreto n. 1331. Este documento fazia menção à música nas escolas através da “Instrução pública secundária” do “Município da Corte”. Já em 1890, a música ficou estabelecida na “Instrução Primária e Secundária do Districto Federal”, a partir do Decreto n. 991, no Brasil republicano. Em 1931, a prática do canto orfeônico ficou constituída como base para as aulas de música, através do decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. E em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024 definiu as atividades complementares de iniciação artística como norma para a escola de educação básica. Esta lei já não fazia mais qualquer menção ao canto orfeônico.

Os autores ainda enumeram mais três leis voltadas para o ensino de música no país:

5) o estabelecimento da Educação Artística como campo de formação nas diferentes linguagens das artes na escola, a partir da LDB 5.692/71 (Brasil, 1971); 6) a definição do “Ensino da Arte” como componente curricular obrigatório, estabelecido pela LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996); 7) e, finalmente, a aprovação da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a LDB vigente, determinando o Ensino de Música como “componente curricular obrigatório” do Ensino de Arte (Brasil, 2008). (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 61-62).

Portanto, a trajetória do ensino de música se caracterizou através de legislações que buscavam garantir a sua presença nas escolas brasileiras. No início desta inclusão, as práticas adotadas para a música baseavam-se no exercício do canto e no estudo da teoria musical, compondo o cenário de iniciação à música nas instituições de ensino.

Fonterrada (apud SANTOS, 2011) coaduna com estas afirmações, acrescentando que o decreto de 1854, que instituía o ensino de música, o estabelecia em dois níveis: “noções de música” e “exercícios de canto” e Santos (2011), afirma que a Lei nº 88/1892 que incluía o ensino de música no ensino primário, tinha a nomenclatura de “canto e leitura de música”.

7.3 O CANTO ORFEÔNICO NO BRASIL E SEU LEGADO

Após as duas primeiras legislações que efetivaram o ensino de música nas escolas, a educação musical no Brasil vivencia um importante período de afirmação. Este momento nos remete à Era Vargas, onde a presença da música nas escolas encontrou respaldo justamente porque a sua proposta alicerçava-se na ideologia do governo de Getúlio Vargas. Entretanto, antes de fazermos menção ao canto orfeônico como ideia comumente atribuída a Heitor Villa-Lobos e identificarmos a sua herança para o ensino de música no Brasil, precisamos resgatar alguns personagens que contribuíram para a implantação deste no país.

7.4 O CONTEXTO

Gilioli (2003), afirma que o canto orfeônico surgiu na França no século XIX e seu nome foi inspirado em Orfeu, deus grego que, ao executar melodias em sua lira,

era capaz de abrandar os animais selvagens e de encantar os pássaros a ponto de interromperem o seu voo para admirar a música. Esta relação entre música e o acalmar dos seres foi incorporada à ideia do canto orfeônico que possuía a intenção de “civilização dos costumes e do lazer” (GILIOLI, 2003, p. 33).

A partir desse conceito organizaram-se, primeiramente na França, segundo Gilioli (2003), as primeiras concentrações orfeônicas com o intuito de educar a população que vivia fora dos padrões da cultura elevada. Por meio de um canto civilizador, poder-se-ia resgatar o povo do estado de “irracionalidade” em que se encontrava, alfabetizando musicalmente a população e inserindo-a em um padrão estético “culto”. Conforme Gilioli (2003), as manifestações musicais populares eram desconsideradas, como se fizessem parte de um mundo inferior que deveria ser suprimido em prol de uma nova ordem.

De acordo com Gilioli (2003), o canto orfeônico se espalha por toda a Europa na segunda metade do século XIX e é adotado nas escolas seguindo um repertório composto por canções infantis, militaristas, de amor ao trabalho, à religião e à natureza. Gilioli (2003), afirma também que quando o canto orfeônico passa a compor a realidade das instituições de ensino, ele adquire um caráter mais pedagógico, com a substituição da notação musical tradicional por outros elementos como sinais de mão, letras e números para depois serem trabalhadas questões mais específicas da teoria musical. Pode-se afirmar que esta metodologia democratizou o ensino de música e inseriu os indivíduos no universo desta arte; porém, na concepção de Gilioli (2003), tal realização supervalorizava a cultura musical europeia, reprimia as manifestações da música popular e manipulava os indivíduos em torno de um objetivo que era o de cultivar a obediência.

Santos (2011), observa que no Brasil, as primeiras investidas em torno do canto orfeônico datam do ano de 1870, e a consolidação do ensino de música no currículo espelhou-se também no modelo de ensino praticado nas escolas americanas de confissão protestante, presentes na cidade de São Paulo. Nessas instituições já era perceptível os primeiros indícios do canto orfeônico e como comenta Santos (2011, p. 169) “as práticas dessas escolas circulavam para outras escolas, inclusive a Caetano de Campos¹⁷, onde passou a atuar a missionária Márcia Browne”.

¹⁷ A escola Caetano de Campos foi a primeira Escola Normal paulista, fundada em 1846.

As práticas orfeônicas assim se estabeleciam e já se consolidavam muito antes do projeto de Villa-Lobos. Para Santos (2011, p. 169), “a música era o artefato usado para marcar todos os momentos da rotina disciplinar na escola”. O controle dos hábitos escolares, por exemplo, esclarece o rigor que está impregnado na estrutura dos estabelecimentos de ensino e que a música poderia arrefecer. Desta forma, de acordo com Jardim (2004), esta arte atenuava os efeitos de uma educação rigorosa, camuflando a dominação exercida por esta instituição, na qual professor e aluno não se sentiam, nesta ordem, opressor e oprimido.

Conforme Santos (2011), as primeiras referências no Brasil em relação ao canto orfeônico nos remetem às ações de personalidades como João Gomes Junior, Fabiano Lozano, Lázaro Lozano, Carlos Alberto Gomes Cardim, Honorato Faustino e João Batista Julião. De acordo com Gilioli (2003), as ações desse grupo incluíram a produção de materiais didáticos, gravação de discos, composição de músicas infantis que praticamente inexistiam na época, além de apresentações públicas de corais.

Até este momento, o Brasil era um país muito influenciado econômica e culturalmente pela Europa, além de ser desprovido de uma identidade mais significativa. Esta situação começa a ganhar contornos diferentes, sobretudo na Semana de Arte Moderna de 1922, cujas ideias de reação ao domínio cultural europeu passaram a vigorar com maior intensidade e a se estabelecer entre os intelectuais do período. A exaltação da cultura brasileira e a negação dos padrões estrangeiros romperam com esta dependência dando lugar a uma concepção de valorização da identidade nacional.

Esses conceitos influenciam também o âmbito político, que encontra no Estado Novo um forte difusor e propagador deste ideário. Neste sentido, é que a ruptura com os padrões europeus de ensino acontece e o tom nacionalista encontra maior eco, ressoando em todo o Brasil. Desta forma, Heitor Villa-Lobos, já conhecedor das práticas orfeônicas nas escolas, projeta um ensino de música voltado à exaltação da cultura brasileira e do folclore nacional viabilizando, assim, sua proposta para um ensino de música renovado. O canto orfeônico de Villa-Lobos entra em vigor nas instituições de ensino e, com o apoio de Getúlio Vargas, atende perfeitamente aos interesses do Estado. No entanto, de acordo com Gilioli (2003, p.127):

Villa-Lobos certamente se inspirou no projeto pedagógico do movimento paulista da Primeira República, deu dimensão nacional a ele, colheu alguns louros de sua vitória e, principalmente, perpetuou-se miticamente no imaginário da educação musical brasileira como suposto iniciador do orfeanismo no Brasil.

Villa-Lobos assumiu cargo público na Superintendência Educacional e Artística (SEMA) e passou a executar o seu projeto baseado no canto orfeônico e no aprendizado de canções folclóricas nacionais. O canto orfeônico era uma prática baseada no canto coletivo, no qual um conjunto de vozes heterogêneas se organizava. Este se tornou disciplina obrigatória primeiramente nas escolas de ensino regular do Rio de Janeiro por meio do decreto n. 19890 de 18 de abril de 1931 e, posteriormente, para todos os estabelecimentos primários e secundários do Brasil através do decreto n. 24794, de 14 de julho de 1934.

Percebemos, então, que não foi por acaso que a música e o seu ensino ganharam importância e se constituíram como disciplina obrigatória dentro dos currículos escolares. O ensino de música na Era Vargas se configurou de forma a atender, sobretudo, interesses de ordem política. O projeto de Villa-Lobos seria então a chave, a peça principal para a execução de uma proposta que elevasse o povo culturalmente. Para Villa-Lobos (1971, p. 102) “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”.

De acordo Fucks (1991), o canto orfeônico tinha a finalidade de desenvolver o civismo, a disciplina e a educação artística. A ideia preconizada pelo governo Vargas, segundo Fuks (1991), era, sobretudo, educar o povo com espírito nacionalista, patriota e ordeiro, possível através da proposta elaborada por Villa-Lobos. Baseado em um repertório que trazia canções folclóricas e exaltando a pátria, buscava imbuir os brasileiros do sentimento nacionalista e patriota, principalmente nos momentos em que a “grande massa” cantava em conjunto. Buscava-se, assim, disciplinar a população que se unia em torno da música.

A música, sob a ótica de Getúlio Vargas, seria capaz de “arregimentar massas” (SANTOS, 2011, p. 168). Portanto, para Villa-Lobos, aquele momento era ideal para fazer os brasileiros cantarem temas do folclore e da música popular (SANTOS, 2011). Inegavelmente foi a partir de Villa-Lobos que este se solidifica e deixa rastros na história do ensino de música no Brasil. As comparações com o projeto do maestro que viajou por toda a Europa conhecendo e estudando as

concentrações orfeônicas e a música do Brasil, são inevitáveis se analisarmos a importância da música no período Vargas e nos dias atuais. Fica evidente a nostalgia das gerações mais antigas que vivenciaram tal feito como parte de uma educação disciplinadora e rígida. Mas ao mesmo tempo em que a figura de Villa-Lobos é ovacionada por uns, é criticada por outros.

Retomando os estudos de Gilioli (2003), encontramos ainda uma importante constatação sobre o caráter do canto orfeônico empregado no Brasil. Afirma Gilioli (2003), que a questão de valorizar a música e a identidade nacional era na verdade superficial, ou seja, os temas do folclore eram usados por imprimirem um tom nacionalista, mas não no sentido de valorização das manifestações culturais do povo. Assim se desenvolveram as iniciativas para consagrar esta prática nas escolas brasileiras, mas ao mesmo tempo em que inauguraram a implantação da música nos currículos escolares, também excluía por seu caráter extremamente rígido. Fuks (1991), aborda esta questão afirmando que nem todos os participantes podiam cantar na escola os temas de exaltação à pátria instituído no programa de Villa-Lobos. Só entoavam os hinos, segundo Fuks (1991), aqueles que tinham certa afinação, restando aos desafinados apenas acompanhar as aulas de música sem dela participar efetivamente. O canto orfeônico estabelecido marcou a história da educação brasileira; entretanto, ressaltamos algumas questões que refletem concepções distorcidas acerca do papel do professor de música nas escolas. Vem do período do canto orfeônico a atribuição aos professores de música como os “festeiros da escola”. Para o musicólogo José Maria Neves (apud SANTOS, 2011, p.171):

Nota-se, primeiramente, que não se pretendia fazer uma educação musical voltada para o fato musical em si, mas de levar a juventude a dar expressão viva e comunicativa às suas festas e solenidades, através do cultivo do canto patriótico e de músicas populares. A atribuição ao educador musical da função de festeiro da escola já vem de lá.

Segundo Fuks (1991), independentemente das críticas ao canto orfeônico ou à maneira de como ele foi conduzido, esta prática que adentrou os espaços escolares nos anos trinta também sofreu com questões estruturais, de falta de profissionais qualificados e também metodológicas. Como observa Fuks (1991), apesar do projeto audacioso, havia a carência de professores preparados para este desafio. Com o intuito de qualificar os docentes, de acordo com a autora, criaram-se

os Cursos Rápidos, subsidiando os professores com conhecimentos na área para a efetivação do canto orfeônico nos estabelecimentos de ensino. Esses cursos ocorriam nas capitais dos estados brasileiros e esta “formação” tinha a duração de um mês sendo ministrada por profissionais com conhecimentos superiores em música. Para Fuks (1991), apesar deste reforço na preparação dos profissionais, o que se observou foram práticas insipientes de ensino do ponto de vista qualitativo e que não subsidiavam esses professores com conhecimentos mais aprofundados em relação à música; subsistindo, portanto, métodos baseados em um repertório para que as massas cantassem nas aulas de música.

O fato é que as ideias de Villa-Lobos tiveram grande repercussão nas políticas para o ensino de música pós Era Vargas. Mesmo que ele tenha sido substituído e desaparecido das escolas nas décadas seguintes, a experiência do canto orfeônico serviu para determinar o que se fazer e o que não se fazer nas aulas de música. O caráter audacioso e entusiasta do maestro, demonstra o espírito obstinado de Villa-Lobos. A defesa da música como política de Estado e a sua implantação em um país como o Brasil refletem os méritos de uma figura que, não fosse o pensamento afinado com a ideologia do Estado getulista, provavelmente não teria espaço. Entretanto, Penna (2012, p. 165), faz uma ressalva e analisa que “sem dúvida o canto orfeônico constitui uma importante experiência de música na educação, que procurou abarcar todas as escolas públicas do país. No entanto, é preciso dimensioná-lo criticamente”.

Outra ressalva a se fazer em relação ao canto orfeônico é o da valorização da voz enquanto instrumento musical natural, do qual todos somos portadores. Entendido como uma ferramenta que não requer recursos financeiros, a utilização deste não impunha limitações e não seria um entrave à realização de sua proposta metodológica. Desta forma, a música poderia estar presente nas escolas e teria um alcance muito maior do que se dependesse de investimentos mais pesados do Estado, como a distribuição de instrumentos musicais aos estabelecimentos de ensino, por exemplo. Reside aí mais um mérito de Villa-Lobos, pois o seu projeto teria mais sentido se todos estivessem expostos ao tom ideológico que seu método propunha empregar e por ser o canto possível a todos. A utilização da voz é uma boa estratégia para a condução das aulas de música, visto que dispensa materiais e configura-se como um excelente recurso para a musicalização de crianças e jovens. Está aí mais uma característica do projeto de Villa-Lobos que não pode ser

desconsiderada. Além disso, como foi citado neste trabalho, após a aprovação da Lei 11.769/2008, o MEC traçou algumas sugestões de conteúdos que poderiam ser trabalhadas nas aulas de música. E lá estavam as canções folclóricas e os hinos cívicos nacionais.

Portanto, mesmo que estas sugestões não sejam seguidas, é inegável que o canto orfeônico ainda influencia alguns programas de ensino de música no Brasil, pois, como afirma Sobreira (2008, p. 48), “representou a efetiva inclusão da música no currículo”.

7.5 REGIME MILITAR E NOVAS LEIS PARA A EDUCAÇÃO

O canto orfeônico permaneceu até o ano de 1961 e entrou em declínio com o novo regime que surgiu no Brasil. Foi criada então a Lei nº 4.024/61, que substituiu o canto orfeônico pela disciplina de Educação Musical. Conforme Monti (2011), apesar da extinção do canto orfeônico, as metodologias adotadas para a nova disciplina não se afastaram das concepções orfeônicas que estiveram presentes nas escolas durante décadas.

De acordo com Loureiro (2001), com o fim do Estado Novo e o golpe militar de 1964, a rede pública de ensino passa por um período de intensa expansão, através de investimentos que modificaram a estrutura deste setor. Essas mudanças deram-se também no âmbito curricular e neste sentido a presença da música na escola enfrentou uma nova realidade imposta pelas políticas educacionais que foram adotadas. Como é comum em regimes autoritários, segundo Loureiro (2001), a escola é um alvo institucional sujeito a intervenções e mudanças pela sua capacidade de difundir e promover ideologias em consonância com os interesses de quem governa. Surgiu, então, a Lei 5.692/71, na qual a música passa a constituir o universo da disciplina de Educação Artística, juntamente com as artes plásticas e teatro.

A partir da nova realidade imposta por esta legislação, o ensino de música enfrentou um período de decadência que duraria mais de três décadas, diminuindo-se frente às outras áreas do conhecimento, em particular àquelas fixadas na disciplina de Educação Artística. Conforme Santos (apud LOUREIRO, 2001, p. 67) “embutida no currículo pleno das escolas como linguagens de Educação Artística [...] a música passou a atuar como “pano de fundo” para a expressão cênica e plástica e

esvaziou-se como linguagem autoexpressiva”. De acordo com Penna (2001), a música já não aparecia mais nas escolas brasileiras na década de 1970, em virtude da concepção generalizadora proposta pela Lei 5.692/71.

Analisando esse contexto histórico, concluímos que o ensino de música na escola enfrentou diversas fases e a sua essência foi desconsiderada e caminhava ora para atender interesses religiosos, ora para privilegiar interesses políticos e ideológicos, não conseguindo ser ratificado nos currículos escolares de forma permanente. Esta situação ganhou contornos diferentes a partir do fim da ditadura e com as novas políticas de educação que foram sendo implantadas no Brasil. Entretanto, para Loureiro (2001), a consolidação da música como área de conhecimento a ser contemplada dentro dos currículos das escolas do Brasil, ainda enfrentou longos embates e um novo olhar para a questão que começou a ganhar forma a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados em 1997.

7.6 OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO BRASIL

*“Ponho o pé na estrada, Saudade apertada, viola na mão
Levo o tempo e a alma de quem segue o que manda o coração
O caminho é a longa jornada, sina de quem faz canção
Conhecer o mundo, aprender que a vida é a melhor lição
Madrugada, noite, luarada, chuva e sol, poeira e pé no chão
Velha estrada rumo à trajetória solitária a nossa direção”*

Estrada – Marquinho Brasil

Ritmos¹⁸, melodias, acordes. Parâmetros do som¹⁹. Trinados²⁰. Ornamentos²¹. Em uma pauta musical, alternando compassos, indo do forte ao fraco; da capo al *fine*²². Assim a música se desenvolve, assim a música toca as almas, assim, desta forma, mesmo sem saber, somos levados por uma arte que nos transforma. Mas todos esses elementos presentes na música só são possíveis de serem

¹⁸ Recorremos novamente a Med (1996), para as seguintes definições. Conforme o autor, ritmo é a ordem e proporção em que estão dispostos os sons que constituem a melodia e a harmonia.

¹⁹ São as características do som como altura, intensidade, timbre e duração.

²⁰ Ornamento que consiste na alternância rápida de duas notas.

²¹ Ornamento em música são notas ou grupos de notas acrescentadas a uma melodia.

²² Indica a repetição da música desde o seu início até onde está escrito *fine*, que significa fim.

compreendidos se esta arte estiver presente na educação de crianças e jovens, especialmente pelo ensino na escola.

O caminho trilhado pelo ensino de música no Brasil e pela formação de seus professores se assemelha à letra da canção citada na epígrafe. Longa foi e será a jornada; a *sina* de quem quer fazer canção não é e nem será fácil, parece-nos necessário continuar a luta, rumo à direção que desejamos para concretizar as nossas esperanças de um ensino de música efetivamente presente nas escolas brasileiras.

Este novo cenário é propício para pensar e discutir o ensino de música que queremos construir a partir de agora. A implantação da Lei 11.769/2008 nos convida à reflexão sobre quais práticas podemos adotar nas escolas para consolidar a área e as suas implicações nos diversos contextos educativos. A presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Professora Dra. Magali Oliveira Kleber, em matéria publicada no Boletim Arte na Escola, de Janeiro de 2010, e reproduzida no site da entidade, afirma que a Lei aponta as seguintes perspectivas:

A proposta que preconizamos não fecha em conteúdos pré-estabelecidos, mas antes, reconhece que a diversidade cultural deve ser considerada ao se elaborar os projetos. Isso significa que os valores simbólicos das culturas locais devem estar presentes juntamente com aqueles conhecimentos que fazem parte do patrimônio musical que é um legado da humanidade. Dessa forma, a Lei favorece que se abra esse espaço tanto para uma discussão sobre o que se pode fazer para melhorar a educação brasileira como, também, possibilita que se planeje essa inserção no sistema educacional brasileiro. Isso está ligado ao exercício da cidadania cultural, um direito de todo brasileiro e, a escola é, ainda, o único espaço garantido constitucionalmente de acesso a toda a população. Nesse sentido é que as práticas musicais se mostram como um fator potencialmente favorável para a transformação social dos grupos e indivíduos. Poder contar com seus valores musicais no processo pedagógico-musical pode se tornar um ponto significativo para um trabalho de ampliação do status de “ser músico” ou de participar de um grupo musical. (KLEBER, 2010, p. 3).

Tomando como pressuposta esta ideia, podemos, a partir de agora, reestruturar alguns conceitos que se sustentaram por décadas nas práticas escolares e na própria formação de professores, porém, antes de darmos o passo adiante, sentimos necessidade de rever os caminhos que nos conduziram até aqui, evitando incidir nos mesmos equívocos e lamentar mais uma vez.

A polivalência é um bom exemplo. De acordo com Loureiro (2001), dentro das várias fases que o ensino da arte passou, no Brasil, não podemos negar que a música esteve incluída nos planos das reformas educacionais. Entretanto, a simples

menção à música não significou garantia de que ela estivesse, de fato, inserida dentro do contexto das escolas brasileiras. Nesta lógica – a da formação de um profissional tecnicamente habilitado para ensinar artes cênicas, música, teatro e artes visuais – o ensino de música perdeu-se em meio à incapacidade produzida pelo próprio sistema e pelos cursos superiores que passaram a trabalhar pró-polivalência e estruturaram-se para a perspectiva dessas reformas.

Em 1964, o processo de redemocratização que vinha ocorrendo no Brasil, após a Era Getúlio Vargas, termina com o golpe militar. Instala-se no país a ditadura, um dos períodos mais obscuros da história da nação. É a época da censura às mídias, da perseguição aos opositores e de transformações na realidade brasileira. E a escola não escapou dessas mudanças, por ser ela também um meio de reprodução de ideologias.

Segundo Subtil (2012), nessa perspectiva, a educação brasileira vivencia a tendência tecnicista. O modelo desenvolvimentista que passa a vigorar no Brasil cria as condições para que o mercado de consumo e a industrialização ditem o ritmo da economia nacional, sob a influência dos Estados Unidos. A partir daí, a escola passou a atender os interesses desta nova ordem que “considera como função prioritária da escola o preparo técnico das aptidões para o trabalho e para o mercado consumidor” (SUBTIL, 2012, p. 132).

Surge, então, a Lei 5.692/71 que alterou algumas determinações da Lei 4.024/61, dando ênfase a uma proposta de educação tecnicista e da formação polivalente. De acordo com Alvarenga e Mazzotti (2011, p. 59), “a polivalência foi uma prática adotada na década de 1960 e institucionalizada na década seguinte, por se adequar às ações educativas daquele momento social, histórico e político”.

Para atender a demanda criada pela Lei 5.692/71, os cursos de Licenciatura adaptaram-se às regras e buscaram formar professores que atendessem aos requisitos da formação polivalente para atuarem no mercado. Já de acordo com Penna (2012, p. 125) “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”.

Bréscia (2011, p. 74), conceitua esta fase da formação polivalente em nosso país da seguinte forma:

Em 1971, uma nova LDB extinguiu a educação musical e a partir daí surgiu a figura do professor polivalente, o qual, dentro do curso de graduação receberia uma pequena introdução a todas linguagens artísticas, com um pouco de música, outro tanto de artes cênicas e de artes plásticas, saindo depois para trabalhar direto com seus alunos.

E de acordo com Loureiro (2001), as licenciaturas curtas formavam o professor polivalente em até um ano e meio, para atender às necessidades mercadológicas impostas pelas reformas educacionais daquela época. Portanto, pretendia-se que o professor resultante desta formação (Licenciatura Curta) estivesse apto para trabalhar com as artes em sua totalidade, além de representar mão de obra de baixo custo.

Ainda segundo Loureiro (2001), a formação específica em música, de professores ligados às Licenciaturas Plenas (longa duração), representava a convivência com um cenário desolador, no qual a realidade exigia daquele profissional uma prática polivalente. Os problemas começavam quando, apesar da legislação ser favorável à inclusão das diferentes manifestações artísticas, o âmbito prático voltava-se e concentrava-se na hegemonia das Artes Visuais.

Conclui a autora:

Mesmo que a intenção fosse colocar a arte em função da educação global do indivíduo, as práticas pedagógicas relacionadas à Educação Artística privilegiaram as artes plásticas. Nesse contexto, a música, devido à sua especificidade enquanto linguagem com características e conteúdos próprios, ressentiu-se das deficiências dos cursos de formação do professor, e a consequência foi o esvaziamento dos conteúdos dessa linguagem (LOUREIRO, 2001, p. 69).

Se pensarmos nisso associado às deficiências resultantes da Lei 5.692/71 temos, após quatro décadas, a formação não de professores polivalentes, mas sim “*univalentes*”, indo exatamente na contramão do que propunha a legislação que entrava em vigor na época, simplesmente pela incapacidade que esses profissionais sentiam ao trabalhar com as várias linguagens artísticas na escola. Como consequência, a música perdeu terreno frente às artes visuais e lentamente desapareceu dos currículos, entrando no ostracismo nas décadas seguintes.

Neste contexto, segundo Loureiro (2001), é preciso também definir claramente os papéis dos cursos de Licenciatura em música e os cursos de

Bacharelado em música. As Licenciaturas trabalham com a formação de professores que irão atuar nas escolas, enquanto que os bacharéis terão uma formação voltada ao estudo exaustivo de técnicas que os levem à condição de virtuosos nos seus instrumentos de estudo. Formaram-se, portanto, grandes concertistas, porém desprovidos de um conhecimento pedagógico-musical que os permitissem trabalhar em sala de aula como professores de música. A própria história da educação nos mostra a ligação dos conservatórios com a burguesia brasileira, principalmente no período republicano, onde a música e o acesso a ela eram para aqueles que pertenciam à elite brasileira e para os que podiam pagar.

Desta forma, os conservatórios, pelas suas características e visões distintas da formação de professores e investindo no desenvolvimento de músicos, focando o ensino na técnica e na reprodução de padrões, sobreviveram às transformações, mantendo relativa autonomia sobre as novas tendências que surgiram no âmbito da educação.

Sobre este aspecto, Penna (2012, p. 126), comenta:

Paralelamente, o padrão tradicional de ensino de música, de caráter técnico-profissionalizante, mantém-se sem maiores alterações em grande parte das escolas de música especializadas – como bacharelados e conservatórios -, continuando a ser visto como o modelo de ensino “sério” de música. No entanto, seus conteúdos e metodologias não são adequados para as escolas regulares, onde a música tem objetivos distintos da preparação de instrumentistas, pois está a serviço da preparação global do indivíduo, visando, inclusive, possibilitar uma participação mais ampla e crítica em seu meio sociocultural.

Permanece, portanto, a escola destituída de professores de música. Por outro lado, os cursos de Licenciatura, atendendo a determinações legais, marcaram a sua época com a formação deficitária de seus estudantes, revelando, para as salas de aula, profissionais despreparados para o desafio equivocado da polivalência.

7.7 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996

Os avanços ocorridos nas legislações educacionais do Brasil após o período da Lei 5.692/71, paralelos ao movimento de redemocratização do país, conduziram a um momento de reflexão e renovação das bases que norteavam as políticas públicas para o ensino até então. Essas mudanças, na concepção de Penna (2004), ocorreram a partir das transformações econômicas, políticas e sociais que o mundo

atravessava e que se refletiram também na educação. Assim, segundo Penna (2004), o Brasil passou a se estruturar em prol de uma nova ordem mundial – a globalização - que reorganizaria as ações políticas dos governos às tendências do capital. E a educação não fugiria deste novo paradigma, sobretudo, devido aos compromissos assumidos pelo governo brasileiro perante os órgãos econômicos mundiais.

Destaca Penna (2004, p. 23):

Diante das exigências colocadas por essa reestruturação global, intensificam-se, a partir da segunda metade da década de 1990, as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, seguindo recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial.

Neste contexto, a formação de professores para atender as novas exigências também se tornou tema de debates e, no caso das artes, provocou dúvidas e incertezas quanto aos novos rumos que a área tomaria, sobretudo após o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Entretanto, para Penna (2004), os conceitos trazidos pela nova LDB garantiram, novamente, a multiplicidade de interpretações que já permeavam a Lei 5.692/71. Ao substituir o termo Educação Artística por Ensino de Arte, de acordo com Penna (2004), a nova Lei acabou gerando as mesmas possibilidades para a atuação polivalente, porque coloca na Seção I, artigo 26, parágrafo II que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 11).

Portanto, para Penna (2004), esta nova legislação ao não especificar a formação profissional de quem ministraria o Ensino de Arte e quais as áreas deveriam compor o universo de conhecimento artístico dos alunos, não se distinguiu do ensino polivalente, continuando na prática a persistirem as mesmas características da antiga legislação. Assim, a LDB de 1996 não trouxe novidades mais significativas a um grupo que prospectava novos rumos para o ensino de música. Os direcionamentos às linguagens artísticas apareceriam mais tarde nos PCNs, que veremos a seguir.

Loureiro (2001), observa que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) trazendo, então,

referências e direcionamentos às áreas do saber presentes nos currículos escolares. Desta forma, segundo Loureiro (2001, p. 73), esses documentos:

Trazem orientações para cada área de conhecimento que compõe obrigatoriamente o ensino nas oito séries do Ensino Fundamental, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimentos Históricos e Geográficos, Ciências, Língua Estrangeira, Educação Física e Artes, nas linguagens Música, Teatro, Dança e Artes Visuais.

Os PCNs foram concebidos, como exemplifica Loureiro (2001), com o objetivo de fortalecer o compromisso do Estado com a educação e nesse novo cenário, várias foram as recomendações para o desenvolvimento de políticas públicas e diretrizes curriculares que buscassem o avanço educacional e contemplassem as mais diversas formas de conhecimento. Na área das artes, os documentos apresentavam determinadas sugestões, trazendo um sopro de esperança e renovação na concepção de arte e, particularmente, da música. Exemplificamos os documentos dos PCNs para o terceiro e quarto ciclos²³, pois se mostram mais completos em relação aos do primeiro e segundo ciclos. Esses documentos sugerem, por exemplo, algumas diretrizes para o ensino de arte que compreende artes visuais, música, teatro e dança. Dentre os objetivos para a área estão:

Utilizar das diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 2).

No que tange especificamente o ensino de música nas escolas, a partir dos PCNs, observamos uma possibilidade de que ele pudesse ser efetivado nas instituições de ensino. Esses documentos trouxeram sugestões para a área, possibilitando, portanto, a inclusão da música dentre o universo de disciplinas presentes nos currículos. Relativo ao ensino de música, os PCNs propõem: “uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos” (BRASIL, 1998, p. 79).

²³Correspondiam, respectivamente, da 5º a 8º série do Ensino Fundamental. Atualmente, esses documentos estão divididos em PCNs – Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano).

Além do exposto, os PCNs ainda recomendam que:

Quanto ao aluno adulto de terceiro e quarto ciclos, a escola deve também garantir-lhe uma educação musical em que seu imaginário e expressão musical se manifestem nos processos de improvisar, compor e interpretar, oferecendo uma dimensão estética e artística, articulada com apreciações musicais. A consciência estética de jovens e adultos é elaborada no cotidiano, nas suas vivências, daí a necessidade de propiciar, no contexto escolar, oportunidades de criação e apreciação musicais significativas (BRASIL, 1988, p. 80).

Entretanto, na prática, como afirma Loureiro (2001), tais recomendações não avançaram e poucas ações efetivas em relação à inclusão do ensino de música nas escolas foram adotadas. Conforme Loureiro (2001), a simples citação da música como parte integrante do currículo, não despertou uma mudança em sua situação.

Segundo Queiroz e Marinho (2007), o termo arte é usado de forma geral, não esclarecendo a verdadeira importância e abrangência da área. Esta situação gera transtornos e dúvidas, pois não está claro o valor e nem o porquê de serem trabalhadas, de forma específica, as artes visuais, a música, o teatro e a dança. Isto tem caracterizado diferentes interpretações dos educadores, que ainda carregam consigo os traços do ensino polivalente.

Conforme se dá a evolução do ensino de música no Brasil, percebemos como ela se constitui e as suas diversas fases. Mesmo com as inúmeras possibilidades de renovação que esta área pode experimentar, entendemos que a sua compreensão ainda se realiza através de múltiplas interpretações. A LDB assim como os PCNs buscaram, portanto, suprir demandas da educação brasileira e, no caso do ensino de música, suas ideias e resoluções indicaram a preocupação dos órgãos governamentais em atender as necessidades das diversas realidades do Brasil. Portanto, ao analisarmos tais proposições percebemos que havia nesses documentos uma possibilidade para a inclusão da música nas escolas brasileiras, muito antes da promulgação da Lei 11.769/2008.

Portanto, amparados nessas análises, podemos concluir que o ensino de música ainda não se tornou uma das prioridades em nosso país e que ele está longe da escola pública e dos interesses de nossos governantes. Brécia (2011), por exemplo, salienta que a música ainda sobreviveu, até o momento, graças à iniciativa e ao trabalho de alguns professores mais interessados que possuem um

conhecimento prévio sobre a área e que “se aventuram por conta própria, na tentativa de levar melodias e harmonias às salas de aula” (BRÉSCIA 2011, p. 76).

Neste capítulo buscamos fazer uma retrospectiva sobre a história do ensino de música no Brasil e as concepções que vigoravam em torno de suas práticas. Observamos que a inclusão da música esteve e está submetida a interesses políticos que em momentos diversos a incluíram e a excluíram dos currículos escolares. A seguir, apresentaremos a Lei 11.769/2008 que trouxe uma nova esperança à área da música. Entretanto, discutiremos esta legislação não apenas sob a ótica dos benefícios, mas também das falhas do Ministério da Educação que desconsiderou trabalho dos professores com formação.

8 NOVOS RUMOS PARA O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL: A LEI 11.769/2008

“A música pode transmitir o desejo de liberdade, sensibilizando as pessoas para o respeito e a admiração por quem age em favor de mudar as coisas”.

Charlie Haden

Mudar as coisas. Sensibilizar as pessoas. Em nome desses objetivos e de muitos outros, no ano de 2004 iniciou-se a trajetória para resgatar a música e devolvê-la às salas de aula. O percurso foi longo, as discussões também. A liberdade para uma área de conhecimento presa a tantas concepções equivocadas em décadas passadas, finalmente chegou quatro anos depois. Mas não é apenas uma legislação que, aprovada, modificará um histórico de lutas. É preciso, ainda, constituí-la nas escolas.

Neste capítulo, analisaremos uma nova fase escrita através da mobilização de vários grupos que defenderam a volta do ensino de música aos currículos escolares. Sobreira (2008), ressalta que, para a discussão do tema, participaram deste processo deputados, senadores, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), o Núcleo Independente de Músicos, o Sindicato dos Músicos do Rio de Janeiro, a Rede Social da Música, o Fórum Paulista Permanente de Músicos e a Associação Brasileira de Música Independente. Essas articulações vinham se constituindo desde 2004 com “a construção de uma grande política nacional voltada para a música brasileira, resultando na criação do fórum de Mobilização Musical, onde o item “inclusão da música no currículo escolar” ocupava o primeiro lugar em prioridade de mobilização” (SOBREIRA, 2008, p. 45).

Conforme Sobreira (2008), com base na luta e articulação pública desse movimento, que adotou o *slogan* “Quero Educação Musical na Escola” e por entender que o ensino de música é fundamental para a educação do ser humano, em 19 de agosto de 2008 foi sancionada a Lei 11.769 que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/96, para dispor da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, tanto em escolas públicas, quanto nas instituições privadas. De acordo com o texto sancionado pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a música passou a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte.

Pela nova lei, a música tornou-se conteúdo a ser ensinado e não, necessariamente, disciplina. A legislação também excluiu através de veto presidencial, o artigo que solicitava formação específica na área. Conforme matéria²⁴ publicada no site do MEC em 25 de agosto de 2008 há a seguinte recomendação em relação aos conteúdos a serem ensinados:

Além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecer a diversidade cultural do país.

Apesar dessas recomendações, as Secretarias estaduais e municipais de ensino, além das escolas, têm independência para decidir o que será trabalhado, já que a atual legislação educacional brasileira confere autonomia às instituições, observando a concepção de seus respectivos projetos político-pedagógicos. Ainda de acordo com a Lei, as escolas tiveram três anos para a adaptação de seus currículos.

Segundo o texto publicado no Diário Oficial da União em 19 de agosto de 2008, a Lei 11.769 entra em vigor da seguinte forma:

Art. 1º

O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 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)

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)

O artigo 2º, que foi vetado, trata do § 7º do projeto de lei que previa a formação específica na área. Conforme Sobreira (2008, p. 46), como justificativa para o veto, o governo declarou que “[...] a música é uma prática social e que os diversos profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida”.

²⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11100&option=com_content&task=view> Acesso em: 21 jul. 2013.

8.1 REFLEXÕES SOBRE O VETO À FORMAÇÃO ESPECÍFICA

De acordo com Sobreira (2008), o MEC, ao sugerir que fosse vetado o artigo do projeto de lei que tratava da formação específica na área, abriu precedente para que músicos e artistas pudessem trabalhar com esta área de conhecimento nas escolas e desconsiderou a formação do licenciado, que estudou para tal fim. Conforme estabelece o Artigo 62 da Lei 9.394/96, a formação necessária que habilita o professor para atuação no ensino fundamental e médio se dará “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996).

A posição é ratificada por Alvarenga e Mazzotti (2011, p. 54), pois “está estabelecido que os cursos de licenciatura formam professores para os sistemas de ensino, em suas áreas específicas; portanto, ter o diploma de licenciado é condição para ensinar nas escolas regulares”. O veto, de acordo com Pereira e Subtil (2003), nos convida à reflexão e coloca em contradição a própria existência dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil. Ora, se para ministrar música, não é necessário ter estudado para tal fim, para que servem, então, os cursos de música oferecidos pelas universidades?

De acordo com Pereira e Subtil (2003, p. 1), “entende-se que a Licenciatura em Música é a formação profissional por excelência para o educador musical, pois é ela que lhe assegura legalmente o direito de ensinar”.

Para Sobreira (2008), por trás do veto presidencial em relação ao artigo 2º, podemos refletir sobre algumas questões que num primeiro momento não são perceptíveis, mas que, se analisadas minuciosamente, trazem à compreensão que o ensino de música está longe de ser valorizado por nossos governantes, evidenciando uma visão distorcida e limitada em relação à música. Podem demonstrar, também, questões profundas como o reconhecimento da profissão. De acordo com Fonterrada (apud SOBREIRA, 2008, p. 46): “A profissão de educador musical inexistente no Código de Profissões do Ministério do Trabalho [...]. Não há código de área, então, não entra no sistema, portanto, não existe. [...] Isso significa que não há, oficialmente, educação musical no país”.

Consideramos, a partir desta realidade, que o empenho por parte destas associações, no intuito de trazer a música de volta às escolas brasileiras, não conseguiu aprofundar o debate acerca da própria regulamentação da profissão de

educador musical e a importância de sua presença nas instituições básicas de ensino. Na Classificação Brasileira de Ocupações consta, para a área, apenas a profissão de “professor de música no ensino superior”. Portanto, concluímos que as discussões sobre a formação deste profissional e seu respectivo reconhecimento social não cessam com a aprovação da Lei.

Embora seja considerada uma vitória importante para as entidades que se envolveram na proposta pela volta da música às escolas, esta nova realidade, de certa forma, frustrou os profissionais ao não contemplar itens de suma relevância para a área, como o veto à formação específica. Além deste problema, as instituições de ensino terão de lidar com outras necessidades que surgem quanto ao cumprimento da Lei, que vão desde a definição e seleção dos conteúdos a serem trabalhados, além dos anos que serão contemplados com o ensino de música, passando, até mesmo, pelas questões de infraestrutura.

Portanto, entendemos que o resultado das mobilizações para o retorno do ensino de música às escolas brasileiras deu-se parcialmente, pois não chegou a contemplar aspectos que considerassem a complexidade intrínseca desta área, permanecendo percepções generalistas e romantizadas. Assim, amparados na concepção de Sobreira (2008), concluímos que essas visões não contribuíram para concretizar a efetiva presença da música na escola, justamente por se basearem em conceitos ilusórios.

8.2 APROFUNDANDO A DISCUSSÃO

A volta do ensino de música às escolas ao mesmo tempo em que deve ser comemorada, também deve ser mais refletida. Afinal, o que se propunha no projeto original está bem longe do considerado ideal, sobretudo no que se refere à formação do professor de música. A questão a ser debatida é: a Lei 11.769/2008 da forma como foi aprovada valeu a pena? Claro que sim. Sempre haverá o argumento de que é melhor ter uma legislação que regulamente e que garanta o acesso à música na escola, a nada. Mas, em contrapartida, tal fato não encerra as discussões que continuaremos a realizar sobre música na escola e o papel do professor habilitado para tal fim.

Conforme Santos (2011), antes da aprovação da Lei 11.769/2008, o Projeto de Lei 2732/2008 que tramitava nas esferas políticas, colocava claramente os

pontos para o desenvolvimento e a retomada do ensino de música nas escolas. Entretanto, parece-nos que os legisladores ignoraram a importância das universidades como formadoras de profissionais licenciados e aptos para atuarem nas instituições de ensino. Exemplo disso, foram as justificativas para vetar a formação em música que, conforme Santos (2011, p. 188-189), foram expressas pelo governo através da mensagem 622 que diz: “sem precedentes a exigência de uma formação específica para a transferência de um conteúdo, e apela para que se note que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física e Biologia”. A mensagem 622, de acordo com Santos (2011), acompanha a publicação da lei no Diário Oficial da União (DOU) em 19 de agosto de 2008.

Não por acaso, temos hoje índices alarmantes em algumas regiões do Brasil onde a educação nas esferas estaduais e municipais falha em suas propostas, recaindo sobre os alunos as deficiências de um ensino mal planejado e por que não dizer, conduzido por profissionais de outras áreas que, por sua vez, precisam lidar com as deficiências do poder público como a falta de professores ou ainda a não exigência de uma formação específica ...

Retomando a nossa reflexão, Santos (2011), fala sobre mais um ponto “gritante” da redação da mensagem 622, do qual se obtém a seguinte frase: “é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa formação específica na área” (SANTOS, 2011, p. 189). Se as limitações do Estado ainda não permitem definir, distinguir ou ainda identificar as diferenças entre ser habilitado ou não nas áreas do conhecimento, compete a ele revisar e estudar a própria legislação da qual é mentor.

Consideramos que a mensagem 622 é o ponto mais delicado da Lei 11.769/2008 porque colabora para enfraquecer a música enquanto área de conhecimento indispensável à formação do ser. E este ponto é fundamental também para esclarecermos as diferenças entre o que é ser professor de música e o que é ser músico. Afinal, estamos falando do sistema de educação brasileiro e não podemos delegar a profissionais que não estudaram para ser professores, a tarefa de ensinar música nas escolas de educação básica. Aliás, essas escolas não são conservatórios e tampouco ONGs. Na concepção de Alvarenga e Mazzotti (2008), quando o legislador afirma que a música é uma prática social e, portanto, legitima o veto, as autoras concluem que “a prática social não é uma prerrogativa da música. Este é um dos princípios da educação escolar” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2008, p.

69). O meio mais viável para a convivência desses profissionais na escola, entenda-se músicos e professores de música como aponta Santos (2011), é a parceria e a colaboração, porém salvaguardando as atribuições de cada um.

O que nos causa estranheza é a própria contradição do Estado que exige professores titulados, atualizados e participantes de processos de formação contínua, mas que em casos tão específicos age de forma equivocada, contrariando a lógica de suas próprias exigências. Ou temos licenciaturas ou não temos. Ou formamos professores de matemática, português, música, filosofia e sociologia, por exemplo, ou entregamos a educação a qualquer profissional que tenha estudado em outros espaços e que domine razoavelmente os códigos da área em que atua. O discurso governamental reitera constantemente a necessidade de qualificar a educação e de assegurar boa formação aos professores através das licenciaturas, mas está claro que isso não vale para os professores de música que tiveram a sua graduação colocada em dúvida pelo veto presidencial orientado Ministério da Educação.

8.3 A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS PROFESSORES DE MÚSICA

Após as discussões sobre o veto e as contradições do MEC, passamos a discutir as possibilidades que esta legislação acarreta para a afirmação da música nas escolas e de atuação do professor de música, sem perder de vista algumas reflexões realizadas no subtítulo anterior. Está claro que a Lei 11.769/2008 trouxe razoáveis perspectivas para o ensino de música. As discussões agora devem priorizar as práticas musicais nas instituições de ensino e a forma como os profissionais da área adentrarão os espaços escolares. Além disso, as reflexões devem abranger a atuação das licenciaturas no sentido de preparar os futuros professores para este desafio.

Conforme os estudos de Santos (2011) e de Penna (2012), precisamos aprofundar a discussão sobre a ausência dos professores de música nas escolas. Será que esta lacuna está relacionada à falta de concursos específicos para a área? Ou será que o professor licenciado, ao deparar-se com as questões deficitárias da escola pública acaba abandonando a carreira e migrando para o ensino privado, como escolas de música particulares? Ou será ainda por inexistir uma legislação que requeira formação na área?

Penna (2002), apresenta os resultados da pesquisa realizada no ano de 2001 sobre a presença do professor de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio da Grande João Pessoa/PB, onde constata que poucos professores da área estão inseridos nas escolas. Outro ponto é o contexto em que a pesquisa se insere; porém, a realidade da Grande João Pessoa/PB não é diferente das demais regiões do Brasil, principalmente porque prevalecem os aspectos da polivalência na formação desses professores.

Prosseguindo com as considerações sobre o seu estudo, Penna (2002), questiona onde estavam os outros professores de música formados em sua maioria pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e constata que as deficiências do sistema de ensino e os desafios da escola pública como o elevado número de alunos, questões relacionadas à infraestrutura e baixa remuneração acabavam por afastar os licenciados das escolas. A autora destaca que provavelmente muitos dos professores de música migravam para outras possibilidades de ensino, como escolas particulares e conservatórios, porque a realidade deste ambiente permite uma prática musical “de caráter técnico-profissionalizante” (PENNA, 2012, p. 149).

Concluindo a reflexão, Penna (2012), afirma que as escolas especializadas não impõem desafios maiores e não apresentam as dificuldades da rede pública de ensino, além de menores exigências em termos quantitativos. A autora encerra o seu raciocínio afirmando que “de fato, a escola de educação básica - especialmente a escola pública – apresenta inúmeros desafios para o educador musical, na medida em que oferece condições de trabalho distintas da escola especializada em música” (PENNA, 2012, p. 150).

Corroborando com este pensamento, Santos (2005), afirma que muitos professores habilitados desistem do ensino na escola regular após exercerem a atividade profissional por um curto período de tempo. Entre os fatores que levam a esta triste, mas irrefutável realidade, estão os argumentos de que esses docentes “preferem atuar nas escolas livres (escolas técnicas), onde se reconhecem fazendo música e ensinando música” (SANTOS, 2005, p. 50).

A partir desse cenário, consideramos também que deve haver um maior esclarecimento sobre o que é ser professor de música e os desafios que as escolas de educação básica vão impor. E as universidades têm papel fundamental nesta reflexão. Ser professor de música, ser licenciado nesta arte, não significa atuar como um instrumentista em sala de aula. Não é ser um virtuose ou tampouco um músico-

professor, que abandona a sua atividade artística e vai para a escola querer ensinar teoria musical e solfejo a crianças que ainda não estão preparadas para isso. O licenciado tem uma função fundamental na escola que é a de musicalizar o indivíduo e de construir um aprendizado musical mais coerente com as turmas e faixas etárias com as quais trabalha. E para que isso aconteça é necessário estudo. É preciso atentar a tudo e observar os conceitos, as teorias, as práticas e as discussões que ocorrem nas aulas dos cursos de licenciatura, afinal este sujeito está se preparando para ser professor de música. Precisar entender a infância e como a criança aprende.

É preciso considerar também que o trabalho de conscientização em torno do “ser professor” é importante para esta mudança. Este sujeito ingressa na licenciatura com expectativas diversas em relação ao curso e só vai perceber a complexidade desta profissão nos estágios ou pós-graduação. Outros querem, na verdade, atuar como instrumentistas, mas optam pelas licenciaturas devido a melhor possibilidade de colocação profissional. É preciso mudar a mentalidade deste futuro professor e salientar, logo de início, que a sua formação requer foco e, acima de tudo, compreender a dimensão do seu trabalho e sua relevância social. A realidade da educação não pode ser uma surpresa para este aspirante a professor; mas sim objeto de motivação para a mudança. Por outro lado, o mesmo pode ser feito nos cursos de bacharelado, onde o aluno precisará adquirir a consciência de que a sua atuação não está referendada para a sala de aula das escolas de educação básica, pois requer uma prática pedagógica muito mais complexa e fundamentada. Além disso, a formação desse professor, conforme Penna (2012, p. 150) “nem sempre envolveu um compromisso real com um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura”.

O caminho não é um dos mais confortáveis, mas é preciso percorrê-lo para se tornar um bom profissional. É óbvio que o indivíduo não precisa abandonar as suas outras atividades relacionadas à música, mas a prática em sala de aula é completamente oposta às experiências técnico-instrumentais. O professor de música deve estar ciente dos desafios que a escola pública vai impor, das demandas que emergem e estar apto a superá-las com criatividade e competência. Mas antes de tudo, as universidades precisarão assumir o papel primordial de conhecer a realidade da escola pública e suas deficiências, construindo parcerias para a solução de problemas e preparando professores para atuar nesses contextos sem

desistirem da profissão. Ao Estado, cabe o papel de protagonista, pois a condução de suas políticas e a ineficiência de muitas propostas, afastam grandes professores do ingresso na carreira. E eles fazem muita falta como agentes transformadores de uma sociedade necessitada de conhecimento.

8.4 UMA OUTRA PERSPECTIVA A PARTIR DA LEI

Santos (2011), descreve que a partir da lei deve haver também um empenho maior na aferição dos editais dos concursos públicos e uma reformulação nos cursos de graduação, eliminando deles os traços da formação polivalente que ainda se fizerem presentes. A autora salienta também que os sistemas de ensino devem se atualizar, já que muitos deles ainda optam pelo professor que dê conta das várias linguagens artísticas. Outra possibilidade que emerge a partir da consolidação da lei, segundo a autora, é a abertura de concursos públicos para professor de música nas escolas e a consequente conquista de espaço para este profissional.

Apesar das discussões em torno do veto à formação e das consequências desastrosas que este pode acarretar, queremos, a partir de agora, lançar um olhar mais otimista em relação ao ensino de música nas escolas brasileiras em virtude da lei. A legislação neste sentido trouxe um sopro de renovação a uma área que estava esquecida em vários contextos brasileiros e firma, de alguma forma, o compromisso do Estado com a área da educação musical. Este avanço necessitou de quatro anos de intensos debates, sendo necessárias mobilizações para sensibilizar políticos de que a aprovação de uma lei específica para a música era necessária e providencial.

Mas a questão que se impõe a partir de agora é: de que forma trazer a música para as escolas a partir da legislação? Este processo vai demandar empenho das secretarias de educação e também das escolas no sentido de construir um ensino de música inovador em suas práticas e que esteja respaldado também pelas instituições que formam os professores para a educação básica, ou seja, as universidades. Neste sentido elas podem, através do intercâmbio com os estabelecimentos de ensino, contribuir para a discussão e a formatação de uma proposta a ser implementada pelas escolas nos diversos níveis, seja por meio de cursos, seminários ou encontros que possibilitem esta troca de experiências.

A Lei 11.769/2008 além de não esclarecer de forma clara o que deve ser trabalhado nas aulas, também não especificou em quais anos do ensino

fundamental e médio a música deve se fazer presente. Como a LDB de 1996 confere autonomia às escolas, solucionar esta questão também será uma das atribuições das instituições de ensino. Somando-se a todos esses fatores, está ainda o problema fundamental: quem ministrará esses conteúdos? Continuará o professor de Arte ensinando música nas escolas? Ou haverá a contratação de profissionais habilitados para esta tarefa? Essas indagações e cobranças devem ser feitas por nós, professores de música, de maneira constante, pois, além de termos obtido esta conquista precisamos mantê-la. E manter esta vitória consiste em abraçar uma luta diária da qual não podemos nos esquivar enquanto professores.

Apesar do receio que ainda demonstramos, fruto talvez das reformas que praticamente tiraram o ensino de música das escolas a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971, respectivamente, precisamos analisar algumas ações de municípios espalhados pelo Brasil e que antes mesmo da promulgação da Lei 11.769/2008, já adotavam a música como disciplina e com professores habilitados. Neste sentido Penna (2012), destaca ações de municípios como São Carlos/SP, Florianópolis/SC e de escolas estaduais de Goiânia. Em Pelotas/RS esta realidade também já se configurava muito antes da Lei 11.769/2008 estabelecendo, assim, a música como componente curricular e professores específicos para a área.

Desta forma, concluímos que há a necessidade de ações concretas para promover a inserção da música na escola e proporcionar aos alunos o contato com esta arte indispensável ao ser humano. Se as secretarias estaduais e municipais de educação podem conceber projetos e discuti-los com as escolas de forma autônoma e independente, é possível idealizarmos esta arte como parte integrante do ambiente escolar. Porém, são necessárias boas propostas e vontade, sobretudo política, para que tais ideias se concretizem e fortaleçam ainda mais o compromisso dos governos com uma educação plural e que garanta múltiplas experiências nas diversas áreas do conhecimento. A escassez de recursos ou ainda a falta de entendimento do que significa “formação específica”, não pode ser usada como subterfúgio para excluir a música da escola ou para a adoção de medidas paliativas. Basta tomar como exemplo as iniciativas desses municípios que, independentemente de uma legislação específica, construíram projetos de inclusão da música nos currículos e contrataram professores licenciados.

Por fim, encerrando o nosso raciocínio sobre a Lei 11.769/2008, utilizaremos as palavras de Del Ben (apud PENNA, 2012, p. 168) que afirma: “a lei garante um

espaço legal para a música nas escolas de educação básica. Mas a concretização, de fato, dessa possibilidade demanda um conjunto de ações articuladas”.

8.5 AS LICENCIATURAS E O VETO À FORMAÇÃO

Uma das consequências que poderia acarretar o veto à formação específica na área, seria a evasão dos discentes dos cursos de licenciatura em música já que, pela orientação do MEC, ela é “dispensável”. Se fizermos esta reflexão, não faz sentido cursar uma graduação que não garante efetivamente espaço para a docência. Sabe-se que as licenciaturas em artes de modo geral, possuem uma baixa procura se comparadas a outras e nos concursos para a área também são poucos os candidatos que se habilitam para tal desafio.

Mas acreditamos que esta falha do MEC não contribuirá para a diminuição da procura pelas licenciaturas em música como também não resultará na diminuição de ofertas de vagas específicas nas seleções públicas para professor. Os dados apresentados no primeiro levantamento por nós realizado, já aponta para uma realidade que tende a crescer especificamente na cidade de Pelotas/RS, pois existem vinte professores habilitados para a docência em música atuando nas escolas do município. Somando-se a esta realidade, existem outros professores com formação na área que atuam através de contratos emergenciais nas instituições da cidade, enquanto não são realizados mais concursos para a área da música. Este número de profissionais é baixo se comparado aos demais saberes inseridos no currículo escolar, mas é o prólogo de um trabalho que está sendo realizado e de uma iniciativa que certamente poderá levar às escolas mais profissionais com o passar do tempo.

Como apontado no subtítulo anterior, mesmo antes da aprovação da Lei 11.769/2008, já havia um olhar direcionado para a importância de se ter este profissional atuando nas escolas com formação em música. Se todos caminharem nesse sentido, consideramos que o veto não será um dos maiores problemas a ser enfrentado pelos professores de música. No entanto, ele abre precedentes para a atuação de outros profissionais que não sejam da área e aí está o maior problema: pode custar a exclusão de muitos professores habilitados.

Vale destacar que nos últimos anos, conforme levantamento por nós realizado e expresso na página seguinte, o número de licenciaturas em música no Rio Grande

do Sul aumentou. E este dado é importante para concluirmos que a partir deste aumento, há também a procura pelo professor de música para atuar na escola. Ou seja, não existem mais desculpas para a não contratação de professores habilitados visto que, a partir de nosso levantamento, aumentaram significativamente a oferta de cursos em diversas universidades espalhadas pelo estado. Entretanto, ponderamos que antes desse crescimento a carência de profissionais poderia determinar a contratação de professores formados em qualquer habilitação artística.

Apresentaremos, a seguir um quadro sobre a situação das licenciaturas em música no Rio Grande do Sul, notando-se que há um número considerável de cursos de formação de professores de música se comparado a anos anteriores. Este levantamento engloba todas as universidades que possuem esta graduação sendo públicas e particulares. Os dados foram obtidos através do site do Ministério da Educação e Cultura - MEC e, posteriormente, conferidos nas páginas dessas universidades.

Quadro 1 - Situação das licenciaturas em música no Rio Grande do Sul

Universidade	Curso	Modalidade	Duração	Ano de criação
Instituto Superior de Educação Ivoti - ISEI	Licenciatura em Música	Presencial	7 semestres	2010
Universidade de Caxias do Sul - UCS	Licenciatura em Música	Presencial	8 semestres	2009
Universidade de Passo Fundo - UPF	Licenciatura em Música	Presencial	8 semestres	Não consta
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS	Licenciatura em Música	Presencial	8 semestres	2002
Universidade Federal de Pelotas - UFPel	Licenciatura em Música	Presencial	8 semestres	1978
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Licenciatura em Música	Presencial	8 semestres	1963
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Licenciatura em Música	Presencial e EaD	8 semestres	1965 ²⁵
Centro Universitário Caretiano	Licenciatura em Música	EaD	6 semestres	Não consta
Centro Universitário Metodista - IPA	Licenciatura em Música	Presencial	7 semestres	2005
Faculdade EST – São Leopoldo	Licenciatura em Música	Presencial	4 semestres	2011
Fundação Universidade Federal do Pampa - Unipampa	Licenciatura em Música	Presencial	8 semestres	2011

Fonte: Ministério da Educação, adaptado pelo autor

Na investigação realizada através do portal do MEC, identificamos onze universidades que possuem a graduação em licenciatura em música. Excluindo as

²⁵ No ano de fundação, a graduação tinha o nome de Curso de Formação de Professor de Educação Musical. Em 1969, através do Parecer Nº 571/69 do CNE passou a denominar-se Licenciatura em Música. A partir de 1974 passou a chamar-se Licenciatura em Educação artística – Habilitação em Música.

instituições já tradicionais como UFRGS, UFSM e UFPel e aquelas das quais não conseguimos obter informações sobre o ano de criação dos cursos como UPF e Centro Universitário Claretiano, concluímos que em quatro delas (UNIPAMPA, UCS, ISEI e Faculdade EST – São Leopoldo) a graduação em música é relativamente nova. Nas páginas *on line* dessas instituições, a aprovação da Lei 11.769/2008 era citada como um dos desafios que impulsionaram a criação desses cursos. A graduação no Centro Universitário Metodista – IPA data antes mesmo da promulgação da lei e na UERGS, o curso foi fundado em 2002.

Das onze instituições, duas delas oferecem o curso na modalidade EaD: UFRGS e Centro Universitário Claretiano. Entretanto, o curso da UFRGS é voltado para “professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e não têm habilitação legal para o exercício da função (licenciatura)²⁶”. Em sete universidades (UCS, UFPEL, UFRGS, UFSM, UPF, UERGS e UNIPAMPA) o curso tem a duração de oito semestres; duas instituições (Centro Universitário Metodista – IPA e Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI) oferecem a graduação em sete semestres e, por fim, no Centro Universitário Claretiano, a graduação tem duração de seis semestres. Na Faculdade EST – São Leopoldo, o curso de música tem duração de quatro semestres

Ressaltamos que este levantamento é apenas um demonstrativo do crescimento das licenciaturas em música no Rio Grande do Sul, que antes se polarizavam nas três principais instituições federais do estado como UFRGS, UFSM e UFPel. É evidente o avanço das novas graduações, licenciando mais professores para atuar nas escolas de educação básica. A partir desta realidade, a procura por professores capacitados tende a aumentar, justamente porque se intensificaram a oferta de cursos em muitas regiões do estado. Portanto, abre-se a possibilidade de uma demanda que pode ser suprida pelos egressos dessas universidades no sentido de qualificar o ensino e suprir a carência de professores de música em várias cidades do Rio Grande do Sul, por exemplo. A partir do exposto, os órgãos estaduais e municipais não podem alegar que há falta de docentes habilitados para o ensino de música; deve-se, portanto, efetivá-los nas escolas e valorizar o trabalho deste profissional.

²⁶ Disponível em: <http://prolicenmus.ufrgs.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=33>. Acesso em: 5 fev 2013.

As discussões presentes neste capítulo buscaram aprofundar situações importantes quando nos reportamos ao tema da Lei 11.769/2008. São, sobretudo, questões delicadas que precisarão continuar num exercício de constante reflexão. Enquanto sujeitos envolvidos com o ensino de música, é recomendável que façamos tal ponderação, além de exercermos uma cobrança mais enfática sobre pontos não contemplados nesta lei. Buscamos, também, dar um tom mais otimista em nossas avaliações sobre o veto e sobre a formação de professores e músicos-professores, assumindo uma postura contrária ao exercício da profissão por sujeitos não habilitados em cursos de licenciatura. Por fim, analisamos o aumento dos cursos de música como fato de extrema importância, pois significa, de alguma forma, que da Lei 11.769/2008 emergiram novos desafios e novas propostas visando a formação de mais professores para a área.

Nos próximos capítulos apresentaremos as escolas pesquisadas, os critérios de seleção das instituições, as estratégias de aproximação e a caracterização da realidade de cada estabelecimento de ensino, investigando, portanto, como a Lei 11.769/2008 interferiu no cotidiano escolar e as ações que emergiram visando a efetivação desta área nas escolas. Também apresentaremos os primeiros levantamentos e a situação do ensino de música nas escolas estaduais e municipais de Pelotas/RS.

9 AS PRIMEIRAS INFORMAÇÕES

Apresentamos como primeiro levantamento de dados, para a pesquisa, a atual situação do ensino de música nas instituições públicas de Pelotas, considerando o número de escolas em cada rede de ensino e a presença da música nas escolas.

Para chegarmos a esses dados, elaboramos as seguintes questões, que foram propostas à 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ªCRE) e à Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) de Pelotas.

Qual o número total de escolas estaduais/municipais no município de Pelotas?

Deste total, quantas escolas oferecem a música como disciplina no currículo?

Após esta solicitação, recebemos os dados assim organizados:

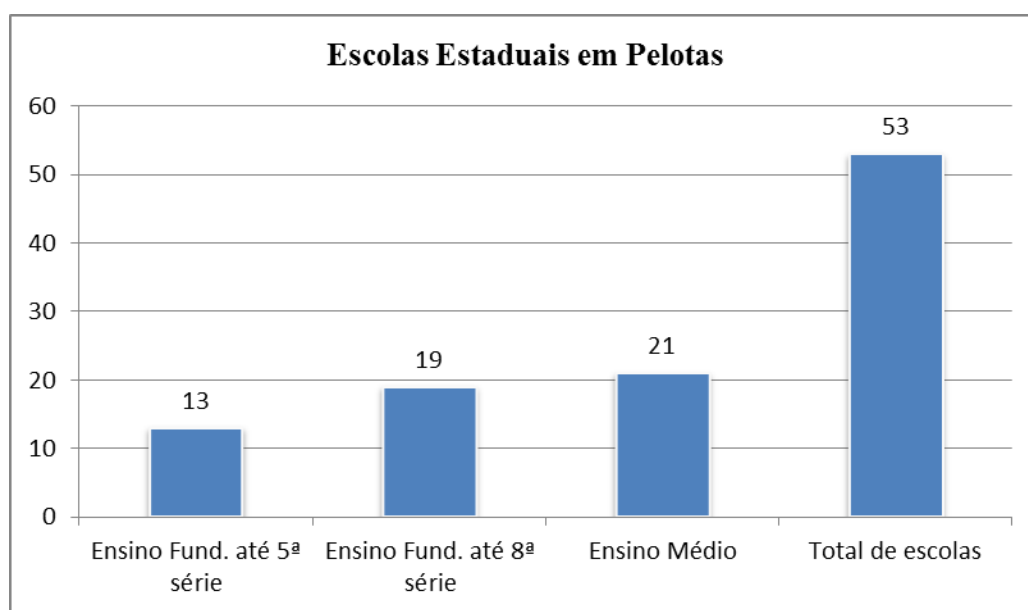


Figura 1 - Levantamento do número total de escolas estaduais na cidade de Pelotas, RS
Fonte: 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE)

Este primeiro gráfico²⁷ aponta para a seguinte situação: O Estado do Rio Grande do Sul mantém 53 escolas em Pelotas, das quais 13 compreendem o ensino fundamental até a 5ª série. Já dezenove escolas abrangem o ensino fundamental até a 8ª série e há também 21 escolas de ensino médio no município.

²⁷ Conforme a 5ª CRE, as escolas ainda estão em fase de transição de séries para anos.

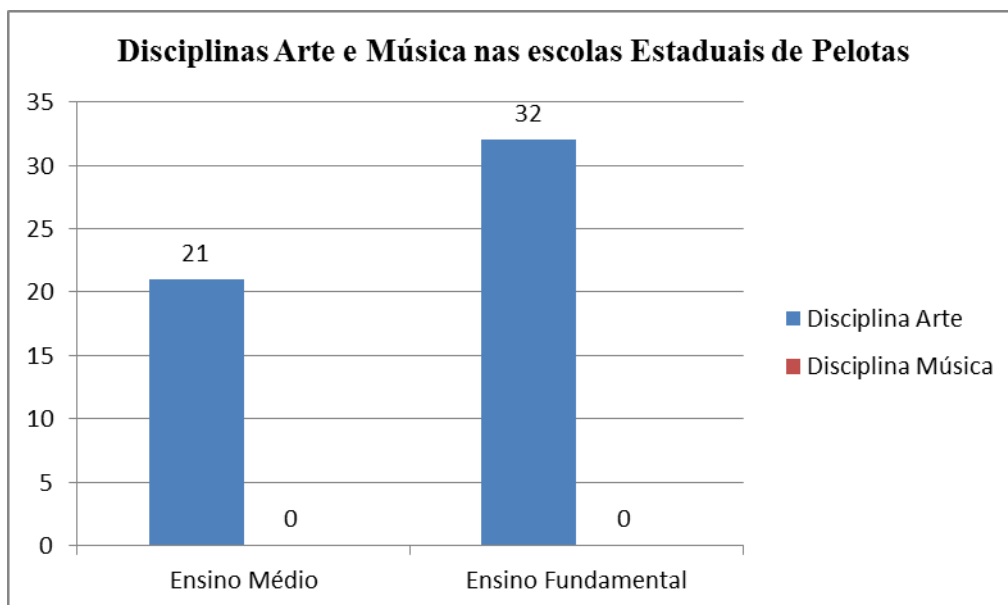


Figura 2 - Situação do ensino de música após a Lei 11.769/2008
 Fonte: 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE)

Deste universo de 53 escolas, como demonstra o segundo gráfico, a música não se constitui como disciplina no currículo em nenhum desses estabelecimentos de ensino. Porém, a disciplina Arte, está presente no currículo das 53 instituições e em todos os anos. A 5ª CRE ainda informou, durante o primeiro contato, que estava organizando no ano de 2013 um curso de capacitação para que os professores de Arte trabalhassem os conteúdos de música que, pela Lei, agora são obrigatórios.

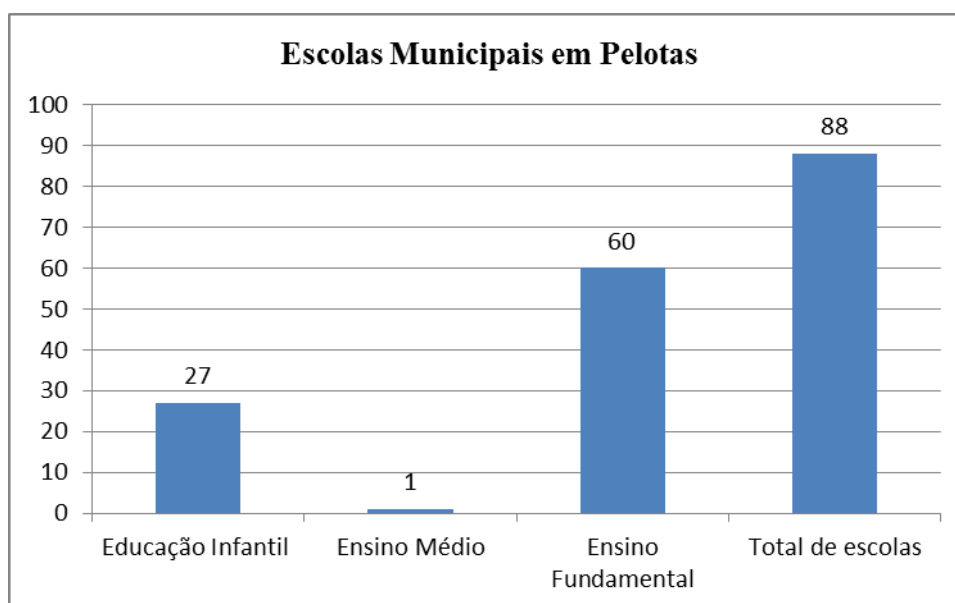


Figura 3 - Levantamento do número total de escolas municipais na cidade de Pelotas, RS.
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED)

Em relação aos dados obtidos quanto ao número de escolas municipais, observamos a seguinte realidade: Pelotas conta com um total de 88 instituições, sendo que 27 são de educação infantil; 60 escolas são de ensino fundamental e 1 instituição abrange estas duas modalidades de ensino com o acréscimo do ensino médio.

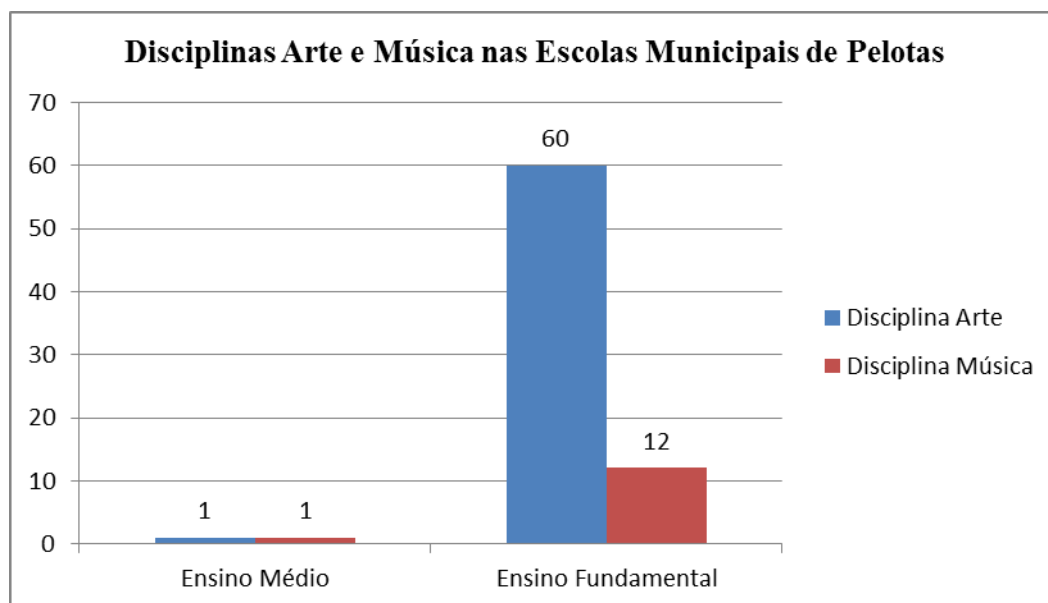


Figura 4 - Situação do ensino de música após a Lei 11.769/2008
Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED)

A situação observada a partir das informações obtidas quanto à presença da música no currículo das escolas municipais são as seguintes: De um universo de 60 escolas no ensino fundamental, doze delas oferecem a disciplina de música em seus currículos (indicada pela cor vermelha no gráfico). Na escola de ensino médio, a música também é contemplada como disciplina no currículo. Na educação infantil a música está presente na formação das crianças através da atuação dos professores de música que trabalham nas escolas onde a disciplina está consolidada e também através das práticas das professoras que atuam neste nível de ensino.

Outro dado fornecido pela Secretaria é que o município possui 20 professores de música com formação na área, atuando nessas instituições.

10 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DAS INSTITUIÇÕES

Após a qualificação do trabalho, ratificamos a escolha das duas escolas que constavam no projeto para realizar a pesquisa: O Instituto Estadual de Educação Assis Brasil e o Colégio Municipal Pelotense. Os critérios adotados para a escolha dessas instituições deram-se pelas características em comum partilhadas por ambas. O Instituto Estadual de Educação Assis Brasil abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos; além disso, é o único colégio estadual de Pelotas que possui o Curso Normal (antigo Curso Magistério), destinado à formação de futuros professores para os anos iniciais e educação infantil. Também se configurou como aspecto importante, o passado musical que a Escola teve, através da sua banda marcial e Orfeão.

Já a escolha do Colégio Municipal Pelotense deveu-se, também, à sua abrangência que vai desde a Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, sendo a única escola municipal a compreender todos os níveis. Além disso, o Colégio também se diferencia dentro da cidade por ofertar o Curso Normal. O intenso passado musical vivido por esta instituição através da sua banda recentemente reativada, também é fator a ser considerado.

Entretanto, foi determinante a oferta do Curso Normal por essas escolas, justificando-se, portanto, a escolha de apenas duas instituições. Como não havia mais escolas que oferecessem esta modalidade em Pelotas/RS, a pesquisa realizou-se nestes dois estabelecimentos de ensino. A nossa experiência nesta modalidade formativa através de estágios e oficinas, também foi fundamental para esta proposta. A empiria nos fez refletir que o ensino de música é uma necessidade, já que em inúmeras oportunidades nos fizemos presentes via solicitação dessas escolas, principalmente no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, realizando cursos e oficinas de música para os alunos dessa modalidade de ensino.

Nas duas escolas, o curso Normal está dividido em duas modalidades: Curso Normal e Curso Normal – Aproveitamento de Estudos. A primeira modalidade compreende a realização das disciplinas do ensino médio e as disciplinas pedagógicas. A segunda, compreende apenas os componentes ligados à pedagogia, pois só ingressam no Curso Normal – Aproveitamento de Estudos, aqueles alunos que já concluíram o ensino médio. Nossa pesquisa investigou a presença do ensino de música na primeira modalidade formativa.

O Projeto Político Pedagógico do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil²⁸ ao abordar a organização curricular, faz referência a todos os níveis e modalidades de formação. Sendo assim, a escola preconiza a totalidade dos conhecimentos e subordina as partes (componentes curriculares) ao todo. Na proposta da instituição, busca-se, portanto, a compreensão dos fenômenos sociais, culturais e naturais que são experienciados pela humanidade. O Projeto da escola também sugere uma ruptura com a fragmentação e hierarquização dos componentes curriculares, buscando desenvolver um conceito de equidade entre as disciplinas distribuídas entre as áreas de conhecimento. Além desses aspectos, outro fator presente no Projeto Político Pedagógico da escola é a concepção de educação, a qual “pauta-se na formação de sujeitos críticos, éticos, conscientes do seu papel histórico-social e da responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (PPP - INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL, 2005, p. 4-5).

Já o Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal Pelotense diz que:

A realidade é uma totalidade que engloba questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Neste sentido, a sociedade necessita de intervenções transformadoras, numa ação crítica aos valores vigentes, para que a mesma possa ser mais justa, igualitária, cooperativa, ética e humana. A escola, como parcela desta totalidade, deve voltar-se para a emancipação da pessoa, priorizando o ser em detrimento do ter e ratificar a interlocução como princípio educativo fundamental (PPP - COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2006, p. 12-13).

No que tange a organização curricular, o Projeto da instituição propõe a formação geral do aluno privilegiando as “habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras, bem como “valores, autonomia e o exercício da cidadania” (PPP - COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2006, 13-14). Além disso, o Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal Pelotense busca “valorizar as experiências significativas para o aluno, incentivando as trocas e tendo claro a realidade da nossa sala de aula, percebendo a heterogeneidade como riqueza de experiências que possibilita as trocas” (PPP - COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2006, p. 13).

Em relação ao curso Normal, o Projeto da escola coloca, dentre outros objetivos, a busca de um “curso voltado para uma prática pedagógica diferenciada da tradicional, reformulando a metodologia de ensino, levando o aluno a atuar no

²⁸ Este documento não faz referência direta aos objetivos do Curso Normal.

processo de aprendizagem, exercitando a sua capacidade de criar e se expressar”. (PPP - COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2006, p. 14).

Essa organização nos permitirá compreender, mais adiante, como se estrutura o ensino no curso de formação de professores dessas duas escolas. É oportuno refletirmos que os documentos de ambas instituições clarificam a preocupação com a formação do aluno, enfatizando a necessidade de educar o indivíduo para ser crítico, reflexível e autônomo.

10.1 OS PRIMEIROS CONTATOS

No ano de 2012, nos dirigimos até o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil para conhecer um pouco mais da realidade desta instituição. Em virtude das oficinas ministradas nessa escola, sempre tivemos uma boa relação com os seus dirigentes, fator que facilitou o nosso trânsito dentro do estabelecimento de ensino.

No transcorrer do ano de 2012, devido às atividades profissionais e ao envolvimento com os créditos do programa, não pudemos realizar uma visita ao Colégio Municipal Pelotense, apenas tivemos a oportunidade de conversar com um de seus professores de música, cujo breve diálogo não nos forneceu grandes pistas a serem seguidas. No ano de 2013, trabalhamos diretamente no projeto de qualificação e, a partir daí, passamos a conhecer de forma mais aprofundada a realidade dessas instituições.

No tópico seguinte, caracterizaremos de maneira detalhada a realidade dessas duas escolas, seus profissionais, a data de fundação, o contexto no qual se inserem e as atividades realizadas em torno do ensino de música.

11 CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE DAS ESCOLAS

11.1 O INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL

O Instituto Estadual de Educação Assis Brasil²⁹ foi fundado em 1929 na cidade de Pelotas/RS. Inicialmente, chamava-se Escola Complementar de Pelotas e voltava-se apenas à formação de professores. Em 1940, passou a se chamar Escola Complementar Assis Brasil e a partir de 1943, transformou-se em Escola Normal Assis Brasil devido à legislação que transformou as Escolas Complementares em Escolas Normais. Em 1962, passou definitivamente a se chamar Instituto Estadual de Educação Assis Brasil.

Para termos acesso à escola pela segunda vez, passamos por um processo demorado, já que a direção do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil havia mudado. Depois de solucionados os trâmites burocráticos, apresentamo-nos na instituição, explicando a pesquisa e solicitando a colaboração da equipe diretiva, da coordenação pedagógica do Curso Normal e do (s) professor (es) de arte ou música desta modalidade. Na ocasião, fomos informados de que no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil não havia professores de música, apenas professores de arte. Do mesmo modo, descobrimos que havia uma professora pertencente a outra área que desenvolvia música em suas aulas, fator que nos instigou a entrevistá-la.

Também não há na escola coordenação de área. No dia da nossa visita, curiosamente, estava acontecendo uma oficina de musicalização promovida pelo Serviço Social do Comércio (SESC) para os professores da educação infantil, anos iniciais e curso Normal. Também encontramos dificuldades em marcar os horários com os sujeitos que fizeram parte da investigação, devido à elevada carga horária de cada professor e coordenador, sendo necessária, em alguns casos, a remarcação de datas.

Após ouvirmos os profissionais do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil no mês de outubro de 2013, um fato lamentável ocorreu na instituição no mês seguinte. A equipe diretiva da escola renunciou ao cargo, alegando dificuldades em

²⁹ Extraído de “Formação docente em Pelotas/RS (décadas de 1940 a 1960): uma questão de gênero” de Lourdes Helena Dummer Venzke. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/881/656>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

lidar com os problemas relativos à falta de segurança nos arredores do estabelecimento de ensino³⁰.

Obedecendo aos princípios éticos da investigação e para preservar a identidade dos nove sujeitos que participaram da pesquisa (quatro no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, três no Colégio Municipal Pelotense e dois representantes das mantenedoras) utilizamos pseudônimos inspirados em nomes de cantoras brasileiras e estrangeiras. São eles: Marisa, Glória, Simone, Norah³¹ (Instituto Estadual de Educação Assis Brasil) Alicia, Cássia, Mercedes (Colégio Municipal Pelotense), Sandra e Adele (5ª CRE e SMED, respectivamente).

As entrevistas ocorreram entre os meses de outubro e novembro de 2013. Foi entregue aos sujeitos um termo (Anexo 1) de esclarecimento acerca do teor da pesquisa e dos seus objetivos, garantindo anonimato aos participantes da investigação. Este termo foi assinado tanto pelo pesquisador quanto pelos sujeitos, sendo uma cópia destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Para facilitar a compreensão, organizamos as seguintes tabelas:

Tabela 1 - Sujeitos da pesquisa: Escolas

Nome	Escola	Função	Data
Marisa	Assis Brasil	Equipe Diretiva	10/10/2013
Glória	Assis Brasil	Professora	24/10/2013
Simone	Assis Brasil	Professora	29/10/2013
Norah	Assis Brasil	Coordenação	21/10/2013
Alicia	Pelotense	Coordenação	28/11/2013
Cássia	Pelotense	Coordenação	31/10/2013
Mercedes	Pelotense	Professora	1º/11/2013

Fonte: VIANNA FILHO (2014)

Tabela 2 - Sujeitos da pesquisa: Mantenedoras

Nome	Mantenedora	Função	Data
Sandra	5ª CRE	Coordenação	05/11/2013
Adele	SMED	Coordenação	14/10/2013

Fonte: Fonte: VIANNA FILHO (2014)

³⁰ Conforme matéria publicada no dia 19/11/2013 no jornal Diário Popular, Pelotas/RS.

³¹ As contribuições de Norah para a pesquisa foram importantes, no entanto, seus relatos não aparecerão frequentemente nas análises devido ao pouco tempo que estava na coordenação do curso Normal.

As entrevistas, de acordo com a Tabela 6, foram realizadas entre os dias 10/10/2013 e 01/11/2013, englobando equipe diretiva, coordenação pedagógica e professores. Todas as entrevistas se realizaram na sede das escolas, totalizando sete sujeitos. Já as entrevistas com os representantes das mantenedoras ocorreram, de acordo com a Tabela 7, entre os dias 14/10/2013 e 05/11/2013. Foram ouvidos dois sujeitos, um de cada mantenedora, totalizando nove entrevistados.

11.1.1 Marisa, Norah, Glória e Simone: personagens do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil

11.1.1.1 Marisa

Marisa estava na equipe diretiva do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil há oito meses, mas atuava na escola há vinte anos como professora de educação infantil. Além de atuar como docente na rede estadual, também trabalha na esfera municipal de ensino. Marisa fez o Curso Normal na instituição e, em sua entrevista, por vezes deixou transparecer a saudade da escola de “seu tempo”, relatando inclusive as atividades musicais como o coral, as aulas de teatro e também de balé que tivera em sua época de estudante. Essa foi a primeira entrevista realizada e, ao chegarmos no horário combinado, Marisa nos questionou se a conversa demoraria muito tempo, porque além de nos atender, necessitava despachar uma infinidade de documentos para a mantenedora (5ª CRE). Durante a entrevista, Marisa reconheceu a importância da música para a formação dos alunos, relatando, inclusive, situações que conseguiu contornar em sala de aula graças a esta arte. Como a equipe diretiva tem um envolvimento substancial com os processos administrativos da escola, segundo Marisa, é muito difícil conhecer de forma mais aprofundada o que é feito pelos professores. Este papel é de responsabilidade da coordenação pedagógica. Desta forma, Marisa apresentou apenas uma ideia das atividades em torno da música no curso normal, porém sem mostrar detalhes mais concretos.

11.1.1.2 Norah

Assim como Marisa, Norah não estava há muito tempo na coordenação do Curso Normal. Havia assumido este cargo há três meses, mas como professora do

Instituto Estadual de Educação Assis Brasil já tinha vinte anos, sempre atuando com a formação de professores. Das entrevistas realizadas, esta foi a que mais tempo demorou a se concretizar, em virtude dos compromissos da coordenação do curso normal - envolvida com as atividades do Dia da Normalista e também com a organização da Semana de Educação do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil que se realiza anualmente. Quando a entrevistamos, Norah deixou claro que entende a música como uma importante área de conhecimento para os alunos do curso, mas evidenciava que o seu ensino nesta modalidade estava vinculada a atividades lúdicas, de rotina e de recreação.

11.1.1.3 Glória

Glória é professora da disciplina de didática da arte no curso normal. Além deste componente curricular, também leciona Arte para os alunos do ensino médio. Habilitada em artes plásticas, trabalha na instituição há quinze anos. Nosso encontro precisou ser adiado em uma semana, em virtude da incompatibilidade de horários.

A professora em questão vem da formação polivalente e precisa ensinar as quatro linguagens artísticas (artes, música, teatro e dança) dentro da disciplina de didática da arte aos alunos do Curso normal. Neste sentido, Glória afirmou não estar preparada para lidar com todas essas áreas, mas precisa fazê-lo para dar aos alunos uma formação mais completa. A professora acredita que cada disciplina ligada à arte, deveria ter um professor específico, garantindo mais qualidade na formação dos alunos, o que, segundo a docente, ainda está longe da realidade das escolas estaduais.

11.1.1.4 Simone

Simone é professora de educação física do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, lecionando nas turmas de ensino fundamental e também no Curso Normal. Nesta modalidade, trabalha com os componentes curriculares “didática de educação física” e “educação física”. Está na escola há vinte anos e em seus relatos afirmou ter “abraçado” a música em suas atividades por entender que esta área é importante para a formação dos alunos. Apesar de nunca ter tido cursos de formação em música, busca em livros e em outros meios como a internet, os

recursos para trabalhar, dando um enfoque mais lúdico e recreativo à questão musical. A professora nos relatou que os alunos gostam das atividades que propõe e enxergam a importância da música quando realizam os estágios, pois utilizam as canções aprendidas nas aulas de didática de educação física como estratégia para o planejamento de suas atividades.

11.2 A 5ª COORDENADORIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – CRE

A 5ª CRE abrange os municípios de Amaral Ferrador, Arroio do Padre, Arroio Grande, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Cristal, Herval, Jaguarão, Morro Redondo, Pedras Altas, Pedro Osório, Pelotas, Pinheiro Machado, Piratini, Santana da Boa Vista, São Lourenço do Sul e Turuçu. Nosso primeiro contato com a mantenedora ocorreu em março de 2013 quando, na ocasião, estávamos realizando um levantamento sobre o número de escolas estaduais em Pelotas e como o ensino de música se caracterizava nessas instituições. No mês de outubro de 2013, entramos novamente em contato com 5º CRE para marcar a entrevista com o (s) dirigente (s) do órgão. Entretanto, não obtivemos retorno do (s) responsável (s). Continuamos a insistir e não obtivemos respostas, até sermos informados que a antiga equipe diretiva que nos atendera em março havia mudado. Por isso, não estávamos tendo retorno. A partir daí, fomos encaminhados para o atual dirigente que nos concedeu entrevista no mês de novembro de 2013.

11.2.1 Sandra: personagem da 5ª Coordenadoria Estadual de Educação

Sandra representou a 5ª CRE na entrevista. Estava há menos de dois meses no cargo e descreveu algumas ações já realizadas pelo governo estadual no sentido de trazer a música para as escolas, a partir de projetos cujas verbas são liberadas tanto pelo Estado do Rio Grande do Sul quanto pelo governo federal. Destacou que a música nas escolas estaduais está presente como atividade extracurricular e, além disso, se insere dentro do componente curricular arte. Segundo a representante da 5ª CRE, por enquanto não há a perspectiva para o ensino de música ser uma disciplina escolar com professores habilitados. Apesar de reconhecer algumas deficiências em relação ao ensino, ressaltou que o governo estadual está trabalhando através das suas políticas para qualificá-lo.

11.3 O COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE

O Colégio Municipal Pelotense³² foi fundado em 1902, na cidade de Pelotas/RS pela Maçonaria, como alternativa de ensino laico primário e secundário. Durante os primeiros anos, o Colégio Municipal Pelotense chegou a ocupar três endereços diferentes na cidade e aceitava apenas meninos. Só estudavam na escola aqueles que podiam pagar e a instituição não era aberta a meninas, situação que mudou a partir de 1913.

O Curso Normal foi criado nesta instituição no ano de 1992. Pode-se afirmar que a escola é uma exceção na cidade porque conta atualmente com oito professores de música, projetos extracurriculares de flauta doce, violão, violino, Canto Coral (batizado pela professora coordenadora do projeto de “orfeão”) e banda musical. Outro ponto importante dentro da instituição, a coordenação específica de área, na qual os professores de música e arte reúnem-se semanalmente para discussões pedagógicas, mediadas pela coordenadora da área.

O primeiro contato com os dirigentes do Colégio Municipal Pelotense se realizou via telefone, pois eu sabia da necessidade de encaminhar um ofício à Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) que, por sua vez, autorizaria a minha entrada na escola. Após realizada esta etapa, dirigi-me à instituição e esclareci a pesquisa à direção escolar. A partir daí, com o auxílio da mesma, identifiquei os sujeitos ligados ao curso normal que fariam parte da investigação. Diferentemente do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, não consegui entrevistar a direção da escola devido aos compromissos de seus integrantes. Assim, entrevistei a coordenadora pedagógica geral, coordenadora pedagógica do Curso Normal e a professora de música do Colégio Municipal Pelotense.

Nesta escola não houve a necessidade de remarcar horários com os sujeitos que seriam entrevistados.

³² Disponível em: <<http://www.colegiopelotense.com.br/historia.html>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

11.3.1 Alicia, Cássia e Mercedes: personagens do Colégio Municipal Pelotense

11.3.1.1 Alicia

Alicia é coordenadora geral do Colégio Municipal Pelotense há sete anos e atua juntamente com mais 10 coordenadores de área. Formada em Artes e Pedagogia, expressou algumas ações da escola no sentido de tirar da música a concepção de atividade preparatória às “festinhas” escolares. Em seu trabalho na coordenação geral, exemplificou que áreas como a música, sociologia e filosofia, por exemplo, são constantemente questionadas pelos pais, necessitando justificá-las quando há tal indagação. Alicia confessa que não gosta do termo “obrigatoriedade” do ensino de música, justificando que, quando assim é colocado qualquer componente curricular, pode haver uma resistência por parte dos alunos. Acredita que as artes entraram no mesmo “esquema” das demais disciplinas e, portanto, perderam a sua essência de reflexão, de transgressão e de criação. No lugar do pensar, agora a música e as artes trabalham com provas, trabalhos e notas. Ela chama isso de “engessamento”, no qual todos os professores acabaram entrando em virtude das cobranças institucionais.

A entrevista com Alicia foi uma das três conversas que duraram mais de uma hora e revelou aspectos importantes. Ela enxerga na música, assim como os demais entrevistados, um conhecimento fundamental para o indivíduo; porém seu ponto de vista destoou daqueles que até então eram recorrentes na investigação.

11.3.1.2 Cássia

Cássia é coordenadora do Curso Normal do Colégio Municipal Pelotense e atua na função há mais de três anos. Na escola, entretanto, é professora há dez. Conhece bem a realidade do ensino de música na escola, informando, inclusive, sobre as oficinas e atividades extracurriculares que permeiam o cotidiano da instituição. Além disso, sabe de forma aprofundada todo o trabalho realizado nas aulas de música do Curso Normal. Pedagoga por formação, Cássia defende o ensino de música porque, além de ser uma área de conhecimento, é uma das linguagens com as quais os egressos do curso normal terão de trabalhar com os alunos.

11.3.1.3 Mercedes

Mercedes é formada em licenciatura em música e atua como professora desde 2009 na rede municipal de ensino de Pelotas/RS. Iniciou o seu trabalho no Colégio Municipal Pelotense atuando no ensino fundamental e, após a aposentadoria da antiga professora do curso normal, foi convidada a ministrar a disciplina de música para esta modalidade. Mercedes também coordena um projeto extracurricular na instituição denominado “orfeão”. Nesta proposta, segundo a professora, não há o caráter empregado pelo projeto de Heitor Villa-Lobos, cujas músicas de ordem e patriotas eram a base do canto nas escolas. Mercedes relata que extraiu da proposta de Villa-Lobos a ideia de fazer as pessoas cantarem, de unir as vozes não em torno de uma ideologia, mas sim pelo prazer, pelo gosto de cantar. No repertório, canções trazidas pelos integrantes e executadas em uníssono, não importando se as pessoas que compõem o grupo têm ou não têm afinação. O importante para a professora, é que todos possam cantar, sem excluir ninguém. No trabalho do orfeão, ela diz que não rege o coro, mas sim o acompanha com o violão. No curso normal, suas aulas têm vários enfoques, buscando sempre a informalidade. Segundo a professora, o objetivo nas aulas é que os alunos reconheçam que a música pode “ser desenvolvida com alegria”.

11.4 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SMED

Da mesma forma como ocorreu com a 5ª CRE, meu primeiro contato com a mantenedora das escolas municipais ocorreu em março de 2013, quando estava recolhendo informações sobre a situação do ensino de música nas escolas de Pelotas/RS. Após este período, retornei à SMED em outubro do mesmo ano com a finalidade de entrevistar o seu dirigente. Após o cumprimento do processo burocrático dentro do órgão, fui encaminhado à representante da SMED para realizar a pesquisa.

11.4.1 Adele: personagem da Secretaria Municipal de Educação e Desporto

Adele representou a SMED na entrevista. Há oitos meses na função, compreende bem não só o papel da música, mas das artes na educação dos

indivíduos. Formada em artes visuais, defendeu a importância de professores de música nas escolas e, quando questionada sobre a adaptação da rede municipal em torno da obrigatoriedade do ensino de música, afirmou que esta já era uma realidade do município de Pelotas/RS, muito antes da promulgação da lei. Ainda neste sentido, Adele afirmou que a SMED, através da sua supervisão de arte, estava programando para o início de 2014 uma discussão com os professores de música da rede, visando a reformulação dos conteúdos de música.

12 PERCURSO METODOLÓGICO

12.1 DO CARÁTER DA PESQUISA

Para compreendermos o processo de adaptação dos currículos escolares em torno da obrigatoriedade do ensino de música a partir da Lei 11.769/2008 no curso Normal, da formação dos professores, das ações das mantenedoras e dos novos desafios que emergiram a partir da legislação nas escolas de Pelotas/RS, adotamos a abordagem qualitativa.

Este tipo de pesquisa permite aos sujeitos pensar e discorrer livremente sobre um determinado tema, proporcionando também o surgimento de aspectos subjetivos de forma espontânea. De acordo com Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa tem como base “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Além disso, conforme Minayo (2012), a realidade é invisível e “necessita ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados” (MINAYO, 2012, p. 22). A abordagem qualitativa de acordo com Richardson (2007) é uma forma adequada de pesquisa que busca a compreensão das origens e da natureza de um determinado fenômeno social. Ainda segundo Richardson (2007), a pesquisa de natureza qualitativa busca estudar situações complexas ou extremamente singulares. De acordo com o autor, elas descrevem os aspectos intrínsecos de um problema, fazem uma análise das interações das variáveis e, acima de tudo, fornecem uma compreensão das particularidades comportamentais dos sujeitos. Além disso, de acordo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem como pressupostos respeitar a forma como as informações obtidas na investigação foram transcritas ou registradas. Assim, o pesquisador qualitativo deve colocar à frente do processo não tanto os resultados, mas sim os passos que conduziram a investigação. Por fim, a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2012), divide-se em três etapas caracterizadas da seguinte forma: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental.

12.2 O ESTUDO DOS CASOS MÚLTIPLOS

A partir da definição das duas escolas a serem pesquisadas neste estudo, aproximamo-nos da metodologia dos casos múltiplos que segundo Yin (2005), sobressai-se aos estudos de caso único por apresentarem resultados mais vigorosos e substanciais. O estudo de casos múltiplos, segundo Yin (2005), deve ser escolhido de acordo com os pressupostos que possam prenunciar resultados similares ou que apresentem contraste. Neste sentido, esta metodologia busca identificar as relações entre os casos analisados, suas realidades e particularidades. A diferença dos casos múltiplos para o estudo de caso único, de acordo com Yin (2005), é que este se justifica pela possibilidade de investigar casos raros, críticos ou reveladores. Ainda nesta perspectiva, segundo o autor, na literatura sobre o tema, os estudos de casos múltiplos e os estudos de caso único têm sido apresentados como métodos diferentes. Porém, ambos constituem-se como variações da mesma estrutura - que no caso estão incluídos sob o método do estudo de caso. O autor define que os estudos de casos múltiplos são sempre mais recomendáveis, pois a vulnerabilidade do estudo do caso único é maior. Por fim, o autor afirma que a vantagem do estudo de mais de um caso oferece benefícios analíticos mais substanciais à pesquisa.

12.3 PRODUÇÃO DOS DADOS - A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Como ferramenta para produzir os dados, utilizamos a entrevista semiestruturada a qual nos permitiu, pelo roteiro flexível, adicionar novos questionamentos sempre que necessários durante a pesquisa. Na concepção de Minayo (2012), na entrevista semiestruturada há a combinação de perguntas fechadas e abertas, onde o entrevistado não precisa necessariamente ficar preso à indagação formulada pelo entrevistador. Para Moroz e Gianfaldoni (2006, p.30), “a entrevista exige a presença do pesquisador, a fim de obter dos sujeitos as informações importantes para responder ao problema”. Ainda, segundo as autoras, “a entrevista tem a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador/sujeito, o que facilita um maior esclarecimento de pontos nebulosos” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 30).

Para Dencker (2000), as entrevistas semiestruturadas, permitem uma maior liberdade ao pesquisador. Esta ferramenta possibilita adaptações necessárias para cada caso. Possui um roteiro básico que não precisa ser aplicado rigorosamente e Oliveira (2009), diz que nas entrevistas semiestruturadas há o momento das questões previamente elaboradas e as respostas podem ser livres. Ainda de acordo com Oliveira (2009), o pesquisador pode acrescentar perguntas não previstas, de acordo com as respostas dos sujeitos. Conforme o autor:

Provavelmente, a entrevista semiestruturada dê uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas nesse ambiente, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão (OLIVEIRA, 2009, p. 12-13).

Nos estudos de casos múltiplos existem vários instrumentos para a produção de dados, dentre eles a entrevista que, segundo Yin (2005), é uma das ferramentas fundamentais para este tipo de metodologia. As entrevistas, de acordo com o autor, se caracterizam por ser “conversas guiadas, não investigações estruturadas” (YIN, 2005, p. 133).

Antes de partirmos para a pesquisa, realizamos um estudo piloto com um professor de música do município de Pelotas/RS. Por serem os roteiros das entrevistas semelhantes e pela impossibilidade de entrevistarmos um coordenador de outra escola para testar o instrumento, detemo-nos em apenas um sujeito.

O objetivo foi avaliar o instrumento de produção dos dados, verificar a sua efetividade e também aferir a clareza das perguntas que constavam em nosso roteiro. Além disso, buscamos também identificar o comportamento do pesquisador ao realizar a entrevista. Esses procedimentos foram adotados para aprimorar o instrumento de produção dos dados e realizar alterações necessárias.

12.4 REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a produção dos dados, elaboramos dois roteiros com sete perguntas principais (Apêndice 1), direcionados às equipes diretivas, coordenação pedagógica e professores. Os mesmos estão identificados pelas nomenclaturas de “Roteiro de Entrevista - Professores” e “Roteiro de Entrevista - Coordenadores Pedagógicos/

Equipes Diretivas”. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos e, posteriormente, transcritas. Após a transcrição, as informações foram organizadas em três cadernos distintos nomeados da seguinte forma: “Entrevistas Professores”, “Entrevistas Equipes Diretivas” e “Entrevistas Mantenedoras”.

Após esta etapa, as informações foram lidas com a finalidade de explorar o material, tendo em vista uma aproximação que nos conduzisse a detalhes e a uma familiarização com os dados. Continuando o processo, as informações foram relidas e todas as palavras ou frases compatíveis com os objetivos do trabalho foram destacadas. Realizada esta fase, organizamos estas informações em um caderno denominado “A”. Além dos aspectos ligados diretamente à finalidade da investigação, outros temas surgiram nas falas dos entrevistados e nos chamaram a atenção. Por considerarmos que esses temas eram relevantes à investigação e por instigarem novas discussões, os selecionamos e os organizamos num segundo caderno nomeado de “B”. Concluímos, a partir desta seleção, que parte do material contido no caderno “B” revelava aspectos importantes e tinha relação com a nossa experiência. Os outros elementos presentes exibiam aspectos singulares e realidades desconhecidas por nós e que a base teórica da pesquisa não sustentava.

Após a organização de todo o material e da leitura atenta do mesmo, definimos três categorias que emergiram a partir do processo de análise das entrevistas. São elas: 1) “Lei 11.769/2008 após Seis Anos”, 2) “Identificação” e 3) “Desidentificação”. A primeira categoria vai ao encontro dos objetivos do presente trabalho, abordando o processo de adaptação das escolas e os desafios a partir da nova legislação; a segunda categoria revela aspectos já discutidos nesta dissertação e que continuam presentes nos estabelecimentos de ensino, como a solidão profissional, liberdade de atuação em sala de aula e estrutura insuficientes para as aulas de música; a terceira categoria expõe situações que nos convidam ao (re) pensar termos como obrigatoriedade, o processo de inclusão da música na escola e também refletir sobre o papel das universidades enquanto parceiras das instituições de ensino. Dentro de cada categoria estão inseridos os seguintes temas, respectivamente:

Lei 11.769/2008 após Seis Anos. Temas: Da música no contexto geral da escola, Da música e das práticas de ensinar no contexto do curso Normal, Debates em torno da lei, Cursos atualização/formação, Conteúdos e Da importância dos professores de musica.

Identificação. Temas: Solidão profissional, Liberdade do professor, Estrutura para as aulas.

Desidentificação. Temas: Sobre as contribuições da universidade: o ponto de vista dos professores e coordenadores. Sobre o termo obrigatoriedade. A formação do professor de música e Estrutura para as aulas.

A análise dos dados seguiu a metodologia da construção da explicação que, de acordo com Yin (2005), pode ser utilizada tanto em estudos de casos únicos quanto em estudos de casos múltiplos. Essa proposta, conforme o autor, consiste em redigir uma explicação sobre cada caso estudado, cujo objetivo principal não é concluir um estudo, mas sim desenvolver ideias que contribuam para novas investigações. Além disso, conforme Yin (2005), a etapa de análise dos dados se configura num processo de categorização e exame das informações, cujas evidências devem ser agrupadas e organizadas em categorias.

As entrevistas passaram também por um processo de textualização. Entretanto, buscamos manter no novo texto uma maior proximidade com as falas dos entrevistados. As informações expressas nas entrevistas foram analisadas a partir das referências teóricas adotadas e em estudos da área da educação musical.

13 A LEI 11.769/2008 APÓS SEIS ANOS – INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL

Neste capítulo apresentamos as informações obtidas através das entrevistas com a representante da 5ª Coordenadoria Regional de Educação, equipe diretiva, coordenação e professores do Assis Brasil. Expomos a seguir, de que forma a música está presente na instituição, as práticas dos professores, como o ensino de música é estruturado no curso normal e a percepção sobre a Lei 11.769/2008.

13.1 DA MÚSICA NO CONTEXTO GERAL DA ESCOLA

Marisa, membro da equipe diretiva do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, afirmou que a música é trabalhada na escola pelos professores da classe, sem habilitação na área para executar tal atividade. Reconhece que a área na escola não possui o devido espaço e estabelece uma comparação entre os estabelecimentos estaduais e municipais de educação de Pelotas/RS, onde nesses últimos, há a presença do professor especialista, tanto na área das artes visuais quanto na área da música. Em seu discurso, destaca a importância da música e relembra dos seus tempos de estudante, no curso normal, das aulas e da sua professora de música. Em tom saudosista, rememora o coral que ensaiava no orfeão da escola e que se apresentava em diversas ocasiões, reunindo os alunos em torno do canto. Concluindo a sua reflexão, Marisa ressalta que durante o seu percurso enquanto professora, nunca trabalhou em uma escola estadual que tivesse a atuação do professor de música.

Destaca Marisa:

Não temos assim ninguém que consiga trabalhar como deveria na área de música [...] não temos nenhuma atividade extraclasse. Temos dança, mas música não [...] eu sei da importância da música, era necessário nós termos esse espaço nas escolas [...] mas nós não temos isso. Eu gostaria muito porque inclusive quando eu estudei no Assis Brasil [...] nós tínhamos coral [...] nós íamos ali para o orfeão [...] e nós cantávamos, nós fazíamos apresentações e aquilo ali pra mim era muito bom. Como professora, eu nunca trabalhei em nenhuma escola que tivesse uma pessoa habilitada. (ENTREVISTA. EQUIPE DIRETIVA, MARISA 10/10/2013).

Prosseguindo, apresentamos mais dois relatos que sustentam a realidade denunciada por Marisa: os das professoras Glória e Simone.

Referindo-se ao espaço específico do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, Glória enxerga dificuldades para a música se concretizar no todo da escola, e relata que só a percebe na instituição por meio das atividades que realiza com os seus alunos ou quando surgem projetos extracurriculares ou propostas de professores interessados em desenvolver trabalhos relacionados à área. Porém, como enfatiza a professora, essas atividades não são contínuas dentro da instituição. Sobre a música na escola, Glória afirma: “Eu vejo que esta presença ainda é muito precária [...]. Somente ela aparece quando há alguns projetos de professores que tenham um interesse, mas extracurricular. Não dentro do currículo (como disciplina), como algo contínuo” (ENTREVISTA. PROFESSORA GLÓRIA, 24/10/2013).

Pensamento semelhante é compartilhado por Simone que acrescenta às reflexões anteriores, a ideia de que os responsáveis pelas políticas públicas não compreendem a importância da música na formação dos estudantes. Por isso, a área praticamente inexistente dentro da escola. De acordo com a professora, o ensino de música no contexto geral da instituição: “Não existe, esse é o problema. Tu dissesse que vai trabalhar conosco no Normal, mas nem no fundamental nós vemos. Não temos. Então no currículo também não tem” (ENTREVISTA. PROFESSORA SIMONE, 29/10/2013).

A realidade apontada pelos profissionais do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, encontra sustentação na fala de Sandra, representante da 5ª CRE. Em sua explanação, destaca que a música nas escolas estaduais passa por dois momentos distintos: como conteúdo do componente curricular arte e como atividade extraclasse.

A arte está inserida dentro da área da linguagem e é a disciplina presente na maioria das escolas. Não há nas instituições estaduais o componente curricular música e as especificidades da área são trabalhadas pelos professores da disciplina de Arte que, em alguns casos, também não possuem habilitação na área. E complementa: “A maioria das escolas têm a disciplina de Artes Visuais, com professores com formação ou não [...] nós temos professores de outras áreas que trabalham com Artes Visuais” (ENTREVISTA. REPRESENTANTE 5ª CRE SANDRA, 05/11/2013).

Inserida em todo este contexto, há uma outra questão que devemos observar: existem profissionais com formação em música nas escolas estaduais. E esses

professores trabalham os conteúdos de Arte, assim como os docentes cuja formação é em Artes Visuais, lidam com as especificidades da música. Em uma das entrevistas com os profissionais do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, descobrimos que havia um professor com habilitação na área da música que ministrava a disciplina de Arte. Esta situação, conforme Sandra, é uma das realidades das escolas estaduais, pois “nós temos também professores que possuem formação, que dão aulas de artes, que trabalham com a disciplina de artes, com formação em música” (ENTREVISTA. REPRESENTANTE 5ª CRE SANDRA, 05/11/2013).

Baseados nas ponderações feitas pelos entrevistados, nos aproximamos dos estudos de Hentschke (1991), que propõe aos responsáveis pelas práticas educacionais uma reflexão acerca da importância da música, buscando compreender o seu papel e a sua dimensão na formação do indivíduo. A autora aponta tal necessidade para que se possa efetivar nas escolas o ensino de música.

13.2 DA MÚSICA E DAS PRÁTICAS NO CONTEXTO DO CURSO NORMAL

O recorte da nossa pesquisa priorizou o curso Normal. E do contato com os profissionais do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, descobrimos como o ensino de música está presente para os alunos desta modalidade, pós Lei 11.769/2008. Já houve na grade curricular do curso normal (Anexo 2) desta escola, a disciplina de didática da música, extinta devido às reestruturações do currículo. A partir daí, a disciplina de didática da Arte absorveu os conteúdos de música que atualmente são ministrados pela professora Glória. A música também está presente no curso através do componente curricular “didática de educação física”, através da professora Simone que “adotou” atividades musicais em suas aulas.

Das conversas com Marisa e Norah, respectivamente, obtivemos algumas pistas de como se estrutura o ensino de música no curso Normal. E foi também através desses relatos que descobrimos o trabalho da professora Simone e Glória. Marisa ressaltou que o ensino de música estava inserido dentro da disciplina de Didática, como uma atividade para “fixar alguma coisa na criança” (ENTREVISTA. EQUIPE DIRETIVA MARISA 10/10/2013). E também ponderou que na disciplina de Arte são trabalhadas pequenas questões relativas à música, porém desconhecia o que era realizado. No entanto, considera o trabalho com música necessário às

alunas³³ do curso Normal porque “estamos formando pessoas” (ENTREVISTA. EQUIPE DIRETIVA MARISA 10/10/2013). De acordo com Marisa, a área trabalha com as emoções dos indivíduos, desenvolvendo habilidades, potencialidades, a parte afetiva e cognitiva, sendo, portanto, fundamental que as futuras professoras saibam como desenvolver atividades ligadas à música com as crianças.

Na mesma linha de pensamento, Norah avaliou que a música dentro desta modalidade de ensino tem um caráter mais lúdico e recreativo, onde as brincadeiras cantadas, as músicas folclóricas, hinos e canções relativas às datas comemorativas, permeiam o cotidiano do curso Normal.

A partir da entrevista com a coordenadora Norah, que mencionou o trabalho da professora Simone, buscamos entrevistar esta profissional a fim de conhecermos de forma mais detalhada as suas atividades, práticas e as suas percepções sobre o ensino de música.

Na disciplina de Didática da Educação Física, a música possui um tom lúdico, de preparação para atividades, festas ou rotina. Como o curso Normal prepara os alunos para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a professora considera essa proposta importante, pois parte do princípio de que a criança aprende brincando e por isso, dá um enfoque mais “informal” às suas práticas. Como explica Simone, o trabalho com música resulta da sua paixão por esta arte, principalmente pelo gosto que tem pelas cantigas infantis e, paralelo aos conteúdos da sua disciplina, realiza tais atividades. A professora, durante a nossa entrevista, nos mostrou os CD’S e DVD’S que utiliza em suas aulas e objetiva, através deste material, mostrar às suas alunas as coreografias e as formas de cantar as músicas, para que as estudantes possam, futuramente, trabalhar com as crianças, seja nos estágios ou durante o exercício da profissão. Além desses recursos, a professora ainda nos revelou que as estudantes devem registrar as músicas em um caderno, porque elas também são avaliadas por isso. E completa:

Eu trabalho com elas as músicas de entrada, porque elas saem habilitadas para a educação infantil e para os anos iniciais. Então eu busco musiquinhas de entrada, musiquinha da hora do lanche, musiquinha de higiene, musiquinha ... então elas vão montando o caderno e isso é avaliação, elas têm que ter o caderno, ir montando o caderninho delas só

³³ Utilizaremos o termo “alunas” porque todas as entrevistadas se referiram às estudantes do curso Normal como sendo, predominantemente, mulheres.

com as musiquinhas que a gente vai vendo (ENTREVISTA. PROFESSORA SIMONE, 29/10/2013).

Quando questionada sobre a forma de estruturação do seu trabalho com música, a professora Simone nos relatou que o organiza da seguinte forma: são trabalhadas as cantigas infantis, as brincadeiras cantadas e, quando se aproxima alguma data comemorativa como dias das mães ou páscoa, por exemplo, a ênfase recai sobre alguma canção que desenvolva esta temática.

Além dessas atividades, Simone pondera que ao ensinar uma música, esclarece os objetivos para as suas alunas e o porquê de serem trabalhadas tais canções. Segundo a docente, é feita uma análise e, a partir daí, emergem as finalidades das cantigas como estimular a concentração, memória, percepção auditiva e observação. Destaca que as alunas desconhecem os inúmeros aspectos que podem ser desenvolvidos em uma música e que ampliam habilidades nas crianças. E observa: “Eu digo para elas que muitas coisas podem ser trabalhadas com uma musiquinha. Com uma simples musiquinha, eu estou desenvolvendo com o meu aluno habilidades e objetivos” (ENTREVISTA. PROFESSORA SIMONE, 29/10/2013).

E conclui:

Eu acho que através da música, numa única atividade, a criança desenvolve várias habilidades como a memória, porque ela tem que aprender, conhecer a letra, ela tem que memorizá-la. A criança precisa observar se tem algum gesto, precisa perceber os sons, a percepção auditiva, a sensibilidade de ouvir, e a música também ajuda na interação entre as crianças e proporciona alegria para elas. Então eu digo: todos os ritmos musicais que eu posso trabalhar com elas eu trabalho (ENTREVISTA, PROFESSORA SIMONE 29/10/2013).

Ainda neste sentido, Simone enfatiza que procura levar músicas novas ou regravações atuais de clássicos como “A Galinha Pintadinha” ou “Patati Patatá” e que gostaria de conhecer a linguagem musical de maneira aprofundada. Simone conta que possui um livro de cantigas infantis com muitas partituras, mas não o utiliza por desconhecer a leitura musical. Por fim, observa um retorno positivo por parte das alunas e isto a incentiva a continuar o seu trabalho com música.

As práticas de ensinar música da professora Simone precisam ser reconhecidas porque, apesar de não ter formação na área, ela esforça-se em manter viva esta arte na formação de suas alunas. Também é oportuno destacar a atenção

que direciona para a música no desenvolvimento infantil, foco do trabalho das alunas do curso Normal. Passemos ao trabalho desenvolvido pela professora Glória, responsável pela disciplina de Didática da Arte.

Em suas abordagens em torno da música, Glória reconhece as suas limitações, já que possui formação em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas. Segundo a professora, o fato de ter estudado expressão musical durante quatro semestres na universidade, não garante “um trabalho adequado” (ENTREVISTA. PROFESSORA GLÓRIA, 24/10/2013). Apesar das dificuldades, sua proposta tem como finalidade principal fazer com que as alunas do curso normal compreendam os objetivos dos conteúdos de música para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. E esta compreensão vem das discussões em torno das propostas inseridas nos documentos dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEIs) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Além disso, como comenta, as alunas precisam apreender esses conteúdos e identificar as múltiplas formas com que eles aparecem no cotidiano. A partir da discussão e análise em torno de tais informações, são realizadas experimentações que buscam fazer com que o aluno:

Passe pelo fazer artístico e apreciação artística (...) tentar proporcionar, de alguma maneira, que o aluno tenha o fazer artístico através da composição musical, não da maneira formal e que tenha a apreciação musical de forma que ele acesse o repertório amplo e também reflita sobre as diferentes produções musicais que existem (ENTREVISTA, PROFESSORA GLÓRIA, 24/10/2013).

Ainda referindo-se à sua proposta, Glória esclarece que tenta extrair dos conteúdos referentes à educação infantil e aos anos iniciais, possibilidades de ações e práticas. E faz uma crítica aos diminutivos que, segundo a professora, são muito comuns nas linguagens artísticas. Nas suas aulas, relata que são trabalhadas músicas de compositores que produziram canções para crianças como Chico Buarque e Vinícius de Moraes além de música erudita, estrangeira e popular brasileira.

Glória ainda observou que dentro da disciplina de Didática da Arte aborda, nesta sequência, os conteúdos de artes visuais, teatro, música e dança. Entretanto, os conteúdos de música são trabalhados já no final do ano letivo e muitos estudantes, por já estarem aprovados, não comparecem às aulas. É nesta realidade que Glória reconhece a deficiência do sistema de ensino, afirmando que as políticas

educacionais deveriam proporcionar: “um profissional específico de cada uma dessas linguagens” (ENTREVISTA, PROFESSORA GLÓRIA, 24/10/2013). Em virtude do tempo de que dispõe e da estrutura curricular, Glória assim organiza o seu trabalho e reflete sobre a fragilidade na execução dos componentes música, teatro e dança em virtude da ausência de professores habilitados.

Sobre os referenciais utilizados para conduzir as aulas, a professora ratifica que a base está nos RCNEI e PCNs de música. Entretanto, parte da seguinte questão: a criança deve ter acesso a quê? A partir desta pergunta, Glória então busca na internet artigos que discutam a temática da música na escola, adquire livros sobre o assunto e também revistas como a Nova Escola. A professora chega a citar a obra de Murray Schafer, o “Ouvido Pensante” e “Cor, Som e Movimento” de Susana Rangel Vieira da Cunha, como referência para as suas aulas. Além disso, diz ser extremamente importante a interação com estudantes de outras áreas relacionadas às artes, como os alunos do grupo do PIBID³⁴, que realizaram trabalho na instituição. Neste ínterim, como ressalta, acaba conhecendo novos autores e livros, utilizados posteriormente nas aulas de música do curso Normal.

Apesar de todo o esforço realizado e por trabalhar linguagens que não condizem à sua habilitação, a professora Glória avalia que a sua proposta de ensinar música para as alunas do curso Normal é necessária, mas não suficiente. E afirma dar um enfoque maior às Artes Visuais em suas aulas devido ao tempo, espaço, formação e estrutura de que dispõe.

A mesma posição sobre a presença da música no curso Normal é tida por Sandra. Ela ratifica que a área se insere na disciplina de Didática da Arte. E reitera que a construção de uma política que torne a música componente curricular, ainda está longe de ser alcançada, pois “o que falta é justamente isso: aprofundar e caracterizar a música enquanto componente curricular. Isso eu acho que ainda falta” (ENTREVISTA. REPRESENTANTE 5ª CRE SANDRA, 05/11/2013).

Destacamos também uma ação promovida pelo Instituto Estadual de Educação Assis Brasil visando aproximar as alunas do curso normal com a área da música, fora do contexto das disciplinas de Didática da Arte e de Educação Física: a Semana de Educação. Neste evento, conforme a professora Simone, a escola tenta levar profissionais da música para desenvolver oficinas e outras atividades. Fora

³⁴ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

este encontro, promovido uma vez por ano na instituição, também são realizadas palestras que, de acordo com Marisa, ocorrem em parceria com algumas instituições. A integrante da equipe diretiva destaca que conseguiu junto ao SESC, organizar um encontro entre uma profissional da área da música e as alunas do curso Normal, professoras da educação infantil e anos iniciais do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Marisa relata que a 5ª CRE está liberando uma verba às instituições de ensino para que estas promovam debates e encontros, mas as demandas são muitas e como afirma, não são todas as áreas que conseguem ser contempladas.

Relembramos que a disciplina de Didática da Música foi extinta do currículo do curso e, por fim, observamos que as práticas da docente estão relacionadas à concepção do professor polivalente, ainda presente nas escolas. A última Lei de Diretrizes e Bases parece não ter provocado avanços significativos em torno do ensino de arte e tampouco no ensino de música, repetindo a proposta da LDB anterior que data do ano de 1971. Ou seja: apenas um profissional deveria trabalhar as quatro linguagens artísticas, realidade que ainda observamos.

Sobre este tema, Grossi (2007), fala sobre o grande distanciamento entre os agentes educativos e o campo de trabalho do professor de música. Além disso, a autora observa que a polivalência ainda é prática comum, pois muitas Secretarias de Ensino solicitam aos docentes habilitados numa área específica da arte, que ministrem conteúdos de teatro, música e artes visuais.

Especificamente sobre as práticas de ensinar música no curso normal do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, observamos duas concepções diferentes. Concluímos que apesar do esforço e da boa vontade de cada professora, a necessidade do profissional de música é fundamental para dialogar com esses componentes curriculares (didática de educação física e arte) e para empreender novas propostas pedagógicas para o ensino desta área na instituição. Discutiremos no próximo tema, as percepções dos profissionais da escola sobre a Lei 11.769/2008, a ausência dos professores de música e as ações concretas para a efetivação da área no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil a partir da legislação.

13.3 DOS DESAFIOS E DAS AÇÕES A PARTIR DA LEI

13.3.1 Debates em torno da lei

Afora a inclusão dos conteúdos de música no componente curricular arte, como determina a legislação, não constatamos maiores transformações na escola em virtude da lei. Aliás, a música no curso normal já vinha sendo trabalhada antes mesmo da legislação pelas professoras Glória e Simone. Observamos nos relatos das profissionais da instituição, poucas ações da mantenedora, no sentido de orientar os professores sobre a lei, conteúdos, cursos de formação e discussões sobre o tema. Além disso, a falta de autonomia da instituição para criar e incluir a disciplina de Música no currículo é outra realidade que encontramos e destoia da “independência” das escolas municipais, como veremos mais adiante.

Quando questionadas sobre a Lei 11.769/2008, as profissionais do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil disseram conhecê-la, mas não de maneira aprofundada, ou seja, desconheciam o contexto que gerou tal legislação. A partir da implantação da lei, como relatam Marisa e Glória, não houve discussões sobre as formas de efetivação do ensino de música na instituição. Além disso, Marisa observa que nem mesmo a 5ª CRE subsidiou a escola com informações sobre o assunto. Corroborando com os relatos da integrante da equipe diretiva, Glória observa que a aprovação da lei não provocou debates na escola e enfatiza que a maior responsabilidade por isso é da mantenedora. Para Glória, não existiu uma organização por parte do órgão no sentido de orientar o estabelecimento de ensino em torno da lei. E afirma: “nunca houve a ação. Em nenhum momento. De como seria essa discussão, de como seriam introduzidos esses conteúdos” (ENTREVISTA. PROFESSORA GLÓRIA, 24/10/2013).

Sobre a legislação, Sandra, a representante da 5ª CRE, reconhece que faltam ações concretas por parte do órgão. E afirma que ainda não foram realizados encontros específicos na região de abrangência da 5ª CRE entre os profissionais da arte para discutir o tema. A única ação voltada para debater o ensino de música, conforme Sandra, foi um encontro no ano de 2012 promovido pela Seduc (Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul) na cidade de Santa Maria/RS. Em relação ao curso de formação que seria realizado no ano de 2013, ressaltou que este não pôde acontecer em virtude de outras demandas e também por questões administrativas,

ficando, portanto, para 2014. Além disso, coloca que a Lei 11.769/2008 é um desafio para o estado e que a inclusão dos conteúdos de música não estão relacionados diretamente à legislação, mas ao interesse de que se trabalhe com esta linguagem nas escolas.

13.3.2 Cursos atualização/formação

Falando especificamente sobre a falta de subsídios e cursos da mantenedora, Simone relata que durante o seu tempo de magistério nunca recebeu e nem participou de cursos de formação em música. E acrescenta: “se nós não vamos atrás, se nós não buscamos, os alunos não têm. A música não faz parte da minha disciplina, eu poderia simplesmente dar o meu conteúdo, mas as alunas gostam” (ENTREVISTA, PROFESSORA SIMONE, 29/10/2013). A professora avalia que não há interesse por parte do órgão em promover tais atividades e considera que a mantenedora poderia atuar de maneira mais expressiva quando se trata deste tema. Além disso, destaca que a escola poderia receber um profissional via 5ª CRE para ministrar cursos e oficinas. E Conclui: “não é uma coisa que tenha um custo muito alto, oferecer uma formação em música, em arte, não é? Que fosse uma vez por mês, por trimestre ou por semestre. Que se juntasse toda a rede estadual. É porque não há interesse, eu penso assim” (ENTREVISTA. PROFESSORA SIMONE, 29/10/2013).

Marisa reflete sobre este tema, mas dá a ele um outro enfoque: a sobrecarga de trabalho do professor que, em muitos casos, chega a 60 horas semanais. Segundo a representante da equipe diretiva, com todo este acúmulo de atividades, não existe a possibilidade de pesquisar, de se atualizar e nem de participar de cursos de formação. Neste sentido, diz que se pudesse trabalhar apenas 20 horas, poderia se dedicar a outras atividades, dentre elas a formação em música. Marisa também fala, assim como as suas colegas, sobre a falta de incentivo à formação e ressalta que nunca participou de cursos ou oficinas promovidas pela mantenedora relacionadas à área. E afirma:

Eu acho que principalmente para os professores dos anos iniciais e da educação infantil, deveria ser dado um curso. Que fosse através da 5ª CRE. Eu acho que até o município trabalha mais essas questões. Para mim não é oferecida este tipo de formação, mas pelo que eu vejo na outra escola onde

eu trabalho e por meio de colegas, o município oferece muito mais cursos que o estado (ENTREVISTA. EQUIPE DIRETIVA MARISA, 10/10/2013).

Analisando tal circunstância, Glória e a coordenadora Norah também se referem à falta de cursos de formação em música, afirmando que nunca receberam, por parte da mantenedora, convite para seminários, debates ou oficinas relacionadas à música.

Diante dessas observações, Sandra avalia que tais cursos são importantes e destaca que o foco principal a partir desta realidade é a formação continuada. Diz ainda que a discussão em torno do ensino de música nas escolas estaduais não estava sendo feita e, aos poucos, este debate vai ser construído.

13.3.3 Conteúdos

Enquanto destacamos que não houve discussões sobre a forma de se efetivar o ensino de música na escola, mencionamos também a inclusão dos conteúdos. Mas se os debates em torno da legislação e das questões pedagógicas não ocorreram, o que está sendo ensinado então? Fora as ações das professoras que, por conta própria, buscam recursos didáticos, não houve também orientação sobre o que deveria ser trabalhado nos diferentes níveis de ensino, em especial no curso normal. Quando questionada se os conteúdos de música ministrados às alunas deste segmento tinham relação com a Lei 11.769/2008, a professora Glória indagou: “Me diga quais são os conteúdos relacionados à lei? Me responda isso para eu te dizer” (ENTREVISTA. PROFESSORA GLÓRIA, 24/10/2013). Após nos questionar, explicamos sobre as sugestões do MEC e também que cada escola e Secretarias de Educação poderiam orientar tais ações. E concluiu: “É ... foram só sugestões, porque que a própria lei, eu acho que não traz esse texto, não é? Não. Então a lei, ela simplesmente traz esta obrigatoriedade e que os conteúdos devem ser incluídos, mas quais conteúdos?” (ENTREVISTA. PROFESSORA GLÓRIA, 24/10/2013).

A professora questiona a falta de clareza da legislação e também a inexistência de uma atuação mais concreta da mantenedora em relação ao tema. E avalia que a Lei 11.769/2008 não trouxe benefícios reais para o professor de música porque não foram privilegiados pontos como formação na área e música como componente curricular. E destaca: “O que estavam buscando eu acho que era uma outra coisa. Então isto foi o quê? Uma maneira de fingir que estavam dando a

reivindicação que os profissionais da música estavam pedindo” (ENTREVISTA. PROFESSORA GLÓRIA, 24/10/2013).

Além disso, enfatiza que no ano de 2012 pediu à sua coordenação pedagógica para entrar em contato com a 5ª CRE e buscar informações sobre quais os conteúdos deveriam ser ensinados. Mas a mantenedora não retornou tal solicitação. Em virtude desta situação, a professora Glória diz: “eu improviso, eu busco. De que maneira: eu vou provocar o interesse, a percepção musical dos alunos, ampliar o repertório musical deles” (ENTREVISTA. PROFESSORA GLÓRIA, 24/10/2013). Corroborando com as afirmações da professora Glória, Simone diz desconhecer as disposições da lei e planeja as suas aulas de forma independente, sem se amparar nas sugestões do MEC. Tampouco espera retorno da mantenedora ou da escola para elaborar a sua proposta pedagógica.

Quando questionada sobre as orientações em torno dos conteúdos a serem trabalhados pelos professores, Sandra, a representante da 5ª CRE, afirmou que a política do estado visa flexibilizar esta questão e complementou afirmando que não há uma legislação que os determine. Portanto, o que está sendo priorizado é o trabalho em cima dos objetivos, ou seja, aquilo que deve ou o que pode ser alcançado a partir de uma determinada proposta pedagógica. Deste modo, Sandra observa que no curso Normal há uma preocupação em se trabalhar a música do ponto de vista da sua importância e da sua finalidade para a educação infantil e anos iniciais.

13.3.4 Da importância dos professores de música

Como vimos, a presença da música como componente curricular inexistente nas escolas estaduais. E os professores de música que atuam na rede, trabalham com as diferentes linguagens artísticas, além da sua habilitação. No entanto, como destacam as profissionais do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, a atuação do professor de música na escola seria imprescindível se houvesse uma proposta que incluísse a área como componente curricular. Além disso, apesar das propostas pedagógicas e metodológicas das professoras do curso Normal, as profissionais da instituição reconhecem a necessidade de um docente habilitado para exercer tal função e lançar um novo olhar ao ensino de música neste segmento de ensino.

Norah, a coordenadora do Curso Normal, ressalta a importância de se ter o professor de música na escola, pois acredita que os conteúdos ganhariam um outro enfoque. Marisa concorda com tal posição e observa que não existe a possibilidade de se trabalhar com as especificidades da área através de docentes não habilitados em música. Destaca que, durante os seus vinte anos de magistério, teve inúmeros alunos cujo gosto por esta arte era evidente e afluía através do canto ou da execução de outros instrumentos musicais. Mas, devido ao seu despreparo e pela ausência do professor de música, esses “talentos”, como destaca, acabavam se perdendo. Marisa avalia que o sistema educacional se equivoca, pois não dá às escolas, em muitos casos, aquilo que poderia transformar muitas realidades: o acesso à arte e ao esporte. E complementa: “eu preciso de alguém que conheça música para trabalhar com esse aluno. Eu penso ser necessário” (ENTREVISTA. EQUIPE DIRETIVA MARISA, 10/10/2013).

Refletindo sobre os professores de música no curso Normal, Simone afirma que este profissional poderia implementar propostas pedagógicas inovadoras neste segmento de ensino. Entretanto, como observa, a ausência deste profissional está ligada ao desinteresse das esferas superiores em se trabalhar com algumas áreas de conhecimento. E exemplifica que a própria disciplina de Educação Física já esteve por sair do currículo do curso. Para Simone, a preocupação é maior com as disciplinas tradicionais e os outros componentes curriculares importantes como a música, dentre outros, não têm o devido espaço. Portanto, a docente conclui que, mantendo-se tais concepções, o ingresso do professor de música na escola estará dificultado.

A mesma posição é ratificada pela professora Glória. A docente analisa que um professor habilitado poderia desenvolver um trabalho mais adequado no curso Normal. E adota uma postura pessimista em relação à lei e aos profissionais da área, pois acredita que, no âmbito das escolas estaduais, os professores com formação em arte, teatro ou dança terão “de uma forma muito precária trabalhar com os conteúdos de música” (ENTREVISTA. PROFESSORA GLÓRIA, 24/10/2013).

Sobre o tema, Sandra ressalva que a lei não determina que sejam contratados professores específicos da área e conclui que a legislação estimula o trabalho dos conteúdos de música por outros profissionais. Portanto, em sua avaliação, a única novidade é que a Lei 11.769/2008 proporciona o trabalho dos conteúdos de música e não apenas os de artes visuais.

Analisamos que em 2014 a Lei 11.769/2008 completa seis anos e em relação às ações da mantenedora, pouca ou nenhuma iniciativa foi pensada para subsidiar as instituições de ensino. Portanto, a realidade demonstra que há um longo caminho a ser percorrido para se construir uma base que norteie o ensino de música nas escolas estaduais.

Em relação à formação e atualização dos professores, percebemos, a partir dos relatos das profissionais do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, que não houve nenhuma ação concreta por parte da mantenedora. Não há, a partir desta realidade, a possibilidade de promover uma educação com mais qualidade, pois se já é impensável que professores habilitados em outras áreas trabalhem conteúdos de artes e música, como podemos conceber que esses mesmos profissionais exerçam tal atividade sem cursos de formação? Tal conjuntura é mais um desafio entre os muitos que a mantenedora já possui e que deverá superar.

Amparados em Bréscia (2011, p. 75), refletimos que não há como inserir os conteúdos de música nas escolas sem cursos de formação. A autora observa que é necessária uma “capacitação contínua e uma orientação consistente” para que se trabalhe música nas escolas por profissionais de outras áreas. E ainda observa que termos como harmonia, timbre e tons, são incompreendidos por grande parte dos professores, pois, não há formação em música para subsidiar tais profissionais.

No próximo capítulo, veremos como o ensino de música se constitui nas escolas municipais, sobretudo no Colégio Municipal Pelotense.

14 A LEI 11.769/2008 APÓS SEIS ANOS – COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE

Neste capítulo apresentamos as informações obtidas através das entrevistas com a representante da Secretaria Municipal de Educação e Desporto, coordenação geral da escola, coordenação do curso normal e professor de música do Colégio Municipal Pelotense. Expomos a seguir, de que forma a música está presente na instituição, as práticas, como este ensino é estruturado no curso Normal e a percepção sobre a Lei 11.769/2008.

14.1 DA MÚSICA NO CONTEXTO GERAL DA ESCOLA

De acordo com Adele, representante da SMED, na rede municipal de ensino as escolas podem inserir em seus respectivos regimentos o componente curricular música. Realizada esta etapa, as instituições devem apresentar junto à secretaria esta demanda e pleitear o professor da área. Após esta reivindicação, os estabelecimentos de ensino aguardam por este profissional que ingressa via concurso ou contrato, atendendo a solicitação das instituições.

Na realidade das escolas municipais, como relata Adele, a disciplina de música tem uma carga horária de duas horas aula por semana e não é conduzida por profissionais que não sejam da área. Esta conjuntura está representada no Colégio Municipal Pelotense que possui o componente curricular música no ensino fundamental – anos iniciais e finais, médio e normal.³⁵

Sobre o ensino de música neste estabelecimento de ensino, a professora Mercedes ressalta que, ao ser nomeada para trabalhar na rede municipal, se surpreendeu pela quantidade de profissionais da área atuando na instituição e pelo fato da disciplina ser contemplada em todos os níveis de ensino dentro da escola.

Conforme Cássia, a coordenadora do curso Normal, a música também permeia as atividades extracurriculares, através de oficinas de violão, flauta, canto, banda e violino. Essas propostas foram encaminhadas à SMED que as aprovou, liberando recursos e carga horária para a realização das mesmas. Cássia afirma que a escola recebeu instrumentos para todas essas atividades, já que muitos alunos não possuem recursos para adquirir determinados materiais.

³⁵ A música também está presente no currículo da educação infantil e é conduzida por professores de música.

O projeto do canto é coordenado pela professora Mercedes. Ela explica que nomeou a sua proposta de “orfeão” por acreditar no canto coletivo. Mercedes relata que o grupo foi criado porque percebe nas pessoas a vontade de cantar. Mas ressalta que o orfeão conduzido por ela não possui testes de seleção ou barreiras que impeçam os interessados de participar, pois, se tais empecilhos forem impostos, as pessoas não procuram ou desanimam, frustrando-se com o objetivo não alcançado. Em virtude de tal realidade, resolveu eliminar esses obstáculos para que todos tenham acesso à música e à atividade do canto. E destaca que todos podem desenvolver a afinação, principalmente através do canto coletivo. A docente observa:

Eu pensei o seguinte: a pessoa quer cantar, gosta de cantar, vamos oportunizar às pessoas, vamos fazer técnica vocal, tentar melhorar, já que hoje existe o conceito de que as pessoas podem desenvolver esse talento na área do canto. Podem não ser tão boas como um cantor solista que já nasceu com aquele talento inato. Mas se ela gosta de cantar, ela pode desenvolver sim a afinação e cantando em grupo mais ainda (ENTREVISTA. PROFESSORA MERCEDES, 01/11/2013).

A professora ressalta ainda que o grupo não possui um regente e que o acompanhamento das músicas é executado pelo violão tocado por ela. Além disso, não há divisão de vozes, ou seja, todas as canções entoadas pelo orfeão do Colégio Municipal Pelotense são cantadas em uníssono. Além das características da sua proposta, a docente enfatiza que a música tem o poder de suavizar as relações entre as pessoas, de socializá-las e, portanto, o projeto é aberto a todos os estudantes, funcionários, ex-funcionários, professores e ex-professores da escola. A professora complementa:

Quer cantar, vem cantar conosco, não importa. E principalmente sem aquela carga de ser uma coisa muito formal entendeu? Outra característica: a informalidade, cantar informalmente. De repente surge uma sugestão de repertório, se tu tens uma música que tu gostarias de cantar, vamos trazer, vamos ver se fica legal cantar junto. Uma coisa bem aberta (ENTREVISTA. PROFESSORA MERCEDES, 01/11/2013).

Refletindo sobre o ensino de música no contexto geral da escola, a coordenadora Alicia corrobora com os relatos de Mercedes e Cássia. E observa que a música no Colégio Municipal Pelotense possui tanta importância quanto as outras disciplinas. Esta realidade advém da concepção desenvolvida na escola de “caminhar para uma equidade entre os componentes curriculares”, ou seja, as áreas

de conhecimento presentes na escola estão todas num mesmo alinhamento, onde o pedido de material do professor de música, por exemplo, estará no mesmo nível de urgência que a solicitação do professor de matemática. Além disso, como explica, dentro deste conceito a carga horária das disciplinas tradicionais sofreu alteração para que se pudesse dar às outras áreas de conhecimento mais períodos de aula durante a semana.

Apesar da proposta inovadora, Alicia relata que há dentro da escola uma resistência à ideia de equidade vinda, principalmente, dos novos professores que ingressam na instituição e também dos pais de alunos que questionam a obrigatoriedade de algumas disciplinas como a música e a filosofia, dentre outras. Alicia complementa:

Começamos lá em 2000, 2001 e estamos mantendo com muita dificuldade porque a todo ano tu recebe professor novo que chega aqui e diz: ah, aqui é um horror, são só três aulas de matemática. Ah é? Aqui são duas aulas de música? Ah, não porque lá na outra escola é uma só de música e nós damos cinco de matemática. Aí vem sempre a outra escola. Então tu avança pouco porque tu tens que trazer um histórico, tens que explicar o porquê de nós trabalharmos assim. Existe uma concepção que vem sendo construída desde 2000 num projeto que pensa assim. Então a gente está sempre num lembrar, num relembrar, num discutir porque nós estamos sempre recebendo gente nova que vem com outras concepções entendesse? E que querem, que chegam aqui e já começam a questionar esta equidade que pra nós é fundamental, que é o caminhar pra esta equidade (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

Além disso, relata:

Até hoje os pais questionam arte, música. Temos que dizer para eles que é um componente obrigatório, que não é uma escolha da família. Porque se a família pudesse definir, ela diria que não quer essas disciplinas na escola porque eles entendem que tem que ter aquela questão, aquele velho ranço das disciplinas mais exigidas depois na vida. Então eu acho que é difícil trabalhar com a música na escola hoje mais do que foi em tempos atrás, mas acho que é muito necessário. Porque hoje a gente necessita da humanização, entendeste? (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

Alicia também acredita que a música na escola é mais difícil de ser trabalhada atualmente, porque a mídia tem uma influência muito maior nos estudantes que as aulas de música podem exercer. E compara a realidade dos dias de hoje com o cenário da sua época de estudante, lembrando que a música era abordada por meio da história, do contato com a música erudita, com os clássicos e entrava-se em “contato com uma cultura musical que em casa não se tinha” (ENTREVISTA.

COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013). Afora aquelas pessoas advindas de famílias com uma cultura musical mais profunda, cuja tradição de tocar um instrumento estava presente, o contato com a música se dava na escola, destaca. Por isso, acredita na importância desta arte na formação das pessoas porque ela educa musicalmente e desenvolve as habilidades musicais no indivíduo. Como ressalta, a escola era o único meio de se ter contato com um tipo de música diferente da que se ouvia no rádio e produzida pela indústria fonográfica. Conforme Alicia, nas aulas de música, “a gente aprendia que podia cantar, que cantar não era uma coisa apenas de cantores” (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

Portanto, como enfatiza, nos dias de hoje a disciplina de música tem mais dificuldades principalmente pela concorrência que enfrenta com as novas tecnologias, pelo acesso mais facilitado que o aluno tem a todo o tipo de produção musical e também pelo questionamento sobre a sua necessidade. Neste contexto, Alicia diz que os professores de música precisam superar obstáculos, pois existe, em alguns casos, uma resistência a esses profissionais. E complementa: “o aluno quer ouvir a música que está no fone de ouvido, no celular. Ele pensa que o professor não vai trabalhar o funk, o hip hop. Que aquilo que está sendo abordado é uma coisa alienígena” (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

Alicia aprofunda a discussão, relatando que o trabalho da disciplina de Música está bastante centrado em conteúdos teóricos e observa que muitos professores se apegam demais a esta questão para serem respeitados como profissionais, mas ressalva que há exceções dentro da instituição, pois alguns docentes partem de outros temas dentro da disciplina, dando enfoques diferentes ao ensino de música.

14.2 DA MÚSICA E DAS PRÁTICAS DE ENSINAR NO CONTEXTO DO CURSO NORMAL

O curso Normal do Colégio Municipal Pelotense tem a duração de quatro anos e as disciplinas de música e de Didática da Música estão presentes desde a fundação desta modalidade de ensino na instituição, em 1992. Estes componentes curriculares (Anexo 3) são de responsabilidade da professora Mercedes e organizam-se da seguinte forma: no segundo ano a disciplina ministrada é música. No quarto ano as disciplinas são Música e Didática da Música. No segundo ano, a

carga horária é de duas horas semanais e no último somando-se as duas disciplinas a carga horária chega a quatro horas.

Por ser uma área de conhecimento relevante, como relata Cássia, a música é fundamental para as alunas desta modalidade. Além disso, ela é uma das linguagens da criança e como o curso Normal forma professores, é essencial que as alunas saibam trabalhar de forma adequada, enfatiza. Cássia ressalta que a música deve estar presente no planejamento das estudantes, principalmente quando forem realizar o estágio obrigatório. Portanto, como salienta, as alunas do curso Normal devem saber como trabalhar com esta linguagem já que tiveram em sua formação uma boa base, conduzida por um professor habilitado.

Furquim e Bellochio (2010) discutem a formação musical dos professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Neste estudo, as autoras abordam o tema analisando os currículos dos cursos de pedagogia. Amparados na concepção de que as egressas do curso Normal também estão habilitadas para o trabalho nesses níveis de ensino, recorremos a este referencial para salientarmos a importância da música nos cursos de formação de professores. Conforme Furquim e Bellochio (2010), a partir do contexto da Lei 11.769/2008, a área da música deve ser desenvolvida e contemplada na formação do professor unidocente, possibilitando a este profissional saberes no campo da música. As autoras ainda salientam que o conhecimento na área proporciona “fazer música no contexto de seu trabalho e compreendê-la no processo de desenvolvimento de seus alunos” (FURQUIM; BELLOCHIO, 2010, p. 57).

Refletindo sobre o tema, a representante da SMED, Adele, avalia que dentro do curso Normal o ensino de música objetiva subsidiar as futuras professoras sobre o que se pode e o que se deve trabalhar com os alunos da educação infantil e anos iniciais. No entanto, avalia que esses conteúdos representam o mínimo, porque a criança precisa experimentar todas as atividades que envolvem arte, música, dança, educação física, entre outras, através da atuação de um único professor. Porém, ressalta que quem deve desenvolver o ensino de música nas escolas é o profissional da área e considera que as aulas no curso Normal não capacitam as estudantes a trabalhar com esta linguagem. Em sua concepção, apenas o professor habilitado pode dar aulas de música, porque ele estudou, no mínimo, quatro anos as especificidades da área, enquanto que as alunas do curso Normal não tiveram somente a música como foco da sua formação.

Sobre o ensino de música no curso Normal, Alicia observa que as estudantes devem considerar que a linguagem musical atua no desenvolvimento de habilidades na criança. Além disso, no planejamento das futuras professoras, a música deve estar no mesmo nível de importância das outras atividades, como aquelas que envolvem a alfabetização, por exemplo. Alicia ainda ressalta que a cultura escolar leva as professoras a desconsiderar a música em detrimento de outras habilidades como o domínio do código escrito e da matemática. E afirma que apesar disso “a concepção de educação que a escola tem é de que a música está ali, a par e passo com as outras áreas” (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

A coordenadora ainda observa que no curso Normal, o papel da disciplina de Didática da Música é de contribuir para que as professoras tenham uma visão integral e não compartimentada do aluno, como o ensino ainda apresenta. Alicia considera que a musicalização da criança é fundamental e a função da escola é estimular esta prática e não reprimi-la com atividades de cópia cuja tendência ainda se percebe nas instituições. Para Alicia:

A Didática da Música tem o compromisso muito sério de desconstruir uma imagem que as alunas como adultas têm de música pra introduzir um conceito de trabalho, de por que que a criança precisa da música, muito mais às vezes que um aluno do ensino médio (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

Alicia considera que as estudantes do curso Normal devem valorizar aquilo que a criança tem em sua essência: o movimento, a sonoridade e a musicalidade. E diz que o sucesso do letramento e da alfabetização, por exemplo, também depende do quanto as futuras professoras puderem trabalhar habilidades musicais e artísticas com os alunos. Alicia enfatiza que as disciplinas de Música e de Didática da Música devem estar presentes na formação das professoras e acredita que esses componentes curriculares jamais foram excluídos dos currículos dos cursos Normais.

De acordo com Furquim e Bellochio (2010), o professor unidocente pode potencializar as experiências relacionadas à música, mas para isso é necessário que a prática musical desses profissionais esteja embasada em um “projeto educacional mais amplo, potencializador da escolarização e desenvolvimento da criança” (FURQUIM; BELLOCHIO, 2010, p. 57).

Entretanto, na sua concepção, o sucesso do trabalho com a linguagem musical vai depender também do tipo de professor de música que a escola tiver. Neste sentido, como avalia, o profissional da área deve ter consciência da importância do seu trabalho para a formação das professoras. Como analisa, o professor de música deve fazer as estudantes compreenderem o porquê de cantar com as crianças e o porquê de musicalizá-las, por exemplo. Portanto, se o perfil do responsável por esta disciplina não for adequado e não estiver em sintonia com as necessidades do curso Normal, a disciplina perde a sua importância porque “não adianta ter a disciplina obrigatória se a professora vai mandar as meninas fazerem albinhos” (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

Alicia ainda afirma que as estudantes vão copiar o modelo da aula de música que tiveram na sua formação e, posteriormente, reproduzi-lo. Por isso, a importância do profissional que entenda a complexidade da sua função e a relevância da sua área de conhecimento. Quando questionada sobre o ensino das “musiquinhas” – trabalho ainda presente nos cursos de formação de professores – ressalta que tal prática ainda se sustenta por ser a mais fácil e por demandar menos esforços. Alicia diz não condenar tal atividade, porém enfatiza que ela não pode ser o centro do trabalho. Observa que musicalizar a criança é entendido erroneamente como cantar “musiquinhas” e reitera que as concepções do professor de música vão moldar as práticas das estudantes. Alicia conclui:

É por isso que eu te digo que a formação do professor de música, o conceito que ele tem e as concepções dele é que vão fazer a diferença. Porque se eu tenho um professor que tem essa concepção de que ele tem que trabalhar as musiquinhas da páscoa, da merendinha, do natal, dia das mães, fazer a festinha na escola, se ele tem essa concepção na escola, ele vai trabalhar assim. E aí depois as alunas vão seguir o modelo. São meninas de 19, 20 anos trabalhando (...) e a própria escola acaba esperando isso do professor de música, que faça festinha. Que ensaie musiquinhas para apresentação (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

Após expormos as concepções da coordenadora do curso Normal, da representante da SMED e da coordenadora do Colégio Municipal Pelotense, passamos às considerações da professora de música do curso Normal.

Mercedes relata que quando ingressou na instituição em 2009, foi trabalhar no ensino fundamental. Enquanto realizava as suas atividades com as turmas do sétimo ano, a professora de música do curso Normal se aposentou e assim veio o

convite para assumir o cargo neste segmento de ensino. A partir deste momento, Mercedes ressalta que estruturou a sua proposta³⁶ baseando-se naquilo que gostaria de ter aprendido quando foi aluna no curso de magistério já que, como observa, as aulas de música que teve eram rígidas e “a gente não se divertia nas aulas de música, a gente não se sentia feliz nas aulas de música” (ENTREVISTA. PROFESSORA MERCEDES, 01/11/2013).

Desta forma, considerando também que a sua formação é na área do canto, desenvolve no curso normal atividades que permeiam esta temática, como canto em conjunto, técnica vocal e conhecimentos gerais de teoria musical. A professora reitera que desenvolve este trabalho porque entende que as futuras professoras devem levar em conta este conhecimento antes de ensinar uma canção aos alunos. Mercedes conta que o violão é o recurso principal utilizado em aula, pois o canto é desenvolvido continuamente e, portanto, este instrumento musical é fundamental para a realização da sua proposta.

A professora observa que, apesar do enfoque dado a este tipo de atividade, também leva às estudantes textos de educadores que reconheciam a importância da arte na educação e formação do indivíduo. Ela cita pensadores como Célestin Freinet e Paulo Freire, além de revelar a sua admiração pelo trabalho desenvolvido por Heitor Villa-Lobos cuja obra e ideias também são citadas no curso normal. A professora afirma:

Procurei associar um pouco da coisa teórica, mas com muita prática e prática informal, nada pesado; para que as pessoas possam perceber que sim, que a música pode ser desenvolvida com alegria e que pode fazer germinar alguma coisa dentro de nós de muito bom (ENTREVISTA. PROFESSORA MERCEDES, 01/11/2013).

Mercedes pondera que a “formalização das aulas de música” pode prejudicar a aceitação deste componente curricular, e coloca a necessidade da reflexão para qualificar o seu planejamento. Desta forma, a professora destaca que está aberta às mudanças e diz que se precisar fazer alguma alteração naquilo que elegeu como conteúdo da disciplina, vai fazer. De acordo com Mercedes:

Tenho que ter essa versatilidade para oferecer o melhor, principalmente por ser uma questão de curso normal, de formação de professores. Eu tenho que ter o cuidado de passar para essas pessoas algo que fique porque elas

³⁶ Propostas desenvolvidas tanto na disciplina de música quanto na disciplina de didática da música.

serão as futuras educadoras. Amanhã ou depois eu vou me aposentar e aí? Eu tenho que ter certeza de que eu semeei alguma coisa boa. Eu tenho que ousar nisso (ENTREVISTA. PROFESSORA MERCEDES, 01/11/2013).

A professora também afirma que não se aprofunda tanto na teoria musical porque outros pontos devem ser abordados e são, portanto, mais significativos às alunas. Ela exemplifica o caso de uma estudante que quer cursar música na universidade e, se todas tivessem o mesmo interesse, poderia destacar mais esta parte. Entretanto, reitera que o foco da disciplina é outro e a teoria musical não é extremamente necessária. Para Mercedes, existem temas mais importantes que devem ser considerados, sobretudo no curso de formação de professores e, por fim, observa que o seu planejamento também busca incluir o resgate das cantigas infantis, das brincadeiras cantadas e das músicas folclóricas. Além disso, Mercedes observa que leva para as aulas, canções de compositores da Música Popular Brasileira com o objetivo de mostrar o estilo e o modo de composição de cada artista e reitera que apesar do tempo em que leciona no curso normal, está sempre refletindo sobre o seu planejamento e repensando as suas ações no trabalho com a disciplina.

Por fim, observa-se que no curso normal do Colégio Municipal Pelotense a música, pela estrutura e concepção da escola, usufrui de reconhecida importância. Destacamos, também, a reflexão da coordenadora Alícia em relação ao trabalho do professor de música. Como observa, o profissional desta área deve entender a dimensão da sua profissão, trabalhando sempre para inovar em suas práticas.

14.3 DOS DESAFIOS E DAS AÇÕES A PARTIR DA LEI

14.3.1 Debates em torno da lei

Na esfera municipal, o ensino de música já estava presente antes da promulgação da Lei 11.769/2008. E, de forma geral, esta legislação não favoreceu e tampouco impulsionou debates em torno de tal adaptação, posto já estar presente na vida escolar.

No Colégio Municipal Pelotense, também não existiram discussões sobre o tema, por ser a música uma disciplina curricular e contar com professores habilitados. Portanto, a Lei 11.769/2008 não produziu maiores transformações em relação ao ensino de música na instituição. Esta reflexão evidencia-se, sobretudo,

nos relatos das entrevistadas que observaram que a música no Colégio Municipal Pelotense e nas escolas do município vai além da obrigatoriedade de um conteúdo, configurando-se como área de conhecimento presente no currículo como disciplina e com uma considerável carga horária.

De acordo com Adele, a representante da SMED, as escolas municipais que inseriram em seus regimentos o ensino de música e pleitearam o professor da área, não o fizeram em virtude da atual legislação. Essas instituições já buscavam, antes da Lei 11.769/2008, contemplar esta área do conhecimento no espaço escolar. Adele acredita que a legislação serve mais como um reforço à ideia da importância e da necessidade da música à formação individual. E ressalta que a partir desta, existe um novo olhar para o ensino de música na escola. Entretanto, como observa, independentemente de tal obrigatoriedade, as escolas municipais já trabalhavam para assegurar o componente curricular e o professor de música nas instituições.

Pensando sobre a legislação, a coordenadora Alicia, diz que a Lei 11.769/2008 veio para referendar o que já era da realidade do Colégio Municipal Pelotense e, portanto, não provocou mudanças em relação ao ensino de música na escola. No entanto, apesar de ser uma realidade na instituição, a coordenadora reconhece que reflexões em torno da obrigatoriedade do ensino de música poderiam ter sido feitas. Referindo-se à inclusão da música no curso Normal, Alicia reitera que este componente faz parte do currículo desta modalidade de ensino desde a sua fundação em 1992 e, portanto, a Lei 11.769/2008 também não trouxe novidades significativas para o cotidiano do curso.

Como a nossa investigação tinha como foco o curso Normal da escola e nesta modalidade havia apenas a professora Mercedes, a questionamos sobre o que a Lei 11.769/2008 trouxe de positivo, e se tal legislação fez emergir debates entre os profissionais da instituição. Mercedes afirma que o trabalho com música no curso Normal é anterior à legislação, e também observa que a Lei 11.769/2008 não provocou debates entre a coordenação e professores. Mercedes também nota que não considera esta lei no momento de estruturar a disciplina ou de rever os conteúdos. Para a professora, um dos poucos benefícios que a obrigatoriedade do ensino de música trouxe é o processo de valorização da disciplina e do profissional de música. Ressalta ainda que a lei é um recomeço, mas enfatiza que a inserção da música nas escolas é um trabalho a longo prazo e vai demandar a articulação entre os profissionais da área. E completa:

Imaginamos no momento em que uma lei é estabelecida, ela vá se cumprir. A gente sabe que nem sempre é assim. Tem um monte de escolas aí que não têm professor de música [...] daí que essa lei seja realmente cumprida, que teria já que estar sendo, a gente não vê exatamente isso (ENTREVISTA. PROFESSORA MERCEDES, 01/11/2013).

Mercedes avalia que um outro benefício que a Lei 11.769/2008 poderia trazer é a abertura de concursos públicos específicos para professor de música e não mais para os profissionais habilitados em educação artística. Ainda neste sentido, vê a necessidade de uma ampla discussão após os seis anos de vigência da lei, entre os professores de música do município junto à universidade, buscando identificar os efeitos que a legislação produziu em termos práticos. Conforme Mercedes:

De repente assim: passou tanto tempo da lei. Agora vamos discutir, alguma coisa realmente aconteceu, não aconteceu... Eu acho que seria interessante isso, mas seria legal se a gente conseguisse fazer, não sei se já teve, que eu tenha conhecimento não, de tentar juntar o curso de música da universidade, fazer um seminário, mobilizar os professores da rede do município, da rede de escolas particulares, do estado, pra repensar isso tudo. Trazer gente que está envolvida nisso. Eu vejo como uma coisa muito positiva (ENTREVISTA. PROFESSORA MERCEDES, 01/11/2013).

A reflexão de Mercedes é importante para repensarmos a atuação das universidades junto às escolas. Por ser a formadora dos profissionais que ingressarão nas instituições de educação básica, é de extrema importância tal parceria. Consideramos que de nada adianta termos uma legislação e não podermos contar com participação das universidades para subsidiar as escolas e as secretarias de educação visando auxiliar no processo de inclusão da música nas escolas. Aprofundaremos este assunto na categoria “Desidentificação”.

14.3.2 Cursos de atualização/formação

Sobre os cursos de formação e atualização na área, Mercedes relata que desde o seu ingresso no magistério municipal nunca recebeu convites para participar de encontros ou seminários promovidos pela Secretaria de Educação do município. E afirma procurar cursos e oficinas por conta própria já que, por parte da mantenedora, eles não são ofertados.

A coordenadora Cássia reitera que as atividades de formação específicas para os professores de música, são oferecidas “de vez em quando” (Entrevista. Coordenadora Cássia, 31/10/2013) pela Secretaria de Educação. E afirma que o

órgão realiza cursos na área da música voltados principalmente aos professores da educação infantil e anos iniciais, em parceria com a universidade. Conforme a coordenadora, em poucas ocasiões a mantenedora proporciona seminários e encontros para os profissionais da área.

Reforçando as considerações de Mercedes e Cássia, Alicia observa que a Secretaria poderia atuar de forma mais positiva nesta questão e esclarece que de forma geral, o órgão não oferece tais cursos. Como o ensino de música está consolidado na instituição, em algumas ocasiões a secretaria promove palestras, mas não de formação e atualização, como reitera Alicia.

Adele reconhece que é função da Secretaria oferecer cursos de formação para todos os professores, independente da área. No entanto, como estava há oito meses na SMED, não pôde realizar todos os projetos que pretendia colocar em prática. Mas cita o contato com a universidade e o oferecimento do curso citado por Cássia como uma ação positiva da mantenedora que acontece há dois anos. Adele informa que o curso intitulado de “musicalização e repertório” é voltado para os professores da educação infantil e anos iniciais podendo, também, os profissionais da música participarem. Divide-se em oito módulos e prioriza atividades práticas e teóricas. Conforme Adele, ele é ministrado por alunos da Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pelotas e vai gerar um estudo posterior. No entanto, ressalta que o seu objetivo não é capacitar esses professores a dar aulas de música, mas sim compreender a complexidade que envolve esta prática. Segundo Adele, esta formação terminaria em setembro de 2013, mas devido a boa aceitação, se estendeu até o mês de dezembro. Apesar da boa receptividade em relação ao curso, Adele salienta que tais atividades são dever da mantenedora porque “a Secretaria tem essa obrigação entre outras coisas, de promover essa atualização. É uma prática que tem que ser adotada [...] a gente tem que oferecer. Se vai haver interesse, depois a gente vê” (ENTREVISTA. REPRESENTANTE SMED ADELE, 14/10/2013).

Apesar das considerações da professora e das coordenadoras do Colégio Municipal Pelotense, a mantenedora manifestou que oferta cursos de formação destinada aos professores da rede, sobretudo às docentes que atuam na educação infantil. A Secretaria demonstrou intenção em parcerias com a Universidade e tem ciência de que essas ações são importantes para qualificar o ensino. Além disso, as

reuniões pedagógicas na escola e a troca de experiências entre os professores, também se caracterizam como momentos de formação ao grupo docente.

14.3.3 Conteúdos

Sobre a alteração dos conteúdos (Anexo 4) em virtude da lei, a coordenadora Cássia avalia que eles são fruto das concepções de cada professor. Como ressalta, anualmente a escola solicita que eles sejam revistos e cada docente deve repensá-los de acordo com o adiantamento em que leciona. Assim, aquilo que entra e o que não entra é uma decisão do professor. Além disso, Cássia argumenta que se alguma mudança foi realizada, ela foi feita pelos professores de música da escola. E ressalta que se os conteúdos foram revisados tendo em vista a legislação, os professores é que poderiam nos indicar maiores informações a respeito.

Sobre este tema, a representante da SMED, Adele, afirma que a Secretaria emite às escolas uma lista de conteúdos, mas enfatiza que eles devem ser vistos pelos professores como o básico, o essencial, o “mínimo do mínimo” (ENTREVISTA. REPRESENTANTE SMED ADELE, 14/10/2013). Esta lista data do ano de 2005 e até o início de 2013 não houve discussões e reflexões sobre a legislação e os conteúdos. Dentre os conteúdos que esta lista abrange, conforme analisamos, estão a seleção e organização dos sons, improvisação e composição, cantar, a experimentação de instrumentos, a utilização e criações de letras de canções e iniciação à leitura musical.

Como destaca, esta lista passa pelo filtro do professor e pelos seus critérios de seleção. Adele diz que este suporte oferecido aos professores precisa ser melhorado e pensa que a formatação do mesmo deve ser feita nas escolas porque o conteúdo fica mais rico e porque “os profissionais agem e reagem muito melhor a isso do que a mantenedora”. (Entrevista. Representante SMED Adele, 14/10/2013). Por fim, observa que a lista deve ser usada como um suporte e deve ser flexível, aberta à possibilidade de mudanças.

Por entender que os conteúdos devem ser revistos anualmente para posterior emissão às escolas, Adele relata que realizou na Secretaria uma reunião com os professores de arte e de música no final de 2013, buscando prospectar para o ano de 2014, uma alteração nos mesmos. A proposta é contar com a contribuição dos professores de música para qualificar as orientações da Secretaria. Adele informa

que na formatação destas sugestões, o professor de música tem papel fundamental, principalmente por conhecer a realidade da escola onde trabalha. No entanto, de acordo com Adele:

Só a lista de conteúdos não garante. Mas ela é um bom suporte para quem está começando, pra quem tem um pouco mais de experiência, talvez, já que a gente está nessa luta que é um início de uma caminhada, de 88 escolas, só treze tem música. É o início de uma caminhada. Então eu acho muito frutífero eles poderem participar (ENTREVISTA. REPRESENTANTE SMED ADELE, 14/10/2013).

Mercedes argumenta que a escolha dos conteúdos que desenvolve no curso Normal, não tem relação com a Lei 11.769/2008. Como enfatiza, a seleção daquilo que está sendo trabalhado, vem das suas convicções na condição de professora de música e não propriamente das sugestões do MEC. Ainda neste sentido, informa que nem mesmo entre os professores de música da instituição houve uma troca de ideias sobre a legislação.

14.3.4 Da importância dos professores de música

Quando questionamos sobre os debates em torno da legislação nas escolas, descobrimos que nenhuma ação foi realizada neste sentido. E também concluímos que a presença do professor de música também não está relacionada à legislação, mas sim a uma concepção de trabalho nas instituições de Pelotas/RS.

Ao ouvirmos as entrevistadas acerca desta temática, houve um consenso sobre a importância deste profissional. No entanto, em uma das nossas conversas, levantou-se a questão da falta de preparo do professor de música para atuar na educação infantil e anos iniciais. Esta falta de preparo, conforme uma das coordenadoras, vem da pouca ênfase que os cursos de licenciatura dão ao estudo da infância. Tal questão nos instigou e nos fez repensar se as universidades e os currículos dos cursos de licenciatura em música privilegiam estes aspectos. Deixaremos esta reflexão para o capítulo “Desidentificação” e passamos às considerações sobre a importância de se ter este profissional na escola.

De acordo com Cássia, o professor habilitado é fundamental no curso Normal. Por ter cursado Licenciatura em Música, este profissional em tese sabe como trabalhar e está apto para dar um significativo suporte às futuras professoras. Cássia

acredita que as alunas do curso Normal terão uma boa formação e não concebe a ideia de que o ensino de música seja conduzido por um profissional sem habilitação específica. “Eu acho que é importante que o professor tenha esse conhecimento, que ele saiba trabalhar a linguagem musical, todos os termos e todas as questões. E seja uma pessoa habilitada para fazer isso” (ENTREVISTA. COORDENADORA CÁSSIA, 31/10/2013).

Cássia reflete que apesar da boa formação que as alunas adquirem em relação à música, o ensino específico de algumas áreas compete a profissionais habilitados, como é o caso da linguagem musical e avalia que o curso Normal na escola consegue abranger muito mais conhecimentos, conteúdos e áreas do que a própria Graduação em Pedagogia. A coordenadora exemplifica as realidades das escolas municipais, e pondera que, dependendo da instituição, a professora não terá a responsabilidade pelo ensino de música. No entanto, nas escolas estaduais, em virtude da unicência, as profissionais lidam diariamente com todas as áreas do conhecimento e o trabalho é mais desgastante. Desta forma, as professoras que não tiveram uma boa formação na área da música ou se não gostam de trabalhar com determinados saberes, tendem a deixá-los de lado, pondera.

Sobre a abrangência do curso Normal em relação aos vários saberes, como ressaltou a coordenadora Cássia, é importante analisarmos que esta modalidade formativa agrupa em sua estrutura curricular saberes que também estão presentes nos cursos de Pedagogia. Neste sentido, nos amparamos novamente nos estudos de Furquim e Bellochio (2010). Estas, ao analisarem a presença da música nos cursos de Pedagogia em cinco universidades do Rio Grande do Sul, as autoras concluíram que em apenas duas instituições a música estava presente na formação dos graduandos. Nas outras três, a disciplina Arte era contemplada no currículo.

Podemos refletir, portanto, que há no curso Normal uma preocupação em trazer a área de conhecimento música para a formação das alunas, da mesma forma que os cursos de Pedagogia estão buscando. Por isso, justifica-se a fala da coordenadora Cássia, quando reitera que o curso Normal está no mesmo nível e consegue abranger mais conhecimentos do que a própria graduação em Pedagogia.

Alicia tem uma opinião diferente sobre a atuação do professor de música. Considera que a habilitação na área³⁷ é fundamental, mas pensa que este

³⁷ Este ponto de vista será debatido na categoria “Desidentificação”.

profissional é necessário a partir dos anos finais. Como observa, se a formação pedagógica deste docente for sólida, a sua presença na educação infantil e anos iniciais é relevante. No entanto, se ele não tiver o preparo suficiente para desenvolver um trabalho consistente com as crianças, a coordenadora considera que o perfil dele não é o mais adequado para atender as necessidades desta faixa etária.

Entretanto, Adele, por ser formada em Artes Visuais, defende a presença dos professores especialistas nas escolas e não abre mão do trabalho deste profissional, independentemente da formação e do adiantamento em que vai atuar. A representante da SMED observa que, apesar da boa preparação no curso Normal do Colégio Municipal Pelotense, as professoras devem ter em mente de que são, essencialmente, alfabetizadoras e não profissionais aptas a dar aulas de música, de arte, entre outras áreas. De acordo com Adele, “isso é uma coisa que eu gosto de frisar porque por muito anos houve uma confusão muito grande. E essa confusão gera a desvalorização da área” (ENTREVISTA. REPRESENTANTE SMED ADELE, 14/10/2013).

Esta confusão a qual Adele se refere, tem origem na história da educação brasileira, pois, como reflete, fazemos parte de uma concepção de ensino que foi trazido da Europa, em virtude da colonização do país. Pelo fato do Brasil estar numa condição de submissão à época da chegada da Coroa Portuguesa, houve o julgamento equivocado de que em nosso território não havia pessoas capazes e todos aqueles que vinham de fora estavam mais aptos e eram considerados os melhores, observa. Na área da arte, principalmente, esta confusão se manteve porque havia o conceito de que qualquer um poderia dar aulas de desenho, música, teatro e dança. Mas, como enfatiza, é preciso estudar para fazer isso. Neste sentido, muitos músicos, artistas natos e talentosos passaram a dar aula. E esses profissionais, por muito tempo foram os professores. Apesar do talento, das habilidades e do virtuosismo, não havia didática, eram docentes que pedagogicamente estavam despreparados. E avalia que esta concepção traumatizou muitos estudantes. Por isso, enfatiza que o professor de música deve ter formação na área para atuar nas escolas de educação básica.

Nas observações das entrevistadas, percebemos que o professor habilitado é fundamental para conduzir o ensino de música nas instituições. Apesar da preparação que existe no curso Normal, conforme Adele e Cássia, ela não qualifica

as docentes para dar aulas de música. No entanto, constitui-se como forte aliada caso seja requerido às docentes que ministrem os conteúdos da área. Como observou Cássia, dependendo da escola, esta tarefa não caberá à professora da turma e a tendência é que, nos próximos anos, mais escolas tenham o profissional da área e o componente curricular música regimentado.

Por fim, salientamos que a Lei 11.769/2008 não trouxe mudanças para o ensino de música no Colégio Municipal Pelotense. Debates relativos à adaptação, conteúdos e formação não foram contemplados porque, como afirma Alicia, “transcorreu naturalmente. A gente viu que atendia a legislação [...] talvez seja uma falha nossa” (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

15 IDENTIFICAÇÃO

Como já foi apontado neste trabalho, esta categoria relaciona-se às minhas experiências profissionais, considerando situações que ainda se repetem nas escolas. Tal constatação evidencia-se no relato da professora do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. O primeiro tema desta categoria refere-se à solidão profissional enfrentada pela professora Glória que, sem pares para discutir e planejar suas aulas, o faz sozinha. O segundo tema aponta para a liberdade do professor como um fator ainda presente e que também encontra eco nas palavras desta docente. Por fim, a ausência de uma estrutura que ofereça condições para o ensino de música se realizar, constitui o terceiro tema desta categoria.

15.1 SOLIDÃO PROFISSIONAL

No Instituto Estadual de Educação Assis Brasil o planejamento das aulas, como relata a professora Glória, acontece de forma isolada. Apesar de a instituição possuir mais de uma professora de arte, não existe uma troca entre essas profissionais, de modo que cada docente direciona a disciplina conforme as suas ideias e conceitos.

A professora argumenta que as profissionais da área de arte que trabalham na instituição, desenvolvem a disciplina de maneira muito diferente e diz que esta situação só vai mudar quando a escola tiver uma coordenação de área ou, melhor ainda, se for implementada uma coordenação por disciplina. Conforme Glória, a partir desta ideia, poderia haver uma unificação e uma continuidade do trabalho porque, como observa, as professoras atuam de formas muito diferentes. Ela exemplifica que desenvolve a disciplina em um mesmo adiantamento com outras colegas, mas ressalta que não existe uma conexão de trabalho que convirja numa mesma direção. Conforme Glória:

Eu não sei se é em virtude do tamanho do Assis Brasil mas nós, todos os professores de arte, ficamos trabalhando cada um de um jeito e realmente trabalhamos de formas diferentes. Infelizmente não temos uma estrutura [...] teriam algumas razões que a gente poderia pontuar (ENTREVISTA. PROFESSORA GLÓRIA, 24/10/2013).

A razão apontada pela professora seria a “falta de iniciativa” por parte de alguns profissionais e tal situação os mantém executando sempre as mesmas atividades e não os incentiva ao debate e ao direcionamento em conjunto da disciplina. De acordo com Glória “às vezes fica mais fácil cada um ficar no seu espaço e não discordar, não buscar uma maneira unificada de trabalhar, com a mesma percepção, os mesmos conteúdos” (ENTREVISTA. PROFESSORA GLÓRIA, 24/10/2013).

Outro fator que explicaria tal realidade, de acordo com Glória, é a estrutura do sistema de educação, a qual, cada vez mais, exige que os professores supram deficiências e desenvolvam ações que não competem a eles. Neste sentido, como argumenta, a sobrecarga de trabalho também contribui para a solidão dos professores porque, por mais interesse que se tenha em desenvolver ações inovadoras dentro da escola, não há disponibilidade de carga horária. Glória analisa:

No meu caso eu adoraria, não de música, mas adoraria fazer outras ações, outros projetos aqui, mas eu não tenho disponibilidade de carga horária. E não vejo como me darem essa carga horária. Então eu estou sempre sobrecarregada trabalhando e a gente não consegue. Então há uma sobrecarga de atividades, na escola faltam vários setores, não tem setor de disciplina, outras situações aqui na escola que a direção tem que abarcar. Então o pedagógico fica de lado, muitas vezes pra suprir com a necessidade básica da escola (ENTREVISTA. PROFESSORA GLÓRIA, 24/10/2013).

Por fim, a docente considera que a responsável por esta situação é a mantenedora, pois cabe a ela estruturar e organizar, juntamente com as escolas, um padrão de trabalho. Além disso, ressalta que o sistema de ensino também prejudica a atuação da direção escolar, porque a mesma detém-se muito mais em questões administrativas devido às cobranças da mantenedora do que em questões pedagógicas.

No Colégio Municipal Pelotense a realidade difere do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Na escola, são destinadas quatro horas semanais para reuniões entre os professores do curso Normal e mais duas horas de encontros entre a coordenação de áreas e os respectivos professores. Nesta conjuntura, as possibilidades de trocar experiências, ideias e planejar aulas, são possíveis em virtude do espaço que a instituição oportuniza aos seus docentes.

15.2 LIBERDADE DO PROFESSOR

Outra questão bastante debatida e vivenciada pelos professores de música é a liberdade para definir aquilo que será ministrado aos alunos. A falta de uma diretriz definida, de uma orientação por parte das mantenedoras e também a autonomia conferida a cada professor para estabelecer os conteúdos da disciplina, reforçam a sensação de “liberdade” profissional.

No entanto, como os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs trazem apenas sugestões, muitos professores de música se veem em uma difícil tarefa de orientar as suas ações pedagógicas e optam, ou por seguir as recomendações dos PCNs, ou por trabalhar junto a eles outros temas dentro do ensino de música. Seja como for, fazer tais escolhas não garantem o acerto nas aulas e podem, também, gerar insegurança a ponto de se levantar o questionamento sobre a pertinência e importância das propostas escolhidas.

Ao refletir sobre este tema, a professora Glória avalia que a disciplina de música sempre esteve mais aberta à inclusão e definição dos conteúdos por parte dos profissionais da área. Além disso, observa que a música, as artes visuais, o teatro e a dança deveriam ter uma estruturação igual a das outras disciplinas curriculares, onde existe uma predefinição daquilo que será desenvolvido. Como destaca, a mantenedora poderia trabalhar neste sentido e o professor poderia adequar tais conteúdos às necessidades das turmas. E aponta que “se não houver esta organização, vai ficar falho” (ENTREVISTA. PROFESSORA GLÓRIA, 24/10/2013).

Segundo Romanelli (2008), a música se estrutura de forma diferente em relação às disciplinas consolidadas no currículo escolar. Para o autor, áreas do conhecimento como história, matemática e português, por exemplo, seguem um planejamento estruturado, enquanto o ensino de música é concebido pelo professor de arte ou estagiário deste componente curricular.

De acordo com a professora, esta liberdade pode limitar o profissional, pois a tendência dele é desenvolver os conteúdos que lhe dão mais segurança ou ainda aqueles de que mais gosta. Glória exemplifica:

Eu sou uma pessoa que tenta cada vez mais trabalhar com meus alunos arte contemporânea. E tem profissionais que adoram, trabalham só com renascimento, arte barroca, arte clássica e se apegam àquele...indiferente

se está trabalhando no primeiro, segundo, terceiro ano do ensino médio, trabalham sempre o mesmo conteúdo, porque é aquilo que eles se sentem mais seguros. Eu acho que não é isso. Ser professor, ser educador, também é um desafio não é? Tu tens que buscar sempre o conhecimento, renovando o teu conhecimento pra tu interagires com aquele conhecimento com teu aluno. Promovendo com que ele tenha acesso a essa diversidade de conhecimento (ENTREVISTA. PROFESSORA GLÓRIA, 24/10/2013).

Na breve exposição da entrevistada, percebemos a autonomia dada ao professor que, com a liberdade que lhe é conferida, elabora e organiza a disciplina de acordo com os seus conceitos e referenciais. Este aspecto nos leva a ponderar que esta liberdade é positiva, mas também negativa. É positiva porque o docente pode considerar o perfil das turmas que possui, as expectativas, as realidades e aquilo que acredita ser relevante para a condução das aulas. No entanto, tal liberdade também pode evidenciar a falta de preparo do professor, que elege apenas os conteúdos mais próximos dos seus conhecimentos. De acordo com Penna (2012), esta liberdade pode, também, prejudicar a área, porque condiciona as práticas dos professores à “atuação em função do calendário de datas comemorativas da escola até atividades sem direcionamento” (PENNA, 2012, p.159).

15.3 ESTRUTURA PARA AS AULAS

A falta de uma estrutura adequada pode comprometer a qualidade do ensino e do trabalho com a linguagem musical. É comum vermos instituições cujos recursos são mínimos e os investimentos para determinadas áreas não acontecerem. Como em qualquer escola, a existência de laboratórios, salas de aula e recursos didáticos adequados, contribuem para qualificar a educação e tornar o ambiente de aprendizado mais significativo. Para a condução das aulas de música, tal estrutura também é fundamental, pois muitas experiências ganhariam mais sentido se houvesse uma boa estrutura e materiais disponíveis. No entanto, no âmbito do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, tais recursos ainda estão longe da escola, sendo que o improvisado ainda é a alternativa mais utilizada para suprir as carências da instituição em relação ao ensino de música.

Na instituição, os recursos disponíveis para as aulas de música são os instrumentos da banda. Considerando que esta era uma atividade extracurricular na escola e que os professores não utilizam esses materiais porque os mesmos estão

destinados a outras finalidades, a estrutura para a condução das aulas de música no curso Normal são insuficientes. Com exceção de televisores e aparelhos de DVD'S, não há outros recursos disponíveis na instituição. De acordo com Marisa, a representante da equipe diretiva, não haveria uma estrutura adequada caso existisse na escola o componente curricular música, necessitando-se, portanto, improvisar. No entanto, ressalta que a instituição poderia conseguir materiais em virtude das verbas que a escola busca através de programas federais de incentivo a projetos. Como salienta, o estabelecimento de ensino está inscrito em um desses programas e foi solicitado o aporte para a compra de instrumentos musicais. Conforme Marisa há a intenção de modernizar a escola, no sentido de promover aos estudantes experiências que em muitos espaços eles não têm, como aprender a tocar um instrumento musical, por exemplo. Marisa destaca:

Eu quero mudar essa escola, eu quero modernizar ela. Modernizar não no sentido de alta tecnologia, não. Modernizar no sentido de ser diferente daquele espaço que o aluno entra, senta na cadeira. Eu sempre fui contra isso, entendesse? Eu sempre fui porque eu acho assim: que na atualidade, na realidade que nós vivemos com toda essa tecnologia, qual é o aluno que vai ter interesse de chegar, sentar, copiar do quadro negro? Como é que tu vai despertar o interesse do aluno? Então tu tem que fazer outras coisas e essas que eles não têm e talvez nunca tiveram em casa ou em outros espaços. Música, tocar um instrumento, só quem pode pagar e geralmente não é barato, né? Ai tem que comprar o instrumento também...então o que eu gostaria de ter: alguns instrumentos, vamos supor assim...violões, flautas e ver quem é que quer e dizer: tem um espaço aqui, tem um professor para ensinar. Isso é que eu gostaria.

De acordo com a professora Glória, os espaços disponíveis na escola inexistem e pensa que no projeto do curso Normal eles deveriam ser contemplados. Como enfatiza, a existência de laboratórios para as aulas de música seriam fundamentais para que as alunas pudessem ter experiências com os diferentes materiais sonoros.

A professora Simone, ao refletir sobre a estrutura para as aulas de música, enfatiza que não existem recursos disponíveis e, mais uma vez, atribui esta carência às deficiências do sistema de educação. Como observa, até mesmo a banda que a escola tinha e que envolvia muitos alunos em torno desta atividade, está parada. Como diz “são tudo coisas que vão se perdendo [...] tudo o que é bom dura pouco”. (ENTREVISTA. PROFESSORA SIMONE, 29/10/2013).

Para a coordenadora Norah, estrutura é entendida como ter o espaço do orfeão da escola, o piano e os instrumentos da banda. Norah ainda recorda-se do

passado musical da instituição, no qual as professoras de música da época semearam um reconhecido trabalho na área através do coral que ensaiava no orfeão. No entanto, enfatiza que nem mesmo atividades extraclasse a escola possui atualmente e gostaria que as alunas do curso Normal pudessem ter acesso a propostas semelhantes daquelas desenvolvidas em outros momentos na instituição pois, como argumenta, “fica um déficit na formação delas, com certeza, por não terem acesso a este tipo de conhecimento” (ENTREVISTA. COORDENADORA NORAH, 21/10/2013).

Sobre a estrutura disponível nas escolas, Sandra diz que os materiais e recursos vêm das verbas do estado, mas também podem ser captados através de projetos como o Pró-Cultura, Mais Educação, Escola Aberta, Mais Cultura, entre outros. Segundo a representante da 5ª CRE, os profissionais que atuam na área da arte devem cobrar um bom espaço de trabalho e recursos, no entanto, as instituições devem apresentar e encaminhar projetos aos programas citados.

Conforme Sandra, a música “se perde” principalmente no ensino médio e avalia que no fundamental ainda são desenvolvidas algumas atividades. (ENTREVISTA. REPRESENTANTE 5ª CRE SANDRA, 05/11/2013) Com base nesta situação, os projetos que estão sendo encaminhados têm o objetivo de contemplar a música de forma mais abrangente, em todos os níveis e para todos os alunos.

Como reflete Romanelli (2008), muitas escolas brasileiras não dispõem de instrumentos musicais às aulas de música e, quando possuem, eles estão destinados para outras atividades, como as bandas escolares, por exemplo. Como alternativa à ausência de recursos, o autor salienta que o professor pode utilizar a seu favor os instrumentos musicais naturais do ser humano, como a voz e o corpo. Ainda neste sentido, Romanelli (2008), salienta que outra opção é construir fontes sonoras com materiais variados, caracterizando um “recurso importante para a execução de música em conjunto e para a criação musical (ROMANELLI, 2008, p.141).

Com base nos relatos, identificamos que a estrutura para a condução das aulas de música na instituição é insuficiente. Como salientou Marisa, o improvisado ainda é a opção mais acessível e os programas de incentivo à educação e cultura podem ser uma boa alternativa para a conquista de recursos que a escola não tem. Como refletiu a professora Glória, a educação e formação das alunas do curso Normal seria muito mais consistente se, em primeiro lugar, houvesse na escola o

professor com formação na área e, em segundo, uma estrutura mais adequada para o ensino de música. No entanto, a atual realidade nos leva a constatar que os materiais e recursos para o ensino de música, ainda não estão inseridos no contexto da instituição, restando a cada professor, direção escolar e coordenação, buscar alternativas para solucionar as necessidades.

16 DESIDENTIFICAÇÃO

Neste capítulo apresentamos discussões sobre novos temas que emergiram na pesquisa e que nos levaram a reconsiderar e refletir sobre alguns pontos até então não previstos para serem abordados nesta dissertação, mas que no decorrer da investigação suscitaram interrogações. Como salientamos desde o início deste trabalho, a presença do professor de música na escola é fundamental, mas uma questão deve ser considerada: este profissional está apto para os desafios impostos pela escola, sobretudo na educação infantil e anos iniciais? De que forma as universidades estão preparando os futuros professores de música para atuarem nesses níveis de ensino? A música perde ou ganha se configurando como conteúdo ou disciplina obrigatória nas escolas?

Este capítulo se estrutura em três temas centrais: formação do professor de música, as contribuições que as universidades podem dar às escolas de educação básica visando subsidiar reflexões e debates sobre a legislação e infraestrutura das escolas.

16.1 SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE

Durante a nossa investigação, os relatos das entrevistadas sempre apontavam para uma questão até o momento inesperada: a falta de atuação da universidade. Quando este tema emergia, havia o consenso entre os sujeitos da pesquisa de que as instituições superiores, as mesmas que formam os futuros professores para a escola, poderiam atuar junto aos estabelecimentos de ensino para propor ideias e esclarecimentos sobre a legislação que estava entrando em vigor. Salvo algumas exceções, a contribuição da universidade, como relataram as entrevistadas, foi pequena neste período de vigência da Lei 11.769/2008.

Como argumentaram, a universidade não conhece a realidade da escola. Existe, portanto, um descompasso entre os discursos acadêmicos e as concepções de quem atua na linha de frente do processo educacional, gerando, portanto, um embate de ideias que não cessa com as argumentações tanto da escola quanto das instituições de ensino superior.

16.1.1 O ponto de vista de professores e coordenadores

Não é incomum os licenciados terem receio de entrar em uma sala de aula, principalmente se estiverem há pouco tempo formados. Os desafios das escolas e o medo do imprevisto, de saber lidar com determinadas situações, podem ocasionar o que Penna (2012), ressalta: o abandono das escolas de educação básica em detrimento de espaços “privilegiados” de ensino, como as escolas especializadas em música, cujo número de alunos por turma é baixo e os recursos estão à disposição dos professores.

Mas se esta desconfiança em relação à sala de aula existe, onde está a matriz deste problema? Conforme a professora Mercedes, a grande dificuldade que as universidades possuem é não conhecer de forma profunda a essência dos problemas da educação e da escola que ela também contribui para construir. Mercedes argumenta de forma clara que nunca se sentiu preparada na sua graduação para dar aulas de música e atribui ao curso de Magistério que realizou, o grande aporte para sentir-se mais segura na prática pedagógica musical.

Além da crítica que faz sobre a sua formação acadêmica, também fala sobre a ausência do curso de licenciatura em música da universidade localizada em Pelotas/RS no que diz respeito ao respaldo que tal instituição poderia dar aos professores em relação a diversos temas, sobretudo à Lei 11.769/2008. Mercedes reflete que a universidade poderia promover de forma continuada encontros entre os professores de música da rede municipal, estadual e das escolas particulares, para debater as dificuldades e elaborar ações em conjunto, visando superar as dificuldades encontradas nas escolas e tão reiteradas pelos professores.

Mercedes pondera que as instituições superiores deveriam manter um constante diálogo com as escolas de educação básica e, através desta troca de experiências, promover algumas mudanças na estrutura dos currículos das licenciaturas, buscando preparar melhor o futuro professor para os desafios da escola pública. A professora ainda afirma que as disciplinas de didática ofertadas pelas universidades não contemplam a complexidade que envolve a prática docente. Neste sentido, como argumenta, há muitos profissionais que atuam na universidade e que são favoráveis ao fechamento dos cursos Normais em detrimento das licenciaturas, mas, como afirma, as mesmas não fornecem uma boa base didática e pedagógica para o futuro professor e, neste ponto, estão aquém do curso Normal.

Como resultado desta falta de comunicação entre as instituições do ensino básico e superiores, os currículos das licenciaturas estão defasados no que diz respeito à formação pedagógica. Apenas quando a universidade sair da sua posição e conhecer a realidade dos estabelecimentos de ensino pode haver uma mudança na estrutura curricular das licenciaturas, de forma a promover um melhor preparo para o desafio que é ser professor, argumenta Mercedes.

A professora Glória, ao refletir sobre a atuação das universidades junto às escolas, aborda a questão sobre um outro ponto de vista e observa que sempre questionou a atuação das instituições superiores de ensino quanto à efetivação das áreas de artes, música, teatro e dança. Para a docente, principalmente após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, as universidades poderiam ter contribuído para articular junto às esferas administrativas (federal, estadual e municipal) planos e projetos para que as propostas dos documentos da LDB e PCNs pudessem ser implementadas.

Glória também problematiza o isolamento das escolas de educação básica em relação às universidades. Para ela, o contato com a instituição que forma os professores deveria ser contínuo e pensa que esta discussão poderia ser ampliada, pois se trata de quem forma e de quem recebe o professor. Na concepção de Glória:

O que falta: contato com a universidade. Eu acho um grande desperdício da nossa educação é não sabermos manter este contato. A universidade que forma o profissional, ela deveria estar continuamente na escola. Aquele que forma e aquele que recebe esse profissional. Porque é essencial. Deveria ser ampliada essa discussão (ENTREVISTA. PROFESSORA GLÓRIA, 24/10/2013).

Marisa também acredita que universidade pode contribuir com a escola através de parcerias. Como aponta, a Universidade Federal e a Universidade Católica, ambas localizadas na cidade de Pelotas/RS, possuem graduações na área e, portanto, o contato com essas instituições seria importante. Como avalia, projetos de ensino de violão e de outros instrumentos na escola, através de alunos dessas universidades, seriam bem vindos para ofertar aos estudantes a possibilidade de estudar música. Por isso, Marisa entende que as universidades têm grande relevância para a introdução de algumas propostas nas escolas.

16.1.2 Sobre o termo obrigatoriedade

Neste trabalho, os sujeitos investigados defendem de forma veemente a presença da música nas escolas como componente curricular obrigatório e de professores habilitados na área. Os referenciais teóricos adotados corroboram com esta posição, mas, em momento algum, houve o questionamento sobre como este profissional deve atuar, os níveis de ensino que o seu trabalho se faz mais significativo e se a obrigatoriedade da música na escola é o melhor caminho para que esta área seja reconhecida. O termo obrigatoriedade, como reflete uma das entrevistadas, garante o espaço de um conteúdo ou de uma disciplina, mas pode também desvalorizar a música enquanto arte e à sua capacidade crítica. Ainda neste sentido, quando entra pelo viés da “obrigatoriedade” pode trazer regulação e controle, deixando de ser arte porque engessa e perde o seu caráter enquanto área de criação e de reflexão. Outro ponto a ser considerado, é a reivindicação pela formação específica na área. Como debatemos, as universidades têm papel fundamental na preparação docente, mas os cursos de licenciatura estão formando adequadamente os professores para atuação, sobretudo nos anos iniciais e educação infantil? Basta apenas o diploma? Qual o tipo de formação pedagógico-musical que este professor está recebendo? Estes temas foram questionados pela coordenadora Alicia, que fez ponderações sobre tais questões, nos conduzindo a reflexões até então não abordadas.

Alicia refletiu sobre a obrigatoriedade do componente curricular música no Colégio Municipal Pelotense. Para ela, este termo não condiz com a concepção de arte que a música é, e afirma que quando há imposição, os estudantes tendem a rejeitar o que é obrigatório. De acordo com Alicia, a música poderia entrar por uma outra vertente dentro da escola, não porque entende que o currículo deve ser composto por outras áreas, mas sim para que o ensino desta arte não perca a sua essência. Ao mesmo tempo, também reconhece que, se a música não entrar como disciplina obrigatória, a tendência da escola é não contemplá-la, principalmente em virtude dos demais componentes curriculares que ela tem de cumprir.

Alicia considera que a música, ao entrar na estruturação que as demais disciplinas possuem, acabou se engessando. Por ser um componente obrigatório, o ensino desta área na escola adotou a rotina que as outras áreas do conhecimento já seguem como a aplicação de provas, textos e teoria. Desta forma, como avalia, tal

realidade é prejudicial ao ensino de música, para o trabalho que pode ser desenvolvido dentro da instituição e também à formação do indivíduo. Alicia pondera:

Então isto em minha opinião, é prejudicial para o ensino da música, para o trabalho que a música pode fazer na pessoa, na formação da pessoa, entendeste? Porque ela acaba sendo uma disciplina que o aluno tem que cumprir igual, ele tem obrigação. E aí ele tem textos, ele tem que fazer provas, entendesse? Então às vezes o professor... ah é, vocês não estão me ouvindo? Então nós vamos copiar! E aí ele entra na mesma. Aí a avaliação acaba cumprindo o mesmo valor, o mesmo papel que a gente luta há anos, há décadas de que a avaliação não pode ser um instrumento de repressão, um instrumento de poder na mão do professor, que ela tem que servir pra uma visão maior, pra um diagnóstico, pra tomada de decisões no próximo passo e não apenas para estar classificando o aluno, pra dizer se ele reprovou ou aprovou. Ela entrou na mesma organização das outras disciplinas por causa do caráter obrigatório de componente (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

Continuando com as suas considerações, Alicia observa que o trabalho do professor de música entrou neste padrão. Como salienta, apesar da liberdade conferida a este profissional para alterar os conteúdos da sua área, visando melhorar alguns aspectos da disciplina, o docente pouco os modifica apegando-se, geralmente, na parte teórica do ensino de música. Salvo algumas exceções, como relata, tal atitude é tomada para que o componente adquira respeito junto aos alunos, para que os mesmos participem, ouçam e considerem o trabalho do professor de música.

Alicia diz que a formação adquirida pelos professores vai determinar o perfil deste profissional e a sua visão sobre a forma de atuar na escola. Como enfatiza, muitos docentes, principalmente os de música, artes e educação física, querem que as suas respectivas disciplinas sejam tão valorizadas quanto os componentes mais tradicionais da escola. Desta forma, a tendência é trabalhar em cima do viés tradicional das instituições. Como concluímos, a essência do ensino de música perde-se, e até mesmo aquele professor mais criativo, tende a abraçar esta tendência por força da estrutura escolar, na opinião de entrevistados.

Como o professor de música sente a necessidade e quer que a sua disciplina tenha o mesmo respeito que os demais componentes curriculares, ele precisa constituir espaços e cumprir com as mesmas obrigações que os docentes das outras áreas do conhecimento. Como destaca Alicia, até mesmo aquele professor mais criativo, que desejava simplesmente trabalhar com esta arte em sala de aula, foi

tolhido nas suas concepções, perdendo-se em meio ao sistema e, portanto, tornou-se igual aos demais profissionais. Para Alicia: “O professor de música acabou entrando nisso por força da estrutura. Ele se viu obrigado a fazer provas, a se preocupar com diário de classe e recuperação paralela” (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

De acordo com Alicia, a Academia não conhece as dificuldades de trabalho para o professor de música. E quando os orientadores vão acompanhar os estagiários na escola, não veem tudo, mas sim partes pequenas de um problema mais complexo. Como exemplifica, o professor de música ou de educação física, os sujeitos que antigamente eram chamados de “os bem amados da escola”, hoje já enfrentam a resistência dos alunos e, para impor as suas respectivas áreas, usam os mesmos métodos de coerção adotados em outros componentes curriculares. Como aponta Alicia: “Aí nós estamos falando de música botando o aluno para fora da sala de aula igual aos outros por causa da disciplina” (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

Neste contexto de dificuldades, o professor de música, como reitera Alicia, também precisa compreender a dimensão do seu papel e do seu trabalho. Só que em muitos casos, este professor não tem esta visão e não entende tal complexidade porque acabou entrando no “esquema da escola” (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013) e necessita fazer o que estão esperando dele. Em virtude da aceitação que ele quer ter, do bom relacionamento que ele precisará construir com a coordenação pedagógica e direção escolar, ele cede para atender as expectativas que a instituição deposita em seu trabalho. No entanto, a escola não entende o lado deste profissional e faz com que o mesmo abandone, aos poucos, a luta pelo respeito à sua área.

De acordo com Alicia, quando o professor de música chega à escola, ele debate várias questões e temas relativos à sua área, no entanto, “bate em muros” constituídos no espaço institucional que não o deixam progredir em suas ideias e conceitos. Como resultado, este profissional vai cansando e busca agregar outros professores que o entendam e que sejam parceiros na luta contra algumas concepções que a escola tem sobre o trabalho do professor de música como, por exemplo, ser o responsável pelas festinhas no ambiente escolar. Alicia afirma: “É um processo natural. Resistir a isso é muito difícil” (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

Alicia também enfatiza que na escola pública, os espaços para a discussão desses temas são possíveis e são de direito do professor de música. Nesta esfera, ele pode propor debates e seminários para refletir sobre as questões da área que ainda precisam ser esclarecidas e da implicação política do papel deste profissional. Já no âmbito das escolas particulares, isto não é uma realidade. Como observa, se esta discussão for lançada, se o docente se negar a fazer a festinha na instituição, ele acaba saindo e sendo substituído por outro professor que pensa da mesma forma, mas, para atender as expectativas, concilia e administra tais situações. Segundo Alicia “o difícil é nunca abrir mão das tuas concepções” (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

16.1.3 A formação do professor de música

Após todas essas considerações, Alicia faz uma crítica à formação nas licenciaturas. Como o nosso foco era na percepção sobre o professor de música, a coordenadora fez referências a este profissional, no entanto, deixou claro que os comentários se estendem a todos os licenciados, seja de qual área for.

Quando questionada se a formação do professor de música deveria ser específica, Alicia avaliou que, considerando a sua Licenciatura em Artes, todos os docentes precisariam ter habilitação na área. E observou que, se a base para o trabalho com a educação infantil e anos iniciais foi bem desenvolvida na universidade, não havia dúvidas de que quem deveria estar à frente do processo, era o profissional habilitado. No entanto, observou que se o professor não teve uma formação pedagógica consistente, não necessariamente deve ser ele o responsável pelo ensino de música nos anos iniciais e educação infantil.

Alicia faz essas ponderações porque a sua experiência enquanto coordenadora, a conduziu a este pensamento. Baseada em suas vivências, o professor formado às vezes não tem a visão do tipo de trabalho que deve ser desenvolvido com uma criança. Como ressalta, é preciso ter didática, saber como se dirigir a ela, é preciso entender sobre infância e isso, como observa, as licenciaturas não têm feito de forma adequada. De acordo com Alicia:

O outro quer dar aula de música do mesmo jeito que ele dá aula para os de oitavo ano. Ele bota lá a clave de sol, ele faz a pauta, ele quer ensinar colcheia, semicolcheia. Teoria musical para as crianças pequenininhas.

Então hoje eu tenho muitas restrições em relação a isso nos anos iniciais. Não tenho dúvida nenhuma que do 5º ao 9º ano ninguém tem mais propriedade para dar aula de música que não seja um professor de música formado (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

Alicia corrobora com a ideia de que a universidade, além de não preparar o professor, também não conhece a realidade da educação básica. A coordenadora enfatiza que quando esta crítica é direcionada às instituições formadoras de professores, a Academia utiliza várias argumentações para desfazer esta ideia. Mas tal conceito, como afirma, é comum entre os professores porque, após a convivência diária com os problemas da educação, não há como pensar de forma diferente.

Como ressalta, por mais conhecimento técnico e teórico sobre a sua área de atuação, por maior que seja a cultura, a propriedade e o domínio sobre diversos assuntos, o professor sente que não foi preparado o suficiente para dar aula. Alicia avalia que ser professor é uma tarefa que se aprende no dia a dia e completa: “a gente sai com o título, mas a gente não sai professor de nada. Não é apenas o de música. É o de matemática, o de português” (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

Alicia faz esta crítica porque, como coordenadora pedagógica, participa de diversos encontros a convite da Universidade e não vê uma boa aceitação dos seus questionamentos. Como afirma, os cursos de Pedagogia sempre ficam com os melhores professores, ou seja, daquele grupo de docentes, apenas os considerados “bons” trabalham nesta graduação. No entanto, os demais, os ditos menos relevantes e interessados, acabam indo para as licenciaturas. Como argumenta, “o curso de Pedagogia fica com os melhores e aí botam para as licenciaturas aqueles que eles não querem dando aula na Pedagogia, entendeste?” (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

Segundo observa, o professor que ministra aulas nas licenciaturas é incumbido de trabalhar disciplinas como didática, estrutura e funcionamento do ensino, de planejamento e de psicologia do desenvolvimento infantil, para um futuro professor de matemática, de português e de música, por exemplo, que não quer saber, que não se interessa por tais disciplinas. Na verdade, o que este aspirante a docente deseja é o conhecimento específico da área e a sua formação, pelo desinteresse em assuntos fundamentais para a sua posterior prática pedagógica, torna-se, conseqüentemente, deficitária. Neste contexto, Alicia afirma que, quando o professor chega à escola, percebe que todos os fundamentos estudados nas

disciplinas cujo conteúdo não foi levado a sério, eram extremamente necessários para a atuação.

Como exemplifica, o aluno do curso de Licenciatura em Música, assim como os de outras áreas, está mais centrado nas aulas práticas, no conhecimento teórico sobre música e na admiração que tem sobre o seu mestre que sabe tudo sobre a área. No entanto, como argumenta, este docente que tudo conhece muitas vezes não sabe como ensinar um futuro professor a dar aulas de música na escola de educação básica. Como relata, por melhor que seja a intenção deste professor, o foco das aulas será sempre no conhecimento música. Os saberes relacionados à psicologia do desenvolvimento infantil, da forma como uma criança reage, por exemplo, serão tratados de maneira superficial na graduação, observa. Conforme Alicia deveria existir um intercâmbio maior entre os professores da área específica com os da área da educação, objetivando, cada um, compreender melhor as particularidades dos conhecimentos em questão.

De acordo com Alicia:

Aí o aluno vai se voltar para ti. Porque ele quer ser professor de música, ele vai ser, ele vai gostar é de ti. Ele não vai gostar do professor de didática. Porque o professor de didática também não está conversando contigo, ele não planeja as aulas dele contigo. Ele não sabe como tu dá aula de música para o futuro professor de música e que conteúdos e conhecimentos são esses. Ele vai lá e trabalha as questões da educação e aquilo está muito longe daquele menino que quer ser professor de música, porque o que ele quer ser é professor de música. Só que depois lá na escola ele vai sentir falta de conhecer a estrutura de como é que a criança aprende, dos paradigmas da educação, dessa questão epistemológica que para ele é um palavrão, ele odiou isso na universidade. Mas é lá na sala de aula que ele vai sentir falta deste lastro que não só ele não teve muito bem na universidade, como ele também não quis, ele também não aproveitou (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

Neste sentido, Alicia observa que as universidades precisam encontrar novos caminhos para preparar o professor e buscar novas formas de dialogar com o futuro docente de maneira que ele também entenda que a formação pedagógica é importante. Além disso, defende a ideia de que não é a escola de educação básica que precisa realizar o processo de reformulação constante visando a desejada qualidade de ensino, mas sim, as universidades e as suas licenciaturas, pois são elas que estão à frente do processo formativo dos professores. Não concepção de Alicia, a educação básica “também é reflexo de uma formação acadêmica” (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013) e o aluno que está na

escola vem da sociedade como ela é. O professor, o grande mestre e o responsável por guiar todo o processo educativo daquele aluno, é alguém que está na Academia e, portanto, não consegue dialogar e transpor as problemáticas dos contextos educativos. Alicia complementa: “a universidade tem que reformular os cursos, as licenciaturas” (ENTREVISTA. COORDENADORA ALICIA, 28/11/2013).

Por fim, como salienta, há muita teoria dissociada das necessidades da escola, e a universidade precisa ter coragem para reconhecer isso.

16.1.4 Estrutura para as aulas

Neste tema, relatamos a estrutura que o Colégio Municipal Pelotense possui para a condução das aulas de música. Inserimos este tema na categoria “Desidentificação” porque, pela experiência nas escolas pelas quais transitamos, sempre necessitamos vencer o problema da falta de recursos. No entanto, nesta instituição, os recursos estão acessíveis aos professores de música, contribuindo para a qualificação do ensino de música.

De acordo com Alicia, nesta questão a escola é privilegiada. E não apenas na área da música, mas também para outras disciplinas. Em virtude da concepção de equidade entre os componentes, citada anteriormente, busca-se contemplar todas as áreas. Como afirma, se um dos professores de música solicitar a compra de um material, a escola vai fazê-lo. A instituição conta com violões, violinos e instrumentos de percussão que podem ser utilizados pelos professores de música, independente se tais recursos estão vinculados aos projetos extraclasse. Além disso, há também uma sala específica para o ensino de música, espaço no qual podem ser desenvolvidas atividades com os alunos se o professor assim desejar. Alicia entende que esta estrutura somada à concepção da escola de que a música tem um status razoável, contribui para solidificar a área na instituição. Por fim, a coordenadora destaca que muitos ex-alunos, através de uma associação³⁸, fazem doações para a escola, destinando mais instrumentos para a banda da instituição.

Cássia também fala sobre a disponibilidade de recursos para os professores de música que, se comparados a outras escolas, fazem do Colégio Municipal Pelotense uma exceção. Apesar de considerar que a instituição poderia ter mais,

³⁸ Associação dos Ex-alunos do Colégio Municipal Pelotense - ACMP

salienta que a estrutura da escola para as aulas de música é suficiente e avalia que os projetos extracurriculares voltados à música, demonstram uma preocupação com a formação integral do aluno.

A professora Mercedes, no que diz respeito à estrutura e materiais, afirma que a escola tem espaços e recursos privilegiados para o ensino de música. Um dos projetos que coordena, voltado ao estudo do violão, recebeu em 2012, além dos instrumentos musicais, estantes e afinador. Além disso, conforme avalia, os recursos disponíveis auxiliam o professor, porque ele não vai precisar levar material próprio para a escola, problema bastante comum entre os profissionais da música. E ressalta que esses recursos são importantes, principalmente para os alunos que não têm condições de adquirir instrumentos musicais. Além da utilização nos projetos, esses materiais também são utilizados nas aulas da disciplina de música.

A professora Mercedes, no entanto, relata que a sala de música que a escola possui deve ser mais aproveitada pelos professores porque é feito um estudo sobre a utilização dos espaços e, se os mesmos não estiverem sendo usados, eles ganham outras finalidades. Por isso, como observa, pode-se pensar que como os professores de música não estão utilizando este ambiente, não há mais necessidade de conferir tal benefício aos docentes.

17 ANÁLISES

17.1 EXPLANAÇÃO DO CASO – INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL

A realidade encontrada no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil é desafiadora. E pode representar, quem sabe, a situação das demais escolas do estado do Rio Grande do Sul. Em nossa investigação, percebemos que o ensino de música neste estabelecimento está presente não como componente curricular obrigatório, mas através das iniciativas de alguns professores que tentam, mesmo sem formação, trabalhar os conteúdos da área dentro da disciplina de Arte e até mesmo em componentes afins. No campo extracurricular, a música ora está presente, ora ausente. As duas situações revelam que a Lei 11.769/2008 não significou a inclusão da música no cotidiano escolar de forma consistente e significativa.

Nas entrevistas com a equipe diretiva, coordenação e professores da instituição, ficou evidente a receptividade e o espaço que a escola pode oferecer à música em seu dia a dia. Exemplo disso, foi o trabalho realizado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Pelotas no ano de 2012 que, durante um breve período, desenvolveu no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil um projeto de ensino de música, atuando na educação infantil.

Entretanto, fora essas iniciativas, as percepções desses profissionais em relação às ações das mantenedoras e das políticas públicas promovidas pelo estado, convergem para uma desanimadora constatação: há um longo caminho a ser percorrido para se efetivar, de fato, o ensino de música na escola, da forma considerada ideal pelos entrevistados: como disciplina curricular e com professores habilitados. No caso do curso Normal, as professoras sem formação na área musical dão conta de um conteúdo específico que, pela sua complexidade, só poderia ser conduzido por um professor de música. No entanto, devemos reconhecer que essas docentes esforçam-se com méritos para realizar esta tarefa.

Em relação às práticas de ensinar música nesta modalidade, refletimos, primeiramente, sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores de outras áreas em trabalhar conteúdos distantes da sua formação. Basta tomarmos como base a

atuação da professora Glória que, solitária, ocupa-se do ensino de quatro linguagens diferentes, com formação específica para apenas uma delas. Não há possibilidade de qualificar a educação desta forma, sobrecarregando docentes, desviando as suas formações e atribuições. Vejamos: se a professora em questão não incluísse a música em suas aulas, a arte dos sons provavelmente passaria em branco durante a formação das estudantes do curso Normal. E não estamos tratando aqui de dar subsídios para que as futuras docentes possam trabalhar as especificidades da música, mas sim de proporcionar aos indivíduos o contato com esta arte tão necessária à formação. Como refletiu a professora Glória, deveríamos ter professores habilitados para o trabalho com cada uma das quatro linguagens artísticas na escola. Entretanto, a docente está submetida às falhas da estrutura educacional que durante décadas repete equívocos semelhantes e não soluciona questões fundamentais.

Está claro que sem cursos de formação, as práticas de ensinar música não podem ir além do que observamos. Mais uma vez, voltamos a falar do papel da administração pública e das políticas de educação elaboradas pelos sujeitos que estão à frente deste processo. Ora, tivemos seis anos para tentar, de alguma forma, trazer os conteúdos de música para as salas de aula, para tornar esta arte mais palpável e presente na formação de crianças e jovens. E a escola em questão, segundo os depoimentos da equipe diretiva, coordenação e professores, está em busca de caminhos para a construção de uma proposta articulada junto à mantenedora visando possibilitar a efetivação do ensino de música na instituição.

Compreendemos que o ensino de música no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil sobrevive através do esforço isolado de alguns professores que buscam torná-lo mais presente no cotidiano da escola. E tais iniciativas, se não tiverem o devido incentivo, podem, inclusive, desaparecer. O ensino de música na instituição perpassa o componente Arte e não há, por enquanto, indícios de que ele venha a se tornar disciplina curricular. Consideramos, portanto, que a escola atende parcialmente o que determina a legislação, apesar de vislumbrarmos, como pesquisadores e professores de música, que esta área de conhecimento estivesse presente em todas as instituições de ensino como um componente curricular independente e com docentes habilitados.

Em relação à Lei 11.769/2008, é preocupante a atuação da mantenedora no sentido de dar à escola subsídios para refletir e tentar, de alguma forma, inseri-la na

disciplina de Arte. Como vimos, não houve absolutamente nenhuma orientação, discussões sobre o tema e oferta de cursos de formação. De modo geral, portanto, compreendemos que o sistema de ensino estadual não estava preparado para o desafio proposto pela Lei 11.769/2008. Sem ações concretas e debates profundos, fica dificultada a possibilidade de termos o retorno dos conteúdos de música às escolas. Após seis anos, observamos ações insuficientes, segundo os documentos e entrevistas das escolas investigadas.

A partir da nossa investigação, refletimos que a Lei 11.769/2008 não produziu maiores transformações no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. No âmbito do curso Normal, os debates pedagógicos também não ocorreram e, portanto, verificamos que a condução do trabalho com música realiza-se de forma autônoma, de acordo com o enfoque e concepções de cada professor. Observamos que as discussões em torno da legislação são importantes, visando contemplar o ensino de música na escola. Como relataram as professoras Glória e Simone, as ausências do componente curricular e do professor de música na escola, contribuem para que a responsabilidade pela condução dos conteúdos da área sejam articulados por outros profissionais e não haja reflexões sobre o ensino de música na escola.

Sobre os professores de música, as entrevistadas entendem que é extremamente importante tê-los na escola, principalmente porque os mesmos podem implementar uma proposta para além da que se pratica no curso Normal. Mas como já foi destacado neste trabalho, a questão do veto à formação é um entrave à efetivação deste profissional nas escolas e isso se reflete no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Apesar dos documentos oficiais apontarem para a obrigatoriedade da formação em cursos de licenciatura, obtida nas universidades, a mantenedora argumenta que o veto impulsiona e abre a possibilidade para que os profissionais de arte possam trabalhar os conteúdos de música.

Portanto, a partir deste ponto de vista, não existe uma obrigatoriedade de se ter ou contratar professores habilitados, persistindo a ausência deste profissional nas escolas. Sobre esta questão podemos até reivindicar, mas devemos considerar que, a partir do veto articulado pelo MEC, os professores de música estão sujeitos a tal determinação.

Finalizando esta explanação, observamos que os documentos referentes às artes presentes nas Leis de Diretrizes e Bases e Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser repensados e, acima de tudo, implementados de fato, nas escolas. No

caso do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, que representa apenas uma mínima parte das escolas estaduais do município de Pelotas, RS, esta realidade está evidente, posto que temos uma estrutura de políticas públicas que ainda não encontrou caminhos para solucionar os problemas da educação em geral e da música em especial.

Portanto, consideramos que a mudança na realidade desta instituição, assim como dos outros estabelecimentos de ensino que enfrentam situação semelhante, só ocorrerá quando houver, efetivamente, ações políticas concretas dos agentes educativos e da sociedade que busquem contemplar o ensino de música na escola.

17.2 EXPLANAÇÃO DO CASO – COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE

Os contextos analisados permitem-nos afirmar que o Colégio Municipal Pelotense é uma exceção positiva, principalmente quando nos referimos à presença da música na escola. Na instituição, ela é uma disciplina curricular e ministrada por professores habilitados para exercer tal função. No município de Pelotas/RS, só para termos uma ideia, o último concurso realizado pela prefeitura da cidade no ano de 2011, destinou cinco vagas para a contratação desses profissionais que, somados aos demais professores aprovados em seleções anteriores, atuam nas escolas do município.

Como os estabelecimentos municipais podem contemplar a área da música no regimento escolar e buscar o professor junto à Secretaria de Educação, compreendemos que essas escolas têm mais autonomia para decidir aquilo que será implementado no currículo. Entretanto, as demandas apresentadas não garantem uma imediata solução, mas é possível requerer tais profissionais para a escola.

Destacamos, primeiramente, os recursos e os projetos extraclasse que a escola possui. Na realidade do ensino de música no Brasil, salvo exceções, a luta por melhor estrutura e recursos é contínua. No entanto, o Colégio Municipal Pelotense está em uma situação bastante privilegiada, pois, para a área, são destinados instrumentos musicais e espaços para a realização de tais propostas.

Considerando a música no currículo, é importante mencionar o termo obrigatoriedade. Buscamos, através das legislações, privilegiar o ensino de música e torná-lo parte dos contextos educativos. Mas ao mesmo tempo em que tentamos

conquistar o espaço ao qual a música tem direito, será que a obrigatoriedade desta área significará o efetivo desenvolvimento de uma educação musical? O lugar destinado à música na escola deve sim ratificar a posição de componente curricular, mas deve-se atentar também para a formação dos professores e ao Projeto Político Pedagógico escolar. Não há coerência em dispormos de uma disciplina importante como esta, sem professores preparados e à percepção da mesma pela instituição. As concepções do profissional, as práticas e a maneira de conduzir o ensino de música e o espaço destinado a ela na escola farão a diferença no momento de reconhecer a relevância da área. Há a necessidade de constante estudo, formação e de reflexão. Por isso, como salientou a coordenadora Alicia, o professor de música necessita ter consciência da dimensão do seu papel profissional.

Esta problemática levantada tem origem na experiência que a escola possui em relação à disciplina. Como a música não é uma novidade na instituição, a sua presença no currículo e as situações do cotidiano conduziram ao termo “engessamento” utilizado pela coordenadora. A música enquanto disciplina obrigatória entrou na estrutura das demais e cabe a questão: É isso que queremos e esperamos com a obrigatoriedade? Será que esta imposição é benéfica? Concomitantemente à obrigatoriedade, há a percepção de que, se a disciplina não for “imposta” no currículo, ela será esquecida e outras áreas se apropriarão da sua carga horária. Reside aí um complexo paradigma que precisa ser discutido: é preferível uma disciplina obrigatória, “engessada”, fundamentando-se nos moldes tradicionais ou uma atividade extraclasse, livre, cuja procura se dará pelo interesse do aluno?

Neste sentido, vale lembrar a importância do Projeto Político Pedagógico da instituição, que ratifica a importância das Artes. Como aponta este documento, as Artes Musicais e Visuais objetivam:

Trabalhar o aluno como um todo nos aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor, procurando situá-lo na realidade sócio-econômica e política, tornando-o capaz de transformá-la. O ensino de arte caracteriza-se por identificar, relacionar e compreender a história do homem, situando-o no tempo e no espaço, capacitando-o para valorizar a própria cultura (PPP - COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2006).

O Projeto Político Pedagógico desta instituição mostra, portanto, a valorização das artes como um todo (músicas, visuais), sendo a construção desta proposta anterior à Lei 11.769/2008 fazendo parte do currículo escolar desde o ano de 2002.

Tal documento assegura, portanto, que o ensino de música esteja inserido no conceito de equidade entre as disciplinas que, para os dirigentes da escola, é fundamental, mesmo sob questionamento de alguns pais e professores.

Como foi apontado, há ainda a questão do respeito que o professor de música precisa conquistar. E na busca pelo reconhecimento da disciplina, a área colocou em risco a sua identidade, a sua essência, adotando, os métodos enraizados na escola tradicional como avaliação, textos e cópias. Este é mais um problema a ser superado e, para modificar toda esta realidade, as concepções pedagógicas que o professor de música carrega são importantes. E uma boa formação pode garantir a ruptura com esse modelo presente, que engessa a disciplina e que a torna igual às outras.

Numa escola cujo espaço para a música está aberto, é possível entender a ausência de debates em torno da Lei 11.769/2008. Como propõe esta legislação, os conteúdos de música devem perpassar o componente Arte. No entanto, esta realidade está aquém do que é praticado no Colégio Municipal Pelotense e, portanto, nesse sentido, a Lei não impulsionou maiores discussões. No entanto, é de se observar que a mantenedora das escolas municipais pode atuar mais fortemente no sentido de oferecer aos professores de música do município, formação continuada, visando qualificar o grupo docente.

Sobre o ensino de música no curso Normal, observamos que ele se configura como uma disciplina e tem como papel primordial fazer com que as alunas desta modalidade compreendam que ele deve ser desenvolvido à luz das necessidades da criança. Neste sentido, o planejamento deve considerar que a música possui tanta importância quanto as atividades que envolvam a alfabetização, por exemplo, e que as futuras professoras devem compreender que, no processo educativo do aluno, deve estar inserido o ensino de música.

As práticas de ensinar música são desenvolvidas conforme as concepções da professora, segundo a docente relatou, relacionando-se, sobretudo, à sua formação. No entanto, cabe ressaltar que o Projeto Político Pedagógico da escola especifica:

Um planejamento coletivo [...] pelo estabelecimento de princípios a serem respeitados por todos os professores. Desta forma, os rumos dos trabalhos em todas as séries e disciplinas passaram a ser de responsabilidade coletiva e não mais de acordo com os interesses e/ou visões individuais dos professores (PPP - COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2006, p. 12).

Finalizando esta análise, percebemos que o ensino de música no Colégio Municipal Pelotense, está dentro de uma concepção que busca valorizar as diversas áreas e ocupa um lugar relativamente privilegiado. No conceito de equidade entre as disciplinas, é importante ressaltar que tal proposta inova, oferecendo aos componentes menos considerados pela sociedade, uma valorização e uma perspectiva de mudança para que, futuramente, a comunidade escolar também avalie que disciplinas como a música, por exemplo, são tão importantes como as outras áreas. Vale ressaltar, ainda sobre este tema, que os pedidos de recursos para a condução das aulas de música estão no mesmo nível de urgência das outras disciplinas, configurando-se, portanto, numa justa e reverenciável concepção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral problematizar o ensino de música a partir da Lei 11.769/2008 em duas escolas públicas de Pelotas, focalizando o curso Normal. Não foi intencional um estudo comparativo entre as duas realidades: o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil e o Colégio Municipal Pelotense. Cada escola possui contextos e percursos distintos, segundo analisamos. Apesar de serem, respectivamente, duas escolas públicas, o ensino de música, em nosso entendimento, precisa estar presente de forma mais concreta na instituição estadual, e percebemos que o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil está buscando meios para consolidar a área em sua conjuntura.

Refletimos que a Lei 11.769/2008 caminha para a efetivação e, no que tange o contexto da escola estadual, podemos afirmar que esta proposta está sendo atendida, ainda que não da maneira mais adequada. Apesar de vislumbrarmos o momento histórico para a educação musical no Brasil, influenciado pela aprovação da lei, o que constatamos neste caso são dificuldades para o desenvolvimento de uma área que, conforme relato dos sujeitos que atuam na instituição, necessita de um profissional com formação para desenvolver novas ideias e fortalecê-la na escola.

No entanto, cabe ressaltar que não foram observadas mudanças significativas em relação ao ano em que este pesquisador estagiou e o momento atual da investigação. Existem muitas permanências, salvo as propostas individuais dos professores. É importante lembrar a visão que os profissionais do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil e da mantenedora têm em relação ao ensino de música. Todos compreendem que a educação musical é necessária e que ela precisa ser contemplada dentro do espaço escolar de forma mais significativa. Este entendimento é um passo para que, futuramente, quem sabe, possamos concretizar um ensino musical renovado e garantido nas instituições.

Como descobrimos o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil atende à legislação por meio de iniciativas das professoras e da sua equipe diretiva. E essas ações são importantes para compreendermos que existe uma preocupação com o desenvolvimento do ensino de música. Apesar de não estarem amparadas por orientações da mantenedora, as propostas da escola visam aproximar esta área de conhecimento ao contexto dos alunos e da sua comunidade com um todo.

Destacamos, no entanto, que a mantenedora precisa ser mais atuante, principalmente quando nos referimos à formação continuada e orientações à escola, para que os professores desta instituição possam trabalhar o ensino de música de forma mais qualificada.

A investigação evidenciou também que há uma realidade na qual a música possui importância, professores e uma estrutura considerável para o trabalho. Infelizmente, esta situação não é visível em todos os estabelecimentos, mas indicia uma possibilidade, um modelo que pode servir de inspiração. Em nossa investigação, descobrimos que o ensino de música pode contemplar todos os níveis dentro das instituições e ser considerado como área permanente dentro da escola. Assim se configura a música dentro do Colégio Municipal Pelotense e também em algumas escolas do município de Pelotas/RS. Isto nos inspira e nos faz ter esperança de que a realidade pode ser diferente. Mas necessitamos rigor e persistência, associados a ações que viabilizem a concretização da Lei. Consideramos que a música é fundamental para a vida do homem e que a escola é uma grande aliada para desenvolver um trabalho consistente em torno desta arte.

A situação da música no Colégio nos anima, posto que compreendemos que a Lei 11.769/2008 está aquém das propostas pedagógicas praticadas nesta escola, e tais concepções estão relacionadas a um Projeto desenvolvido no Colégio Municipal Pelotense que tem como premissa o alinhamento entre os componentes curriculares e a equidade entre eles. Numa área de conhecimento como a música, que necessita a todo o momento ser justificada e lutar pelo seu espaço, a escola adota, com propriedade, um importante conceito de valorização da área.

O percurso para que todas as instituições municipais de ensino tenham a educação musical regimentada, já foi traçado. Há, como vimos, desafios a serem transpostos, mas é o início de uma caminhada que, futuramente, poderá render reconhecimento às instituições. O trabalho da mantenedora e dos responsáveis pelas políticas públicas, em sintonia com as demandas das escolas, buscando atender as necessidades de todas as áreas, em especial da música, parece-nos de fundamental importância que ocorra. Nesse sentido, o Colégio Municipal Pelotense é um destaque positivo.

Lembramos que a atuação das universidades também é importante para subsidiar as escolas em torno da adequação à Lei 11.769/2008. Como formadoras de professores, as Instituições de Ensino Superior podem ampliar a sua

aproximação com a realidade das escolas de educação básica e, juntamente com elas, refletir alternativas para que os estabelecimentos de ensino possam implantar propostas visando contemplar a educação musical em seus contextos. Esta reflexão ficou evidente através das entrevistas realizadas. No entanto, reconhecemos que a Academia está estabelecendo um maior contato com as instituições estaduais e municipais, como, por exemplo, o trabalho realizado pelo PIBID da Universidade Federal de Pelotas ou ainda através dos cursos oferecidos aos professores da educação infantil das escolas municipais de Pelotas/RS, conforme evidenciamos.

Finalizando as nossas considerações, deixamos como proposta para uma futura investigação os reflexos que as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica, implicarão aos sistemas de ensino. Essas diretrizes foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no dia 4 de dezembro de 2013. Este documento orienta que as Secretarias de Educação realizem concursos específicos para a efetivação de professores habilitados e o oferecimento de estrutura adequada às aulas de música, dentre outras resoluções. Esta nova orientação é mais um desafio a ser transposto pelas redes de ensino, instituições e Secretarias de Educação.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. **Opus**. Porto Alegre, v. 17, n.1, p. 51-72, jun. 2011.

ALVARES, Sergio Luis de Almeida. 500 Anos de Educação Musical no Brasil: Aspectos Históricos. **XII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. 1999. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/CONFEREN/SALVARES.PDF>. Acesso em: 22 jul. 2013.

AMORA, Antônio Augusto Soares. **Minidicionário da língua portuguesa**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ARAÚJO, Emanuel. Negras memórias: o imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a21v1850.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2013.

ARDLEY, Neil *et al.* **El Libro de la Música**. 3. ed. Barcelona: Instituto Parramón, 1982.

BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 115-133, 1997.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. **Lei nº 11.769/2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 11 mar. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em: 21 mar.2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, nº 248, Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 14 jun. 2013.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. 2. ed. Campinas, SP: Átomo, 2011.

CHALITA, Gabriel. **Vivendo a Filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

COSTA, Adriano Felício da. **Ensino da música em pauta: contextos e dilemas na educação básica**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2001.

COSTA, Dionísio Gomes da. **Metafísica da música na filosofia de Arthur Schopenhauer**. 2008. 67 p. Monografia (Licenciatura em Filosofia) – Universidade de Cabo Verde, Praia, Cabo Verde, 2008.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)**, 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_artigo5.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2013.

DENKER, Ada de Freitas Maneti. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Turismo**. São Paulo: Editora Futura, 2000.

FUCKS, Rosa. A educação musical da Era Vargas: seus precursores. In: OLIVERIA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. (Org.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007.

FUKS, Rosa. **O discurso do Silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 57, set. 2010.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Civilizando pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1930)**. 2003. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

GONÇALVES, Lilia Neves. Aula de música na escola: reflexões a partir do filme mudança de hábito 2: mais loucuras no convento. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 179.

GROSSI, Cristina. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 39, mar. 2007.

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

ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Os Sons da República - o ensino da Música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República - 1889-1930. In: **27ª ANPED - Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?** 2004, Caxambú, MG.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da escola normal no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set/dez. 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. As Políticas de Formação de Professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. **Revista Profissão Docente Online**. 2004. Disponível em: <<http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/vol04/12/art03.htm>>. Acesso em: 30 dez. 2012.

LOUREIRO, Alicia M. Almeida. **O ensino de música na escola fundamental: Um estudo exploratório**. 2001. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze – a música e o movimento. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011, p. 25-54.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: A música criativa nas escolas. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011, p. 244-273.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4. ed. Brasília: Musimed, 1996.

MENUHIN, Yehudi; DAVIS, Curtis W. **A música do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. Educação musical: contrapontos numa perspectiva histórica. **Revista Travessias**, v. 5, n. 2, 2011, p. 416.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Heleno Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: Iniciação**. 2. ed. Brasília: Editora Liber Livro, 2006.

NEVES, José Maria. **Música contemporânea brasileira**. São Paulo: Ricordi, 1981.

OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de educação musical (ABEM)**, n. 1, 1992. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 5 mar. 2013.

OLIVEIRA, André Eustáquio Melo de. A importância da música na filosofia de Arthur Schopenhauer. **Revista Μετάνοια**, São João del-Rei, n. 5, p. 85-94, jul. 2003. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/revistalable/numero_5_-_ano_2003.php>. Acesso em: 10 nov.2013.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. Revista Travessias, 4. ed. Educação, cultura, linguagem e arte, 2009.

PENNA, Maura. **Musica(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão como, “como” ensinar música. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola. I-analisando a legislação e os termos normativos. **Revista da ABEM**. v. 10, n. 10, 2004, p. 23-24.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 11, set. 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_completa.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2013.

PENNA, Maura. Música na escola – analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord) *et al.* **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001, p. 113-134.

PEREIRA, Melissa Pedroso da Silva; SUBTIL, Maria José Dozza. **Perspectivas para a formação de professores de música**: o projeto político pedagógico da licenciatura em música da UEPG 2003. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1864/959>> Acesso em: 13 jul. 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 17, p. 71, set. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17_artigo7.pdf> Acesso em: 21 jul. 2013.

RIBAS, Maria Guiomar. Coeducação musical entre gerações. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2007.

ROMANELLI, Guilherme G.B. Planejamento de aulas de estágio. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Org.). **Práticas de ensinar música**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SANTOS, Gledinélcio Silva. Cosmologia: a sinfonia trágica de Arthur Schopenhauer. **Revista Húmus**, Maranhão, v. 3, n. 7, p. 69, Jan/Fev/Mar/Abr. 2013.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **Música, cultura e educação**: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, p. 153, jan./abr. 2009.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do belo**. São Paulo: Unesp, 2003.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. São Paulo: Unesp, 2005.

SEBBEN, Egon Eduardo. Música como conteúdo curricular obrigatório: mediações e contradições entre música na sociedade e práticas musicais escolares. In: **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL 2010**, Londrina- Paraná.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Unesp, 2007.

SILVA, Walênia Marília. Zóltan Kodály – Alfabetização e habilidades musicais. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008.

SOUZA, Jussamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SUBTIL, Maria José Dozza. Uma contribuição ao estudo da educação musical nas políticas públicas brasileiras: educação artística, expressão e polivalência na lei 5.692/71. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012. Disponível em: <www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/454/342> Acesso em: 16 jul. 2013.

TANURI, Maria Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000.

VILLA-LOBOS, Heitor. Educação musical – comentários e considerações. **Presença de Villa-Lobos**. Rio de Janeiro, n. 6, 1971.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman,

2005.

ZORZAL, Riciéri Carlini. Repensando a estrutura sobre a história do ensino de música no Brasil. **XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas

ANEXOS