



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

MARILA CRISTINE SALES MARQUES

**O ENSINO DA MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR:
Uma pesquisa nas escolas particulares da Rede de Ensino Fundamental de
Salvador.**

**SALVADOR-BA
2009**

MARILA CRISTINE SALES MARQUES

**O ENSINO DA MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR:
Uma pesquisa nas escolas particulares da Rede de Ensino Fundamental de
Salvador.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Educação Musical.

Orientador: Prof. Luiz César Marques Magalhães.

**SALVADOR-BA
2009**

Biblioteca da Escola de Música - UFBA

M357 Marques, Marila Cristine Sales.

O ensino da música no contexto escolar: uma pesquisa nas escolas particulares da rede de ensino fundamental de Salvador / Marila Cristine Sales Marques. - 2009.
193 f.: il.

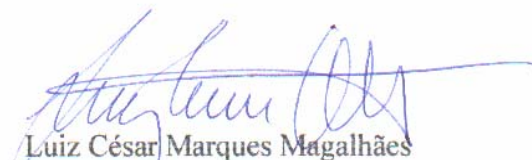
Orientador: Prof. Dr. Luiz César Marques Magalhães.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2009.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Música – Ensino Fundamental. 3. Educação musical – Escolas particulares – Salvador (BA). I. Magalhães, Luiz César Marques. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. III. Título.

CDD - 780.7

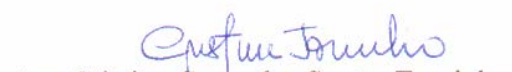
A Dissertação de Marila Cristine Sales Marques foi aprovada



Luiz César Marques Magalhães
Orientador



Magali Oliveira Kleber



Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

Salvador, 16 de março de 2009

Dedico este trabalho a minha mãe
Iracema, que pôde vê seu sonho
realizado através de mim.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos pela realização desse trabalho primeiramente é a Deus, “minha força suprema de todos os dias”.

À minha “grande” família, companheira de todos os momentos: minha mãe Iracema, meus irmãos Alden e Pâmela e meu Esposo Vinicius.

Ao meu orientador Luiz César Marques Magalhães por ter acreditado em mim e por ter me ajudado a realizar este projeto em minha vida.

À professora e Doutora Brasilena Pinto Trindade por ter colaborado para realização deste projeto.

Ao meu grande companheiro e amigo Vinícius Batista Marques, por ter me apoiado em meio a tantas coisas que acontecem na caminhada de um (a) mestrando (a).

Com imensa certeza agradeço à amiga Poliana Almeida pela força, pelas dicas, por toda compreensão e carinho.

À querida amiga Jaqueline Leite, pela atenção, dicas e conselhos.

À professora Marineide Maciel, pelas observações acerca do trabalho.

Ao amigo Juracy do Amor, pelos conselhos e dicas acerca do trabalho.

À engenheira e estatística Rosani Bruner, pela ajuda nos dados estatísticos e no estudo do projeto.

Ao amigo Ricieri Zorzal, pelas dicas e conselhos durante o projeto.

Meus sinceros agradecimentos ao grande amigo Paulo Correia Esteves, por toda força, e por toda ajuda recebida.

Aos professores: Manoel Veiga, à professora Cristina Tourinho, ao Joel Barbosa e ao professor e coordenador Ricardo Bordini.

A FAPESB- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.

Por fim, a outros amigos, colegas e conhecidos que direta ou indiretamente tenham contribuído para que eu viesse a trilhar esta maravilhosa, longa, cansativa, inesquecível e vitoriosa caminhada.

*Qualquer que seja o sonho de Deus a respeito do homem,
nada ocorrerá, a menos que haja cooperação do homem.*

Stella Terrill Mann

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo estudar a situação da educação musical nas escolas regulares da rede de ensino particular relacionadas ao Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries) na cidade de Salvador- Bahia. Inicialmente foi realizada uma sondagem prévia para que fosse possível delimitar o universo do estudo, definir a amostra da pesquisa e partir para a investigação nas escolas. Durante a sondagem contatou-se com 280 escolas num universo de aproximadamente 431. Destas, 34 têm aulas de música de forma organizada e com professor específico de música, sendo que, 28 delas são destinadas ao Ensino Fundamental, e 24 destinadas ao Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série). Fora necessário dividir a pesquisa em momentos e utilizar diferentes abordagens metodológicas para se obter sucesso na realização desta. A primeira fase possui um caráter quantitativo, onde se aplicou questionários nas escolas que aceitaram participar da pesquisa (18 escolas) num total de 36 sujeitos, entre coordenadores e professores. Nesta fase recolheram-se dados referentes à quantidade de escolas com aulas de música, localização, séries com aulas de música nas escolas, turno das aulas, ênfase dada às aulas, tipo de aula de música, perfil dos professores nas escolas, os recursos materiais pedagógicos utilizados e disponíveis para as aulas de música, funções atribuídas à música nestas escolas, como eram feitos e por quem eram realizados o apoio pedagógico e os projetos de música nas escolas. Na segunda fase de caráter qualitativo (estudo de casos / multicaso), foram feitas entrevistas semi-estruturadas e observações de aulas com filmagens parciais em quatro escolas, onde, mediante este estudo, foram apontadas dificuldades enfrentadas por professores e alunos de música no contexto da prática musical escolar e aprofundaram-se as questões referentes ao primeiro momento da pesquisa numa abordagem mais qualitativa e descritiva. A questão inicial, norteadora desta pesquisa foi: qual a situação do ensino e da aprendizagem da música nas escolas particulares do Ensino Fundamental I da cidade de Salvador? Em seguida, se construiu uma questão de pesquisa mais específica para a investigação: quais as principais dificuldades encontradas por professores e alunos de música no contexto destas escolas de Ensino Fundamental I da rede particular de Salvador e como estas dificuldades tem influenciado no processo de ensino-aprendizagem e na prática pedagógica do ensino musical?

Palavras chaves: Educação musical. Escolas particulares. Ensino Fundamental. Salvador

ABSTRACT

This research aimed to study musical education in private elementary schools in Salvador-Bahia. It was first made a previous research so that it was possible to delimitate the study universe, to define the research sample and to do the investigation in the schools. During the research 280 out of 431 schools were contacted. 34 of them have musical classes with actual music teachers. In 28 of these 34 schools the classes are in the elementary level. 24 of these 28 schools have music classes from the 1st to the 4th year of the elementary school. It was necessary to divide the research in different moments and to use different methodological approaches to be successful in carrying out this research. The first moment had a qualitative method with the application of questionnaires in the schools that accepted to take part of the research (18 schools) with 36 respondents as coordinators and teachers. In this moment data were collected referring to the amount of schools with music classes, place, school year students have music classes, classes periods, emphasis given to the classes, kind of music classes, teachers' profile, pedagogical material used by and disposed to children during music classes, function given to music in these schools, how and by whom the musical projects and pedagogical support were carried out. On the second moment of qualitative method (case study/multicase), it was done semi-structured interviews and partial class filming in four schools, where, from this study, it was pointed out difficulties faced by music teachers and students in the musical scholar practice and deepened subjects referring to the first moment of the research in a more descriptive and qualitative approach. The initial question of this research was: how is the situation of teaching and learning of music in elementary schools (from 1st to 4th year) of private schools in Salvador city? Then it was made a more specific question for investigation: what are the main difficulties found by music teachers and students in the context of these private elementary schools in Salvador and how these difficulties have influenced the leaning and teaching process and the pedagogical practice of the teaching of music?

Keywords: Musical education. Private schools. Elementary teaching. Salvador.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1.	Universo e amostra da pesquisa	26
Gráfico 1.	Quantidade de escolas com aula de música no Ensino Fundamental na Cidade Alta de Salvador e seus respectivos bairros	96
Gráfico 2.	Quantidade de escolas por níveis de educação básica oferecida	96
Gráfico 3.	Séries com aulas de música nas 28 escolas da sondagem prévia	97
Gráfico 4.	Nº de professores generalistas (pedagogos), estagiários e licenciados em música, que atuam no ensino de música em 28 escolas pesquisadas da rede particular de Salvador.	98
Gráfico 5.	Situação da disciplina música nas escolas quanto à obrigatoriedade	99
Gráfico 6.	Turno da disciplina música nas 28 escolas pesquisadas na sondagem prévia	100
Gráfico 7.	A disciplina música no currículo das 28 escolas da sondagem prévia	100
Gráfico 8.	Séries com aulas de música em turmas de Ensino Fundamental nas 18 escolas pesquisadas	104
Gráfico 9.	As linguagens artísticas contidas nas 18 escolas pesquisadas além da música	104
Gráfico 10.	Apoio pedagógico dado aos (as) professores (as) de música nas 18 escolas pesquisadas	106
Gráfico 11.	Formação dos professores de música das 18 escolas pesquisadas	108
Gráfico 12.	Grau de satisfação dos professores de música em lecionar nas 18 escolas participantes da pesquisa	109
Gráfico 13.	Construção dos projetos musicais das 18 escolas pesquisadas	110
Gráfico 14.	Com relação à suficiência dos materiais encontrados nas 18 escolas pesquisadas	112
Gráfico 15.	Condições dos materiais didáticos utilizados nas aulas de música nas 18 escolas pesquisadas	112
Gráfico 16.	Relação dos instrumentos musicais disponíveis nas aulas de música das 18 escolas pesquisadas	113
Gráfico 17.	Disciplina musica no currículo das 18 escolas pesquisadas	116
Gráfico 18.	Gosto dos alunos (190) com relação às aulas de música nas 4 escolas Participantes do estudo	140
Tabela 1.	Outras linguagens artísticas encontradas nas 28 escolas da sondagem prévia	101
Tabela 2.	Relação e frequência dos materiais disponíveis nas aulas de música das 18 escolas	113
Tabela 3.	Ênfase dada às aulas de música nas 18 escolas pesquisadas	114
Tabela 4.	Tipos de aulas de música (classificações) nas 18 escolas do estudo quantitativo .	114
Tabela 5.	Funções realizadas pela música nas escolas, citadas por 18 coordenadores das escolas pesquisadas	115
Tabela 6.	Atividades das aulas de música que os alunos (190) mais gostam de fazer nas 4 escolas participantes do estudo.....	149
Tabela 7.	Atividades das aulas de música que os alunos (190) não gostam de realizar	150
Tabela 8.	Atividades das aulas de música consideradas pelos alunos (190) difíceis de se realizar.	151
Tabela 9.	Preferência quanto ao repertório das aulas de música pelos alunos (190) das 4 escolas do estudo	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa de Pós-graduação em Música

APEMBA - Associação dos Professores de Educação Musical da Bahia

DIREC - Diretorias Regionais da Educação

FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISME - International Society Music Education

LDB - Leis e Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MEC USAID - Fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID).

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

RBPE - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

RCN - Referencial Curricular Nacional

SEC - Secretaria da Educação do Estado da Bahia

SEMA - Superintendência de Educação Musical e Artística

USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Capítulo 1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA	22
1.1 UNIVERSO DA PESQUISA	23
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
1.2.1 Sondagem prévia	23
1.2.1.1 Sondagem prévia Direc 1A – Escolas da “Cidade Alta” de Salvador	23
1.2.1.1.1 Análise dos dados das escolas da Direc 1A	24
1.2.1.2 Sondagem prévia das escolas cadastradas na Direc 1B – Escolas da “Cidade Baixa” de Salvador	25
1.2.1.3 Delimitação do universo e amostra da pesquisa	25
1.2.2 Pesquisa quantitativa	26
1.2.3 Estudo qualitativo	27
Capítulo 2. MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	30
2.1 DIÁLOGO DE ABERTURA	30
2.2 DIALOGANDO A HISTÓRIA ATRAVÉS DE DIVERSAS HISTÓRIAS	31
2.3 TRILHANDO O PERCURSO DA MÚSICA E DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	35
2.3.1 No Brasil Colônia	36
2.3.2 No Período Imperial	39
2.3.2.1 D. Pedro I – fase imperial – 1823	41
2.3.3 Período Republicano	42
2.3.3.1 Na década de 1920	43
2.3.3.2 Na década de 1930	45
2.3.3.3 Na década de 1940	48
2.3.4 Décadas de 1950-1960	50
2.3.5 Na década de 1970	52
2.3.6 Na década de 1980 – O Movimento de Arte-Educação	54
2.3.7 Na década de 1990 – a criação da ABEM	55
2.3.8 Educação musical na atualidade	57
Capítulo 3. O ENSINO DA MÚSICA EM ESCOLAS REGULARES DE ENSINO FUNDAMENTAL NOS DIAS ATUAIS	58
3.1 LEIS E DOCUMENTOS: do papel à prática	59
3.1.1 Proposta dos PCN e Educação Musical	61
3.1.2 Tramitação do Projeto 2732/2008 no Senado e a Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008	64
3.2 IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ESCOLA REGULAR DE ENSINO FUNDAMENTAL	69
3.3 FUNÇÕES DA MÚSICA E SUA UTILIZAÇÃO EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL	71
3.3.1 Função de divertimento	76
3.3.2 Função terapêutica	77
3.3.3 Função de interdisciplinaridade	77
3.3.4 Função de disciplinar	78
3.3.5 Função de socializar	79
3.3.6 Função de dominar	80
3.3.7 Função artística	82
3.4 O PROFESSOR DE MÚSICA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL	83
3.4.1 O professor “herói” e outras classificações	85
3.4.2 Competências do professor de música em escolas de Ensino Fundamental	88

Capítulo 4. ADENTRANDO NO CONTEXTO: o ensino da música nas escolas particulares de Salvador	91
4.1 UMA SONDAGEM PRÉVIA SOBRE AULAS DE MÚSICA NAS ESCOLAS	93
4.1.1 Procedimentos da sondagem prévia	95
4.1.2 Dados obtidos durante sondagem prévia	95
4.1.2.1 Localização/bairros das escolas com aulas de música no Ensino Fundamental em Salvador	95
4.1.2.1.1 Níveis da educação básica oferecidos nas escolas pesquisadas	96
4.1.2.2 Formação dos professores atuantes nas escolas	97
4.1.2.3 Caracterização da disciplina música nessas escolas	98
4.1.2.4 Turnos da disciplina música nessas escolas	99
4.1.2.4.1 Música no currículo dessas escolas	100
4.1.2.5 Outras disciplinas da área de artes nessas escolas	101
4.1.3 Limitações encontradas durante a sondagem prévia	102
4.2 DADOS DO ENSINO MUSICAL EM ESCOLAS PARTICULARES (1ª à 4ª séries)	102
4.2.1 Dados conseguidos mediante questionários aplicados à coordenação das escolas	103
4.2.1.1 Séries com aulas de música nas 18 escolas pesquisadas	103
4.2.1.2 Outras disciplinas de artes além da música	104
4.2.1.3 Atividades extracurriculares apontadas pelos coordenadores como disciplina de arte	105
4.2.1.4 Apoio pedagógico e realização do apoio pedagógico	105
4.2.2 Dados conseguidos mediante questionários aplicados aos professores de música das escolas	107
4.2.2.1 Perfil dos professores de música	107
4.2.2.1.1 Sexo dos professores	107
4.2.2.1.2 Idade / anos de trabalho dos professores	107
4.2.2.1.3 Formação – graduação dos professores	108
4.2.2.1.4 Satisfação pessoal	108
4.2.2.1.5 Vínculo empregatício dos professores	109
4.2.2.2 Apoio pedagógico recebido pelos professores	109
4.2.2.3 Construção dos projetos pedagógicos musicais	110
4.2.2.4 Materiais didáticos utilizados em aula: condições e disponibilidade	111
4.2.2.5 Ênfase dada às aulas de música nessas escolas	114
4.2.2.6 Classificação das aulas de música nessas escolas	114
4.2.2.7 Funções da música nessas escolas	115
4.2.2.8 Currículo e música nessas escolas	116
4.2.3 Dificuldades e limitações encontradas durante o estudo	117
Capítulo 5. A SALA DE AULA E SEUS CONTEXTOS: visão dos próprios atores	119
5.1 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS E DO CONTEXTO DAS AULAS DE MÚSICA	121
5.1.1 Dias de aulas e metodologias utilizadas em sala	122
5.1.2 Caracterização das turmas nas escolas	123
5.1.3 Construção dos projetos musicais	124
5.1.4 Conteúdos e atividades abordadas nas aulas de música	127
5.1.5 Comunicação (professor de música x coordenação, aluno x coordenação e professor de música x aluno)	129
5.1.6 Papel, influência e atuação da coordenação na prática dos professores de música	133
5.1.7 Funções e objetivos das aulas de música	137
5.1.8 Motivação dos alunos com relação às aulas de música	138
5.2 DIFICULDADES OBSERVADAS	141
5.2.1 Na visão dos professores e alunos de música	142
5.2.1.1 Visão dos professores de música	142
5.2.1.2 Visão dos alunos de música	145
5.2.2 Desenvolvimento das atividades	146
5.2.3 Apresentações musicais	151

5.2.4 Repertório das aulas	154
5.2.5 Recursos materiais das aulas de música	157
5.2.6 Consolidação da música como disciplina escolar	161
5.3 O PAPEL DO EDUCADOR MUSICAL NESSAS ESCOLAS	162
Capítulo 6. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	173
ANEXOS	184

INTRODUÇÃO

Pesquisas anteriores sobre a atual situação do ensino de música no país revelam que são poucas as escolas brasileiras que possuem aulas de música, mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996, que fixou novas diretrizes ao ensino das Artes no Brasil.

Atualmente o assunto tem obtido maior força desde a aprovação do projeto sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica do país, ocorrida em agosto de 2008. O projeto, que esteve no senado desde o ano de 2006 (nº 330/06 no Senado Federal) e fora aprovado como proposta desde dezembro de 2007 mediante o projeto de lei 2732/ 2008 ficou em tramitação no Senado, passando por várias votações enquanto esperava pela sanção ou veto do presidente Lula (Luiz Inácio Lula da Silva). Projeto que teria pretensão de trazer a música como disciplina obrigatória dentro dos currículos de Artes no âmbito da Educação das escolas públicas e particulares do país.

Em Salvador, mediante pesquisas preliminares e uma sondagem prévia, pôde-se perceber que a maioria das escolas particular de Ensino Fundamental ainda não possui aulas de música. No entanto, antes da referida pesquisa não existiam dados que comprovassem e demonstrassem isso quantitativamente e a forma como este ensino estava sendo abordado.

Observou-se mediante pesquisa bibliográfica que existem muitos trabalhos sobre educação musical na educação básica no Brasil, mas a maioria destes é direcionada às escolas públicas e municipais. Ainda existem poucas pesquisas sobre o tema proposto: o ensino da Música nas escolas regulares da Rede de Ensino Particular de Salvador.

Os trabalhos existentes têm sido realizados de maneira independente, como se estivessem em blocos, de forma separada, onde são expostos vários discursos importantes, mas que ainda estão sendo feitos mediante boa vontade de professores e professoras que se interessam na área e que se preocupam com a educação musical nessas escolas, encontrando-se poucos artigos, livros ou documentos que falem sobre o ensino de música em escolas da rede privada.

Notou-se também escassez de dados sistematizados sobre as práticas de educação musical realizadas por professores de música atuantes nessas escolas. Outros pesquisadores

também já apontaram esta dificuldade em pesquisas realizadas noutras cidades, afirmando que: “Pouco se sabe sobre o que pensam esses professores acerca da educação musical, sobre suas práticas em sala de aula ou sobre suas dificuldades e seus desafios no cotidiano do contexto escolar” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2002, p. 51).

A escolha por uma pesquisa em escolas da rede de ensino particular ocorreu devido a experiência desta professora de música em conservatórios desde o ano de 2000 e em escolas privadas na cidade de Salvador desde 2005, ano em que começou a observar e a acompanhar professores nos eventos musicais de algumas escolas particulares de Salvador e, desta forma, pôde manter contato com colegas que tinham experiência e já lecionavam, e que igualmente participavam de eventos, festas, festivais e corais em escolas particulares desta cidade.

A vontade de realizar esta pesquisa surgiu em seguida, no ano de 2006 quando esta professora lecionou em duas escolas de ensino infantil e fundamental, na cidade de Salvador, momento no qual pôde perceber, de maneira mais concreta, como era realizar o ensino musical nessas escolas, e assim, começou a perguntar a outros colegas como eles se sentiam em relação a lecionar música em escolas particulares e quais eram as dificuldades encontradas em suas práticas nesse contexto. Percebeu que as dificuldades eram parecidas e em geral diziam respeito aos materiais disponíveis, ao apoio pedagógico, ao direcionamento dado ao ensino musical e aceitação do mesmo, por parte dos alunos e demais professores desses estabelecimentos escolares.

Ao iniciar esta pesquisa pensou-se em apresentar dados quantitativos e qualitativos de todas as escolas particulares que oferecessem aulas de música no Ensino Fundamental na cidade de Salvador. Mas durante a investigação alguns impedimentos surgiram, e logo, se fez necessário realizar uma sondagem prévia para delimitar o universo, assim como a amostra da pesquisa. Primeiro, porque os documentos da Secretaria da Educação não continham todos os dados necessários, e foi preciso consegui-los para dar início à pesquisa. Depois porque ocorreram diversas dificuldades para se chegar até os responsáveis das escolas (diretores, coordenadores), para conseguir autorização, para aplicar questionários aos professores, coordenadores, e a cada passo era mais um desafio. Outro fator decisivo foi o tempo para realização da pesquisa.

Como foi dito anteriormente, antes de iniciar a referida investigação foi indispensável realizar uma sondagem prévia para conhecer alguns dados necessários, como por exemplo, quantidade de escolas de Ensino Fundamental em Salvador, quantidade de escolas que teriam aulas de música no Fundamental I (1ª à 4ª série), em seguida verificar em quais dessas escolas teria professor de música específico, e daí partir para pesquisa nas escolas.

Após a sondagem prévia, a pesquisa divide-se em dois momentos: o primeiro onde foi feito o levantamento de dados quantitativos mediante questionários, e o segundo onde foi realizado um estudo qualitativo em 4 escolas da Rede Particular de Ensino na cidade de Salvador com turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I.

A questão que norteou esta pesquisa de início foi: qual a situação do ensino da música nas escolas particulares de Ensino Fundamental de Salvador? E a partir desta pergunta, as seguintes questões foram levantadas: quantas dessas escolas têm aulas de música? Qual o perfil dos professores que lecionam nessas escolas? Quais são os principais problemas e dificuldades enfrentadas por esses profissionais e seus alunos? Quais os materiais disponíveis às aulas de música? Como são feitos os projetos musicais? Como o ensino musical é realizado nessas escolas?

O objetivo geral foi investigar a situação atual do ensino de música em escolas de Ensino Fundamental I da Rede Particular de Ensino de Salvador, levantando-se a partir desta investigação os processos de ensino-aprendizagem e os desafios enfrentados por alunos e professores no desempenho de suas funções neste contexto.

Tendo como objetivos específicos: fazer um levantamento de quantas escolas possui aulas de música; descrever o perfil dos professores de música dessas escolas; identificar as principais dificuldades apontadas por professores e por seus alunos com relação às aulas de música; pesquisar as práticas pedagógico-musicais aplicadas nestas escolas; investigar funções e objetivos das aulas de música; estudar, refletir e avaliar o papel do educador musical nessas escolas.

Embora uma pesquisa deste porte tenha muitos desdobramentos, poderíamos formular uma questão principal ou central de pesquisa, da seguinte forma: quais as práticas pedagógico-musicais, funções e objetivos das aulas de música nessas escolas da rede de ensino fundamental particular da cidade de Salvador; quais os desafios enfrentados por alunos e professores de música; e como estes se refletem na prática do ensino musical nos contextos pesquisados?

Fez-se necessário, entretanto, que se desenvolvessem sub-questões de pesquisa, utilizadas durante a investigação, principalmente no que se refere a: motivações dos alunos com relação às aulas de música, dificuldades encontradas pelos alunos e percebidas pelo professor de música, o papel e influências da coordenação na prática do professor de música, como se estabelece à comunicação entre professor e coordenação, aluno e coordenação, professor e alunos, a atuação da coordenação pedagógica, as dificuldades encontradas na construção dos projetos musicais, com relação aos recursos materiais, a consolidação da

música como disciplina escolar, percepções dos alunos com a disciplina música, com relação às apresentações, em relação ao repertório estudado, e em relação às atividades realizadas em sala de aula.

Mediante esta pesquisa verificou-se que Salvador possui 431 escolas particulares de Ensino Fundamental cadastradas na DIREC¹ (Diretorias Regionais da Educação)–1A da Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC.² Estas escolas mantêm diferentes cursos: algumas oferecem ensino de 1ª a 8ª série, outras de 1ª a 4ª séries, enquanto outras da 1ª à 8ª série do Fundamental até o Ensino Médio. Do total das 431 escolas conseguiu-se contatar com 280. A partir da sondagem prévia, detectou-se que, em nível de Ensino Fundamental, apenas 28 têm aulas de música, de forma estruturada, regular, com professor de música, ou seja, apenas 28 escolas (10% das pesquisadas), que corresponde a 6,5% do total de escolas cadastradas na cidade alta de Salvador. Sendo que 24 destas escolas têm aulas de música no Ensino Fundamental I, de 1ª a 4ª séries.

Com relação às escolas particulares de Ensino Fundamental constadas na DIREC (Diretorias Regionais da Educação) - 1B (cidade baixa de Salvador)³ cadastradas na Secretaria da Educação, são cerca de 519 escolas. Mas devido ao tempo para realização da pesquisa e a vários problemas encontrados, como: falta de dados precisos, falta dos números dos telefones das escolas, indisponibilidade das pessoas, dentre outros fatores, essas escolas não serão abordadas nesta pesquisa.

Os dados apresentados anteriormente revelam quão pouco se tem investido no ensino musical em escolas particulares na cidade de Salvador. A partir destes dados, visitaram-se essas escolas e foi feita uma investigação sobre o ensino musical no contexto destas instituições. Acredita-se que estes dados nos possibilitarão sair do senso comum, tendo uma

¹A Secretaria Estadual da Educação (SEC) possui 33 sedes regionais, denominadas Diretorias Regionais da Educação (Direc). Dotadas de recursos humanos e instalações físicas próprias, as Direc representam a Secretaria na administração de importantes processos, como a Matrícula, a Programação de Carga Horária e o Censo Escolar. Em Salvador, existem duas Direcs divididas em função da área de jurisdição – Centro (1 A) e Cidade Baixa e Região Metropolitana (1B). Localizadas em municípios-sede, as Direc fazem com que as ações da Secretaria cheguem a todo o Estado de forma regionalizada.

²Dados fornecidos pela SEC - Secretaria de Educação do Estado da Bahia (Abril a agosto de 2007). Estas escolas, cadastradas, na DIREC 1A são localizadas na chamada “cidade alta” de Salvador. Os dados fornecidos coincidem com os dados apresentados pelo MEC (Site).

³ Estes dados foram conseguidos junto a DIREC 1B e à Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Estes dados são das escolas cadastradas nesta DIREC apenas na cidade de Salvador. Pois na DIREC 1B consta o cadastro das escolas particulares da “cidade baixa” de Salvador, incluindo todas as cajazeiras e o bairro de São Caetano, mais o cadastro de todas as cidades metropolitanas (Camaçari, Lauro de Freitas, Madre de deus, Candeias, Simões Filho). Portanto o número citado é das escolas cadastradas apenas na cidade de Salvador (Cidade baixa e bairros que não constam na DIREC 1A).

visão mais coerente e precisa sobre a atual situação do ensino musical nas referidas escolas, pois, desta forma, será possível avaliar esta situação de maneira mais concreta e sistemática, possibilitando a viabilização de projetos que se adéquem a este contexto, e assim, buscar propostas que visem uma educação musical de maior qualidade. Pensando também na possibilidade de, a partir desta pesquisa, dar subsídios a professores atuantes na área da educação musical e, assim, criar políticas e projetos para implantação de aulas de música em escolas que ainda não possuam, e que venham a possuir o ensino musical.

Dentre os resultados obtidos na pesquisa estão: número de escolas particulares da cidade de Salvador cadastradas na Direc - 1A com aulas de música; número de escolas com aulas de música no Ensino Fundamental; formação e perfil dos professores de música dessas escolas; estrutura material com relação às aulas de músicas dessas escolas; desenvolvimento dos projetos musicais dessas escolas; a postura e apoio pedagógico da coordenação dessas escolas com relação às aulas e aos professores (as) de música; principais funções e atividades desenvolvidas pela música nessas escolas; dificuldades enfrentadas por alunos e por professores de música no contexto escolar e na prática do ensino musical; o papel do educador musical nessas escolas.

Este trabalho está dividido em sete partes. Iniciando-se com a **Introdução**, onde se traz uma explanação breve sobre o tema a ser abordado na dissertação, a justificativa da proposta, os objetivos da pesquisa e os que foram alcançados em sua realização, e suas respectivas questões de pesquisa. Depois, seguem-se seis capítulos.

Capítulo 1 – Neste capítulo encontra-se a Metodologia; Neste são explicados em detalhes: os instrumentos utilizados durante a investigação, as abordagens e os métodos científicos utilizados, explica-se e explana-se sobre os momentos da pesquisa, como foram feitos e o que foi conseguido a partir desta investigação. Mostra-se também a delimitação do universo, a amostra da pesquisa, dentre outros assuntos ligados diretamente a questões metodológicas envolvidas no contexto investigado e observado. Os autores que serviram de base para fundamentar os aspectos metodológicos trabalhados e utilizados na pesquisa são: Lakatos e Marconi (2007), Martins (2006), Neves (1996), Duffay (1987) *apud* Neves (1996), Yin (2005).

Capítulo 2 – Trata-se de um estudo sobre o ensino da música no Brasil; Este capítulo foi desenvolvido com o intuito de compreender o momento atual a partir do que acontecera antes, e desta forma, perceber o que mudou e o que pode vir a mudar com relação à educação, e à educação musical, enfocando também na formação das instituições escolares, com ênfase no ensino particular. O diálogo de abertura deste capítulo trata da dificuldade de se encontrar

material sobre o tema proposto e traz a importância para o professor de música do conhecer a história e trazê-la como forma de contribuição para o contexto da atualidade. Assim, voltou-se o olhar para a Grécia Antiga, com o objetivo de compreender as origens e processos da educação e da pedagogia. Em seguida, partindo para a história do Brasil, focou-se o ensino da Música desde o período colonial até a década de 90 e a atualidade da música e do ensino musical no país.

Capítulo 3 – Trata de questões e reflexões sobre o ensino da música na escola regular com ênfase no Ensino Fundamental; neste capítulo os aspectos ligados ao ensino musical em escolas particulares em nível de Ensino Fundamental são abordados, de maneira atual, mostrando os termos legais (Leis de diretrizes e bases - LDB, documentos como Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs), a tramitação do projeto de lei (2732/2008) no senado que traz como proposta a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, e a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, trazendo também discussões de pontos importantes e questões referentes; à formação do educador musical, competências de um professor de música na atualidade, a importância da música na escola, as funções da música, e assim também como as funções desenvolvidas pela música no contexto das instituições escolares.

Capítulo 4 – Este capítulo aborda como tema à cidade de Salvador e suas escolas particulares em nível de Ensino Fundamental. Inicia-se com um breve histórico e uma breve caracterização da cidade e de seus contextos musicais. Em seguida adentra no contexto das escolas desta cidade que possuem Ensino Fundamental e a partir daí, busca-se tratar de temas ligados ao ensino da música nestas. Apresenta também os dados da sondagem prévia e do primeiro momento da pesquisa (um estudo realizado por questionários); Neste capítulo são apresentados dados quantitativos mediante tabelas e gráficos de forma que possam ser compreendidos no contexto abordado na pesquisa.

Capítulo 5 – Neste é apresentado um segundo momento da pesquisa, onde se prioriza uma abordagem mais qualitativa, realizada em quatro escolas da rede de ensino particular de Salvador e utilizando abordagens metodológicas que se aproximam das técnicas do estudo de caso (multicaso). Intitulado “A sala de aula e seus contextos”, neste capítulo descreve-se as observações das aulas e as entrevistas com professores e alunos, trazendo a visão dos próprios atores, os participantes da pesquisa. O capítulo narra fatos, aborda questões sobre as dificuldades enfrentadas nos contextos das escolas pesquisadas de forma singular, em sala de aula, e de maneira mais ampla e geral na visão dos alunos e professores das escolas observadas. Assim, possibilitando uma reflexão sobre o contexto escolar e trazendo contribuições significativas para a área de educação musical.

Finalmente, o Capítulo 6 – Recapitula os assuntos, os temas abordados e tudo o que fora desenvolvido ao longo da pesquisa. Além disso, traz considerações finais, reflexões e conclusões acerca do trabalho realizado. Aborda também temas referentes à Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre o ensino da música nas escolas de educação básica e de Ensino Fundamental e as expectativas de mudança advindas da implantação desta lei, dirigindo assim o olhar para este novo contexto musical e para as novas possibilidades no ensino da Música na sociedade brasileira atual.

Capítulo 1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA

Método é um termo originado do grego *méthodos*. Tendo a associação de *Meta* (ir atrás) e *hodós* (caminho). No dicionário Aurélio, pode-se obter as seguintes definições acerca de método: “1. Procedimento organizado que conduz a um certo resultado. 2. Processo ou técnica de ensino. 3. Modo de agir, de proceder. 4. Regularidade e coerência na ação” (FERREIRA, 2008, p. 552).

Existem diversas teorias para se conceituar “método”. Lakatos (2007) cita vários autores e seus conceitos acerca do assunto, e dentre estas citações a autora (2007, p. 45), destaca que: “a característica distintiva do método é a de ajudar a compreender, no sentido mais amplo, não os resultados da investigação, mas o próprio processo de investigação” (KAPLAN In: GRAWITZ, 1975 *apud* LAKATOS, 2007).

Todo trabalho de pesquisa envolve decisões e estratégias. Neste trabalho foi necessário utilizar duas abordagens metodológicas: uma quantitativa e outra qualitativa. Para realização da referida pesquisa também se fez necessário dividi-la em momentos, e cada momento necessitou de diferentes metodologias.

Inicialmente, a metodologia escolhida teve características da abordagem quantitativa (LAKATOS e MARCONDI, 2005/07), onde foi feito um panorama sobre a atual situação do ensino musical nessas escolas (perfil dos professores, materiais disponíveis às aulas de música, projetos musicais, e ênfase dada ao ensino da música nestas escolas), e estes dados foram analisados estatisticamente e representados em forma de tabelas e gráficos. Num segundo momento, foi utilizada a abordagem qualitativa (LAKATOS e MARCONDI, 2005/07), mediante um estudo qualitativo, multicaso (YIN, 2001).

Alguns autores não fazem distinção entre métodos qualitativos e quantitativos, mas “há uma diferença marcante em relação à maneira como são abordados os fatos, dependendo do tipo de estudo” (LAKATOS e MARCONI, 2007, p. 269).

O método quantitativo, segundo Lakatos (2007), difere-se do método qualitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. Segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 269)

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análises mais detalhadas sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. No método quantitativo, os pesquisadores valem-se de amostras amplas e de informações numéricas, enquanto que no qualitativo as amostras são reduzidas, os dados são analisados em seu conteúdo psicossocial.

É importante lembrar que, segundo (DUFFY, 1987 *apud* NEVES, 1996), as abordagens de pesquisa quantitativa e qualitativa complementam-se e possuem alguns benefícios quando aplicadas em conjunto como possibilidade de congregar controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno (métodos qualitativos) (NEVES, 1996, p. 2).

1.1 UNIVERSO DA PESQUISA

O universo da pesquisa foi composto pelas escolas da cidade alta, da Rede de Ensino Particular de Salvador com aulas de música no Ensino Fundamental I. Mas, primeiro, para delimitar o universo da pesquisa, descartou-se a escolha por escolas de maneira aleatória, ou seja, de escolher e pesquisar em escolas das quais já se tivesse conhecimento das aulas de música, pois se pretendia obter dados concretos, objetivos e quantitativos do número de escolas com ensino musical, assim como, o máximo de dados possíveis para sistematizar o ensino da música nas escolas particulares da cidade de Salvador. Desta forma optou-se por fazer uma sondagem prévia antes de iniciar o estudo para se ter conhecimento mais amplo do universo a ser pesquisado, e assim delimitá-lo de forma mais coerente.

A pesquisa foi composta por uma sondagem prévia e mais dois momentos, cada um desses momentos com diferentes abordagens metodológicas. Assim, pode-se identificar 3 etapas distintas na construção deste projeto: I) Sondagem Prévia; II) Pesquisa Quantitativa e III) Estudo Qualitativo (multicaso).

O universo desta pesquisa só pôde ser delimitado após a sondagem prévia, a partir de análise das escolas que possuíam aulas de música no Ensino Fundamental. Portanto, este universo e sua delimitação serão explicados e compreendidos passo a passo no decorrer da leitura do trabalho, pois se segue agora os procedimentos utilizados na sondagem prévia, e logo após esta, se demonstra a delimitação do universo e da amostra da referida pesquisa.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.2.1 Sondagem prévia

Antes de se delimitar o universo de pesquisa e iniciar a investigação por questionários, entrevistas e visitas às escolas, foi necessário realizar um levantamento de informações preliminares através de pesquisa de campo, pesquisa documental e algumas entrevistas não-estruturadas, as quais foram denominadas de sondagem prévia. Esta sondagem foi necessária para saber qual o tamanho do universo, pois não havia dados concretos de quantas destas escolas particulares tinham aulas de música. A Secretaria de Educação também não possuía estes dados completos, então se fez necessário buscá-los mediante telefonemas às escolas, análise dos documentos fornecidos pela Secretaria de Educação e Direcs 1A e 1B e análise estatística dos dados obtidos.

Portanto, a sondagem prévia envolveu: pesquisa de campo, pesquisa documentária (Secretaria da Educação, Direc 1A e Direc 1B); Contatos através de telefone (escolas cadastradas-1º dados); Visita a algumas escolas (Entrevistas estruturadas); Entrevistas não estruturadas (Funcionários da SEC e das Direcs 1A e 1B) e Análise dos dados.

1.2.1.1 Sondagem prévia - Direc 1 A – Escolas da “Cidade Alta” de Salvador

De 431 escolas, conseguiu-se o número do telefone de 280 destas mediante a Telemar (nº 102), pois os números não constavam na Secretaria da Educação do Estado da Bahia e os outros não foram informados pela Telemar (através do nº 102), pois se encontravam indisponíveis, os endereços procurados estavam errados, constavam como número telefônico de pessoa física ou residência. Dessas 280 escolas, foram conseguidas as seguintes informações: 41 não atenderam ao telefone (com ligações alternadas, feitas em horários e dias diferentes, durante meses de julho, agosto e setembro de 2007); 62 encontravam-se fora de serviço; 20 não estavam em atividade; 128 afirmaram não ter aulas de música e 28 têm aulas de música, e destas 28 escolas, 24 têm aulas de música no Ensino Fundamental I. No entanto, foi necessário retornar à Secretaria de Educação porque havia 11 escolas que não estavam na lista, são da Rede Particular de Ensino e são escolas de médio a alto porte que têm aulas de

música regularmente. Surgiu o primeiro impasse: como incluir estas escolas na pesquisa se não estiverem na lista da Secretaria? Ao chegar a SEC disseram para ir ao Conselho Estadual de Educação, pois estas escolas estariam cadastradas lá. Mas ao entrar em contato com o Conselho Estadual, mesmo falando pessoalmente com o Conselheiro Asnor, não foi possível conseguir os dados, pois este informou que todos os dados estão disponíveis apenas na SEC. Retornou-se, mais uma vez, à Secretaria para se certificar da confiabilidade dos dados conseguidos.

Em seguida, foram feitas ligações para as 11 escolas que não constavam na lista e estas informaram que deveria haver um erro na Secretaria, pois elas estavam devidamente cadastradas, tanto pela Secretaria quanto pelo MEC, com número de registro correto. Retornou-se à Secretaria a fim de esclarecer os dados e constatou-se que das 11 escolas que não estavam na lista, 6 estavam cadastradas, mas não constavam na lista por falta de alguns dados, como por exemplo: tipo de ensino básico (Fundamental, Infantil, Médio).

Na Secretaria se falou com três pessoas do setor responsável e uma entrevista não-estruturada foi realizada com uma das funcionárias do setor (Setor 200 – CLO - Coordenação de Legalização e Orientação das Unidades Escolares) na Secretaria da Educação, que explicou o porquê dessas escolas não estarem na lista. Na entrevista ela disse que estas escolas estão cadastradas, mas ainda não foram “lançadas” na lista por falta de algum dado, e as que possuem todos os dados ficam esperando uma nova remessa de relatórios para serem lançadas à lista de cadastro. Depois ela forneceu uma cópia dos documentos comprovando que apesar dessas 6 escolas não estarem na lista ainda, já estão cadastradas na Secretaria, por isso o número de escolas com música no Ensino Fundamental passou a ser de 34 escolas.

1.2.1.1.1 Análise dos dados das escolas da Direc 1A

Foram contatadas, via ligações telefônicas, as 28 primeiras escolas particulares e em seguida as seis seguintes que foram incluídas passando a formar um universo de 34 escolas. Mas ao ligar para as 34 escolas percebeu-se que dessas, (6) tinham aulas de música apenas no infantil ou do infantil até a alfabetização, portanto, encontravam-se fora do objeto da pesquisa, ou seja, escolas que tenham aulas de música no Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série). E então, restaram 28 escolas com aulas de música no Fundamental, sendo que, destas 28 escolas, 24 têm aulas de música no Fundamental I (1ª a 4ª série).

Na análise dos primeiros dados conseguidos fez-se uma planilha com as seguintes informações: nomes das escolas (depois foram trocados por letras), local, séries do fundamental, séries com aulas de música, perfil dos professores (licenciados em música, não licenciados em música), a disciplina na escola, o currículo, outras linguagens artísticas, turno das aulas de música.

1.2.1.2 Sondagem prévia das escolas cadastradas na Direc 1B – Escolas da “Cidade Baixa” de Salvador

Devido à quantidade de escolas cadastradas nesta Direc (1B), se analisou os dados contidos nos relatórios desta apenas em escolas particulares de Ensino Fundamental, que estão cadastradas na Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) na cidade de Salvador (Cidade Baixa, Cajazeiras, São Caetano). Ficaram de fora todas as outras cidades metropolitanas que também estão cadastradas nesta Direc, são 519 escolas só na cidade de Salvador, algumas com turmas apenas de 1ª a 4ª série, outras de 1ª a 8ª séries e outras do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

Como se observou na primeira sondagem da Direc 1A, diversas dificuldades envolveram a pesquisa; para se encontrar os números telefônicos das escolas, para se contatar e conseguir dados sobre o ensino musical nessas escolas, dificuldade e tempo para se ter acesso a essas escolas, prevendo-se também o tempo para a aplicação de questionários, vendo a falta de disponibilidade dos professores e coordenadores para responder aos questionários após a sondagem nas escolas da Direc 1A (Cidade Alta), tempo para realização da própria pesquisa, se tratando de uma pesquisa de mestrado, enfim, devido a estes diversos fatores, não foi possível abranger as escolas da Direc 1B na pesquisa. Portanto, o universo desta pesquisa abordou apenas escolas da Direc 1A (Cidade Alta e outros bairros cadastrados) na cidade de Salvador.

1.2.1.3 Delimitação do universo e amostra da pesquisa

Após a Sondagem prévia, pôde-se delimitar e definir o universo e a amostra da pesquisa. Como se pode ver na tabela abaixo, a amostra está dividida em dois momentos. O primeiro trata-se da pesquisa quantitativa e o segundo trata-se de um estudo qualitativo.

Quadro 1- Referente ao universo de pesquisa e a amostra da pesquisa

Universo de pesquisa	24 escolas particulares, com aulas de música no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, cadastradas na Direc 1A da cidade de Salvador.
Amostra	1º momento – (Pesquisa quantitativa) com aplicação de questionários às 18 escolas que aceitaram participar da pesquisa
	2º momento – (Estudo qualitativo) realizado em 4 escolas, com turmas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental I.

Fonte: dados obtidos e delimitados após realização da sondagem prévia.

1.2.2 Pesquisa Quantitativa

Nesta etapa da pesquisa, foi realizada uma coleta de dados através de pesquisa documental, bibliográfica e mediante questionários⁴. Estes instrumentos foram designados aos seguintes temas: música nas séries do Ensino Fundamental I, perfil dos professores, projetos musicais, materiais disponíveis, competências privilegiadas e questões que contemplaram aspectos pedagógico-musicais.

Das 431 escolas identificadas durante a fase anterior, ou seja, na sondagem prévia, foram detectadas 24 escolas com aulas de Música no Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries). Destas 24 escolas, apenas 18 aceitaram participar da pesquisa. Neste momento, foram utilizados dois questionários, um questionário específico para a coordenação, e um questionário específico para os professores. Estes foram aplicados nas 18 escolas, das 24 escolas que contém aulas de música no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)⁵ e depois, estes dados foram analisados quantitativa e estatisticamente.

⁴ Foram utilizados dois questionários diferentes. Cada qual abrangendo as questões específicas da modalidade de questionário: um para os (as) professores (as) e o segundo para a coordenação da escola. Foram utilizadas questões fechadas, apenas uma aberta para os professores e duas abertas para a coordenação.

⁵ A escolha por aplicar os questionários no ensino fundamental apenas com turmas de 1ª a 4ª séries surgiu a partir da sondagem prévia, onde se identificou que a aula de música no ensino fundamental é mais contemplada em turmas de 1ª a 4ª série, das 28 escolas contatadas, 24 dessas escolas (89,9%), têm aulas de música nestas séries.

Questionários

Para construção dos questionários utilizou-se como referência (HILL; HILL, 2005), com o título: “Investigação por questionário”. Antes da aplicação destes, alguns questionários pilotos foram aplicados e analisados por professores de música de diversos contextos de atuação, foram analisados por 15 pessoas não participantes da pesquisa, e em seguida durante a pesquisa, foram respondidos pelos participantes com a pesquisadora presente.

Utilizou-se de questionários com questões claras, precisas e de fácil entendimento, também se optou por um número maior de questões objetivas e poucas questões subjetivas. Com relação ao tamanho dos questionários também teve uma repercussão bastante positiva, pois foram pequenos e não cansativos para responder, e ao mesmo tempo eles foram úteis e capazes de responder às questões necessárias sem tomar tempo excessivo dos participantes da pesquisa. Nos questionários da coordenação utilizaram-se oito questões, em que as duas últimas eram abertas. E nos dos professores foram 13 questões, e dentre estas, duas também eram questões abertas.

1.2.3 Estudo qualitativo

Nesse momento da pesquisa partiu-se para um estudo qualitativo com técnicas metodológicas e abordagens que se aproximam das metodologias utilizadas em estudos de caso e multicaso (YIN, 2001), quando foram investigadas quatro escolas, onde se observou turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental I. Nestas escolas foram feitas entrevistas semi-estruturadas aos professores de música e aos alunos de música. Utilizaram-se também observações de aula com diário de campo e filmagens parciais das aulas e atividades. Logo de início não foram permitidas filmagens das aulas e em seguida as escolas optaram por filmar apenas algumas aulas de forma parcial.

A pesquisa nesta fase tornou-se participante, sendo que se utilizou observação participante nas aulas, mas a pesquisadora não atuava lecionando em sala, mas participava de algumas atividades em sala, fazendo também anotações em diário de campo, observando as atividades realizadas pelos professores e alunos e filmando as atividades de forma parcial.

Observações de aulas e filmagens

Não se utilizou filmadora nas primeiras aulas da escola (A) porque a escola não permitiu de início, logo depois, após dois meses de observação se permitiu filmagens de algumas aulas e desde uma apresentação na escola (A). Na escola (B) filmaram-se todas as aulas de forma parcial (apenas as atividades), a escola (C) não permitiu nenhuma filmagem e a escola (D) permitiu filmagens parciais das aulas quando autorizadas pelos professores de música.

As filmagens parciais das aulas não prejudicaram de modo algum a pesquisa. Pois o uso da filmadora, ao mesmo tempo em que ajuda a se ter percepções das aulas e de poder rever cenas e partes das aulas, relembrar o que aconteceu, possui também fatores negativos como, por exemplo, levar à inibição dos alunos e do próprio professor, fazendo com que se camuflam ações e se modifique bastante o contexto da pesquisa, pois os participantes podem ficar tímidos ou alterar seus comportamentos.

No caso da referente investigação fez-se necessário as entrevistas e se optou por observações no primeiro momento sem filmagens, pensando primeiro em não ir de encontro à decisão inicial das escolas e dos professores e também para ganhar a confiança dos alunos e conhecer a turma antes de começar as filmagens.

Os instrumentos utilizados na pesquisa fizeram referência quanto às reações e dificuldades dos alunos com relação às aulas de música, assim como as dificuldades percebidas por eles próprios (alunos) e pelos professores de música, abordando também as dificuldades percebidas pela pesquisadora com relação à sua prática do ensino musical neste contexto. Neste caso ficou mais interessante e funcional a utilização de diário de campo, pois assim os alunos e os professores se sentiram mais à vontade, e a pesquisadora teve possibilidades de preocupar-se com a observação em si e de fazer suas análises mediante as percepções acerca de gestos, atitudes e motivações dos participantes em aula.

Com o diário de campo foi possível fazer todas as anotações necessárias quanto às atividades em sala, observações e comentários importantes ocorridos durante as aulas. Dessa forma também, a pesquisadora ficou centrada no que estava acontecendo sem se preocupar todo o tempo com a filmagem, podendo, dessa forma, captar vários ângulos, o que com a filmadora não seria possível, pois, teria de lidar com “perdas” de foco, pois não se filmaria “o todo”.

Entrevistas

Foram realizadas com os professores de música e gravadas mediante um aparelho de MP4 e uma câmera digital com autorização dos próprios professores. As transcrições das entrevistas foram feitas na íntegra e em seguida passadas para os professores lerem e confirmarem se estava tudo correto para utilizá-las, nenhum professor se opôs e todos assinaram um documento (declaração) confirmando que poderiam ser utilizadas na dissertação, desde que o nome das instituições de ensino e dos professores também fosse mantido em sigilo, por isso optou-se por colocar os nomes das escolas em letras e o nome dos professores de forma fictícia. E como fora permitido e autorizado pelos professores de música, as entrevistas foram passadas na íntegra e utilizadas em partes da dissertação para fundamentar e exemplificar o capítulo 5, referente ao estudo qualitativo. Foram entrevistas semi-estruturadas e sem indução nas respostas dos participantes.

Os alunos também foram entrevistados de forma semi-estruturada, com estruturas de tópicos, de maneira que poderia se modificar a pergunta a depender do momento, da forma dos alunos se expressarem e da compreensão acerca das questões. Nas entrevistas dos alunos não foram utilizadas gravações, eles falavam e a pesquisadora escrevia seus relatos, pois foram cerca de oito perguntas (tópicos). Em seguida, estas respostas foram categorizadas e organizadas junto aos temas abordados durante as entrevistas com os alunos, e após, os dados foram colocados em formato de tabelas, e explicados de maneira descritiva a partir das respostas encontradas.

Na escola (A) conseguiu-se entrevistar 91 alunos, na escola (B) entrevistou-se 35 alunos, na escola (C) 34 alunos e na escola (D) conseguiu-se entrevistar 30 alunos. Formando um total de 190 alunos entrevistados nas quatro escolas com turmas de 1ª a 4ª série.

Capítulo 2. MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

2.1 DIÁLOGO DE ABERTURA

A música sempre esteve e está presente em todas as culturas, desde as origens, em todos os tempos, em todos os lugares. Mas é importante saber como a música e a educação musical se desenvolveram ao longo do tempo, nos diversos contextos, e ver como esta história reflete na educação musical atual.

A idéia de que o valor da música e da educação musical sofrem modificações a cada período histórico mobiliza a necessidade de refazer o percurso do pensamento em diferentes épocas em busca dessas transformações [...] em cada época, os valores, a visão de mundo, os modos de conceber a ciência dão suporte à prática musical, à ciência da música e à educação musical; é importante que se reconheça esse fato para que se compreenda a problemática do ensino da música hoje, e, assim, possam surgir soluções para ele (FONTERRADA, 2005, p. 17).

Falar de música e principalmente de educação musical no Brasil não é tarefa fácil, existem poucas referências sobre sua história da música. E quase inexiste sobre “A História da Educação Musical no Brasil”. Isso se deve ao fato de que “No Brasil ainda temos pouca experiência com a pesquisa em história da educação musical” (SOUZA, 2007, p. X). As poucas referências encontradas são artigos, resumos, trabalhos feitos em conjunto e livros que citam alguns tópicos sobre o assunto. Todas as iniciativas feitas com referência às fontes existentes são interessantes, mas também se faz necessário observar que o contexto musical Brasileiro é amplo, pois se trata de um país grande, territorialmente falando e diversificado com relação à cultura.

Pode-se observar que os estudos sobre a história da educação musical no Brasil são realizados através de pesquisas, trabalhos e bibliografias encontradas mediante outros trabalhos e pesquisas, como em alguns livros de história da música, em artigos sobre educação musical, sobre tendências pedagógicas ou sobre métodos musicais utilizados. É como se fosse um quebra-cabeça, em que cada pesquisador está com uma quantidade de peças nas mãos e este quebra-cabeça foi sendo formado separadamente. Por vezes essas referências são encontradas mediante pesquisas em outras áreas de atuação, tentando-se compreender, desta forma, a área de música e da educação musical a partir da psicologia, sociologia, antropologia, educação e história.

[...] A área de educação musical no Brasil ainda precisa investigar mais sua história com teorias e metodologias que lhe permitam analisar suas fontes primárias o que, obviamente, não impede o diálogo teórico e a discussão de paradigmas de outras áreas do conhecimento (SOUZA, 2007, p. X).

Acredita-se que ainda não seja possível criar uma história linear sobre a educação musical abrangendo todo contexto do país, sem que fiquem brechas ou lacunas. Mas é de grande contribuição que essas iniciativas aconteçam contribuindo para sistematização e organização dos dados históricos nos diversos contextos musicais do país. Como declara Souza (2007), falando sobre o mais novo livro intitulado “Educação musical no Brasil”, feito mediante iniciativa de educadoras como as doutoras Alda Oliveira e Regina Cajazeiras, contando com participação e colaboração de 75 escritores (as), dentre estes, educadores e pesquisadores musicais, trata-se hoje de uma ótima referência na área. Mas ainda em concordância com Souza (2007, p. X), considerando que se busca escrever a história a partir de outras histórias:

Por isso é compreensível que vários autores [...] façam uma leitura da história de educação musical vista por meio de outras histórias como o da educação ou buscando a história da Educação musical na própria história, partindo de trabalhos tidos como referências nessas áreas. [...].

É de fundamental importância trabalhos como este. Como diz Oliveira (2007, p. XIV), “é uma publicação que vem preencher uma lacuna na formação do músico no país”. E Hentschke (2007, p. IX) prossegue em concordância quando diz que este “representa um marco histórico” para área de música do país. Dessa forma, abre-se espaço para que a partir desse trabalho, outros possam surgir, pois é importante que professores estejam conscientes do que está sendo realizado em outras partes do Brasil. Pois, como foi dito anteriormente, não é fácil sistematizar dados históricos, sociais, musicais, culturais, dentro de um contexto tão amplo e diversificado como o brasileiro.

Neste capítulo, portanto, propõe-se que antes de se adentrar nos primórdios históricos e trilhar desvendando os caminhos da música e da educação musical no Brasil até os dias atuais, que se fale um pouco de história e de educação num contexto mais amplo e geral.

2.2 DIALOGANDO A HISTÓRIA ATRAVÉS DE DIVERSAS HISTÓRIAS: um pequeno enfoque nas origens da educação na Grécia e Europa

Segundo (ARANHA, 2006, p.19), “Cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projetos de mudança”. É necessário que se conheça e entenda a

História para compreender os fatos históricos que contribuíram para os acontecimentos atuais, desta realidade em que se vive. Quanto mais se estuda a história, nota-se como esta é contemporânea, como ela tem a ver com tudo nos dias de hoje, são elementos básicos que alicerçam o entendimento da situação musical no mundo, nos diversos tipos de linguagem, fundamentalmente é a base para se entender os contextos de diferentes épocas. E Aranha (2006, p.19) diz que,

Estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado. Pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: O passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente.

Mediante a história da educação constroem-se interpretações sobre as diferentes maneiras de transmissão da cultura de diversos povos, sobre a maneira de como são criadas as instituições escolares e as teorias que orientam estas instituições. A educação é um fenômeno não-neutro, e está diretamente ligada a fatores sociais, assim como à política. Ela estabelece relações entre pessoas nos diferentes segmentos da comunidade. Por isso, não há mudança sem história. Como cita Aranha (2006, p. 29), “O trabalho histórico é muito semelhante ao trabalho pedagógico. Estamos sempre a lidar com a experiência e a fabricar a memória”.

Existem vertentes políticas conservadoras que se revestem em duas roupagens; “tradicionais” e “inovadoras”. Assim como na prática pedagógica. A primeira, referindo-se ao passado e a questão da conservação de valores, e a segunda, visando um futuro com uma visão prospectiva e baseando-se na tecnologia. Por isso a autora prossegue citando em Nóvoa (2005) que: “[...] é tão importante denunciar a vã ilusão da mudança, imaginada a partir de um não-lugar sem raízes e sem história” (NÓVOA, 2005 *apud* ARANHA, 2005, p. 29).

A palavra “*paidagogos*” origina-se na Grécia Clássica, e nomeava inicialmente o escravo que conduzia a criança. Com o tempo o sentido desse conceito modificou-se e ampliou-se para designar toda uma teoria da Educação. A partir desse momento, ao discutir o fim da *Pandéia*⁶, os Gregos criaram as primeiras linhas da ação pedagógica que veio em seguida a influenciar por séculos a cultura ocidental. Questões como: o que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? Surgiram e enriqueceram as reflexões de diversos filósofos como Sócrates, Platão, Isócrates, Aristóteles (ARANHA, 2006).

⁶ A *pandéia* tem a ênfase dada à formação integral (Grau de consciência de si mesmo alcançado pelos Gregos antigos), de complexa definição. Surgida por volta do séc. V a.C., e exprimia um ideal de formação constante no mundo Grego. É como se as expressões modernas como: civilização, cultura, tradição, literatura, educação, fossem colocadas todas juntas de uma vez, pois se trata de um conceito global, amplo. Este conceito Grego abrangia a formação integral do ser humano (ARANHA, 2006).

Para Franco (2006), “A antiga educação, baseada na ginástica, na música e na gramática, deixou de ser suficiente, surgindo aí a *pandéia*, clara quanto à finalidade de se formar um elevado tipo de homem, um ideal grego de formação humana” (FRANCO, 2006, p. 33).

A Grécia foi o berço das primeiras teorias educacionais, que surgiram mediante o embate de tendências pluralistas. A contribuição dos filósofos clássicos para a pedagogia encontra-se na concepção de natureza humana, cuja essência é a racionalidade. Essa visão marcou bastante a cultura ocidental, principalmente a partir da idade Moderna.

Segundo Loureiro (2001),

A palavra música vem do grego – “Mousikê” - e designava, juntamente com a poesia e com a dança, a “Arte das Musas”. O ritmo, denominador comum das três artes fundia-as numa só. Como nas demais civilizações antigas, os gregos atribuíam aos deuses sua música, definida como uma criação e expressão integral do espírito, um meio de alcançar a perfeição (LOUREIRO, 2001, p. 36).

Platão (428-347 a.C.) traz algumas teorias para definir uma educação ideal, dentre as atividades propostas por ele, estão: A educação física, para proporcionar ao corpo uma saúde perfeita, permitindo que a alma ultrapasse o mundo dos sentidos e melhor se concentre na contemplação das idéias. E a música, entendida no amplo sentido de formação literária e artística, pois, as crianças aprendiam o ritmo e a harmonia, considerados como condição para se “alcançar a harmonia da alma”. Outras atividades seriam a aritmética, geometria e astronomia, que juntas, em seguida, levariam os alunos ao “filosofar” (ARANHA, 2006, p. 72).

Mas a escola não existiu sempre, e a sua importância variou no tempo a depender das necessidades sociais, econômicas e dos grupos na qual estava inserida. Nos primeiros tempos da antiguidade grega, ainda não existia a escrita, a educação era ministrada pela família seguindo tradição religiosa. Já no período clássico em Atenas, a escola já estava estabelecida, mas ao mesmo tempo em que a ampliação e o fortalecimento escolar estiveram crescentes naquela época e representasse uma democratização cultural, ainda assim permanecia elitizada e atendia aos jovens de famílias tradicionais, da nobreza ou filhos de ricos comerciantes. A escola se institucionalizou mesmo a partir do Renascimento e da Idade Moderna, exigindo o confinamento dos alunos em internatos, separação por idades, graduação em séries, organização dos currículos e recursos didáticos e materiais. Esta mudança levou a uma maior produção teórica de pedagogos preocupados em auxiliar e orientar essa nova prática.

Na Idade Moderna, segundo Aranha (2006, p. 113), surgiu um novo “paradigma da modernidade”, caracterizando-se pela nova era social, política, econômica, cultural, que teve

sua representação no fortalecimento do Estado e das monarquias nacionais, urbanização, ciências e racionalismo filosófico. Nesta época a atenção dada à escola tinha seus interesses voltados para a burguesia, vendo a família e a criança de forma diferente, buscando dar uma educação melhor, voltada para a vida e para o futuro.

Um dos fatores dessa época que merecem destaque é a ruptura da hegemonia da Igreja Católica devido à reforma de Lutero e Calvino, iniciada no século XVI e tendo como resposta dos Católicos a contra-reforma. Lutero defendia a leitura para todos, inclusive a de mulheres, a fim de poderem conhecer a bíblia, assim como defendia também o primário para todos e repudiava castigos físicos.

A reação católica da contra-reforma deu origem à ordem religiosa Companhia de Jesus e seus seguidores ficaram conhecidos como jesuítas. Estes se espalharam pelo mundo, fundaram inúmeros colégios e universidades. Rigorosos na disciplina desenvolveram uma prática pedagógica para orientar a prática dos professores. E ainda segundo Aranha (2006, p. 113):

Privilegiavam a tradição clássica, preferiam o ensino do latim às línguas vernáculas e, indiferentes às críticas feitas à filosofia medieval, permaneceram fiéis ao pensamento filosófico de Aristóteles e de São Tomás de Aquino. Alheio à disputa entre racionalistas e empiristas, recusavam-se a tratar das descobertas científicas de Galileu e Kepler. Ignoraram e condenaram Descartes [...]. Deram pouca importância à história, à geografia e à matemática, enfatizando a retórica e os exercícios de erudição.

Daí surgiu a mais rígida linha da conhecida escola tradicional, criando um universo exclusivamente pedagógico, que estava separado da vida e preservado do mundo, tendo o esforço individual estimulado por atividades competitivas, por meio de torneios intelectuais, mantendo os alunos enclausurados, estes tinham que renunciar e sacrificar-se e eram disciplinados por meio de total vigilância.

A escola tradicional fundava-se na convicção de que as crianças deveriam ter todo seu tempo absorvido pela escola, sem tempo para convivência com colegas e separando-as do mundo para não sucumbirem a vícios. Baseando seus ensinamentos e regras na convicção de que a natureza humana sendo má e corruptível era necessária total vigilância, intensificando o uso dos castigos corporais.

Desde o século XX, várias teorias pedagógicas e projetos de educação surgiram na tentativa de superar a escola tradicional, com sua metodologia rígida, magistocêntrica e voltada para memorização de conteúdos. Não atendendo às necessidades de um mundo em constantes mutações, com o constante crescimento tecnológico, da ciência, transforma cada vez mais complexa a atuação do professor. Não se compreende a escola fora do contexto

econômico e social no qual está inserida. Cada vez que a escola modifica-se, se faz necessário modificar e criar outras formas de se ensinar.

Hoje, no mundo contemporâneo, pressionado pela globalização, especialização educacional e pela tecnocracia, é como se ressurgisse o ideal Grego da *Pandéia*, da educação integral. E o mundo tem se esforçado para a universalização da educação, sendo que, por outro lado, existem questões que criam e ampliam problemas, como as mudanças tecnológicas, o pouco tempo e a maneira como produtos são produzidos, como as novas profissões são criadas e como outras são extintas. Sendo que agora, na modernidade, exige-se a formação e educação permanentes, ou seja, que os estudos sejam ininterruptos e que o acesso ao conhecimento tenha ação contínua. Por um lado tem seus pontos positivos, mas, por outro, isso pode gerar um risco de se ter uma escolarização orientada apenas mediante a necessidade do mercado, esquecendo-se da educação geral e crítica do educando (ARANHA, 2006). É a questão de se ter o quantitativo, mas também a importância de se pensar no qualitativo da educação.

E a tarefa do educador seria repensar os rumos da escola sem pessimismo, mas também sem um otimismo ingênuo, reforçando assim, a cada dia, a importância da escola como um lugar para por o saber em prática, mas de uma forma apropriada.

2.3 TRILHANDO O PERCURSO DA MÚSICA E DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

“A música vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, seja no moral ou no social, contribuindo para aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício da cidadania” (LOUREIRO, 2001, p. 36).

A música sempre esteve presente de diversas formas na vida dos brasileiros e a educação musical também. Não é possível que as duas estivessem separadas, porque onde tem gente, se ensina e se aprende com o outro e, como diria Paulo Freire (1987), “Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. As pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.39). E com a música, os sons e instrumentos musicais não foram diferentes, pois se ouvia, tocava-se, ensinava-se e aprendia-se com o outro.

No período anterior ao descobrimento do Brasil os índios se reuniam e já tocavam, cantavam, pois já possuíam seus cânticos e já cultivavam, é claro, sua cultura musical. Havia música para dias de chuva, para plantar, para colher e vários tipos de música para serem empregadas a depender do tipo de ritual a ser seguido.

Sabe-se que pouquíssimas influências da música indígena ficaram presentes na música brasileira, pois esta teve maior alcance por parte dos africanos, mais tarde, com a vinda destes para o Brasil. Dentre as raras fontes que relatam sobre esta música indígena, encontra-se a carta de Pero Vaz de Caminha (1º de maio de 1500) e relatos de portugueses e estrangeiros que estiveram aqui na época do descobrimento. Estes se referem à música dos índios com utilização de “buzinas”, e a relacionam com “saltos e danças”. Também citam utilização de instrumentos considerados “bizarros” pelos portugueses, como: “Trombetas com crânio de gente na extremidade, flauta de ossos, chocalhos de cabeças humanas” (KIEFER, 1976, p. 9-10).

2.3.1 No Brasil Colônia

A música desempenhou várias funções e presenciou diversos contextos históricos e sociais ao longo dos anos, desde o período colonial, até os dias atuais. Segundo Oliveira (2007, p.5):

Durante os três primeiros séculos, após a descoberta pelos Portugueses em 1500, a música estava, inicialmente, ligada à religião. No período compreendido entre a sua chegada e expulsão, em 1759, os jesuítas demonstraram está extremamente preocupados com a educação, deixando em seus rastros 11 colégios e seis seminários. O trabalho dos jesuítas trouxe práticas musicais européias para a colônia, que eram empregadas como meio facilitador da educação em geral. Os jesuítas de aproveitaram da musicalidade dos habitantes nativos para ensinar-lhes Língua portuguesa e código moral.

No período colonial, quando os jesuítas chegaram ao Brasil, novas espécies de músicas foram sendo introduzidas aos indígenas e a música desta época vinha acompanhada de sentimentos religiosos. O padre Navarro⁷ foi o primeiro a traduzir para a língua indígena os cantos e hinos da igreja e, segundo citações de Fernão Cardim, que esteve no Brasil entre 1583 a 1590, a educação musical começou a partir deste tempo, descrevendo que em todas as

⁷ João de Azpilcueta Navarro - O padre Navarro chegou ao Brasil na época colônia, foi um dos jesuítas da companhia de Jesus, este padre teve importante participação na companhia por aprender e compreender rapidamente a língua dos indígenas, tendo colaborado também com as primeiras cartas enviadas do Brasil a Portugal (1551- 1555) sendo suas a 5ª e a 10ª cartas (CAVALCANTE, 2008).

aldeias havia escolas de contar, cantar e tanger, com instrumentos como flautas, violas, cravo e que nas missas tocava-se órgão.

Desde a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, em 1549, a mentalidade européia esteve presente. Fonterrada (1993, p. 70) afirma que, “durante todo período colonial, a educação musical continuou vinculada à Igreja e, portanto, muito ligada às forças européias”. Vieram decididos a catequizar os índios e impuseram costumes e práticas religiosas vindas de Portugal. A metodologia do ensino de música também manteve esta configuração. “Ensinava-se os índios a cantar em português ou latim e a tocar instrumentos europeus formando, inclusive, pequenas orquestras e coros, e encenando autos cristãos” (FONTERRADA, 1993, p.70).

Os jesuítas foram os primeiros professores de música européia no Brasil, como afirma Kieffer (1976, p. 11), mas para o autor, ao mesmo tempo em que se afirma isso, também explicita certa preocupação com esta afirmação, pois os jesuítas não foram os únicos responsáveis pelas bases musicais no país, e para Kieffer (1976, p. 11) não podem ser considerados como “coluna mestra” no desenvolvimento musical do Brasil, pois

A ação dos jesuítas no campo da música tinha uma finalidade eminentemente catequética e visava, sobretudo, os indígenas. [...] Muito mais importante, neste sentido, foi a ação dos mestres de capela que vieram de Portugal ou que se criaram aqui – padres e leigos – e que teve início já no primeiro governo geral na Bahia e, logo depois, em Pernambuco e outros centros. Além disto, é preciso não perder de vista que os portugueses trouxeram para cá as suas danças e seus cantares (KIEFFER, 1976, p.11).

O fator que diz respeito a pouca influência dos indígenas em nossa música está ligado ao fato de que, infelizmente, ocorreu um processo radical de “deculturação” do índio, como afirma Kieffer (1976, p.11) e este processo colaborou de forma decisiva para que não permanecessem “vestígios” dessa cultura. Sendo que também com o passar do tempo, com a catequese e mediante as aulas ministradas nas escolas de ler e escrever, também se ensinando a “contar, cantar e tanger”, e aprendendo instrumentos como as flautas, violas, cravo e órgão nas missas, a música dos índios já estava modificada, como Kieffer (1976) cita Luciano Gallet (1971, p. 620), afirmando que, nesse tempo, a música primitiva dos índios “recém-civilizados” já devia estar “agonizando” (GALLET, 1971, p. 617- 620 *apud* KIEFFER, 1976, p. 13).

Segundo Oliveira (2007, p. 5) “O conceito amplo dos jesuítas sobre educação incluía música, dança e teatro para os nativos e seus filhos, o que serviu para despertar seus sentidos artísticos e desenvolver habilidades com instrumentos”. O que está totalmente em concordância com Aranha (2006, p. 141) quando a autora diz que “Inicialmente os Curumins

aprendiam a ler e a escrever ao lado dos filhos dos colonos”. Segundo a autora, o padre Anchieta utilizava diversos recursos para atrair a atenção das crianças como: teatro, música, poesia, diálogos em verso.

Oliveira (2007) afirma, em concordância com Perrone e Cruz (1997), que o jesuíta José de Anchieta foi o precursor da educação brasileira, e o padre Antônio Rodrigues (1516-68), um dos primeiros educadores musicais do Brasil. Segundo as autoras, este padre ensinou música aos nativos desde 1556. E entre 1538 e 1888 foram trazidos da África quase cinco milhões de escravos e estes também passaram a ter acesso à educação musical formal, assim como os nativos, sendo educados pelos Jesuítas (OLIVEIRA, 2007, p. 5).

A escravidão negra ajudou não apenas economicamente o núcleo de colonização portuguesa, como também repercutiu culturalmente. A contribuição musical do negro foi ampla, tanto que o emprego do músico negro escravo era comum e bastante observável na época. Mas esse processo de interpretação desta música foi lento, assim como danças africanas e outros caracteres dessa música de início estranhados pelos Europeus. Existiam proibições destas músicas e principalmente das danças, consideradas “indignas”. Portanto, durante todo período colonial, tanto a música erudita, quanto a semi-erudita, permaneceu européia.

Sabe-se também que “A história do Brasil no século XVI não pode ser desvinculada dos acontecimentos da Europa, já que a colonização resultou da necessidade de expansão comercial da burguesia enriquecida com a revolução comercial” (ARANHA, 2006, p. 139). No Brasil, a colonização dependeu da forma que Portugal e Espanha situaram-se no quadro da economia e na cultura européia. Enquanto na Europa a modernidade chegava, no Brasil implantavam-se economias baseadas em formas pré-capitalistas, com grandes proprietários de terras. E ainda segundo Aranha (2006, p. 139):

A economia colonial expandiu-se em torno do engenho de açúcar, recorrendo ao trabalho escravo, inicialmente dos índios, e depois, dos negros africanos. *Latifúndio, escravidão, monocultura*, eis as características da estrutura econômica colonial que explicam o caráter patriarcal da sociedade, centrada no poder do senhor de engenho.

Na Europa, o aparecimento dos colégios ocorrera no século XVI até XVIII, foi correspondente ao surgimento de uma nova imagem construída para a infância e para a família. Pois até a Idade Média misturavam-se adultos com crianças de diversas idades nas mesmas classes, e a partir do Renascimento que foram sendo tomados cuidados, e essa preocupação tornou-se mais nítida a partir do séc. XVII.

Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loiola, o *Ratio atque Instituto Studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum*⁸. Dentre outros objetivos, este documento visava unificar e codificar a pedagogia nas escolas jesuíticas espalhadas pelo mundo, de forma a permitir uma formação unificada para todos aqueles que a ela tivessem acesso. Este plano de educação contemplava os níveis de ensino: Fundamental, Médio e Superior e era formado por três cursos sucessivos: Letras ou Humanidades, Filosofia ou Artes, e Teologia. Esta pedagogia tinha como foco a aprendizagem por memorização e exigia a máxima qualificação docente (ROMANELLI, 2002).

No Brasil, as primeiras escolas reuniam filhos de colonos e índios, mas aos poucos a tendência educacional dos jesuítas separou “catequizados” de “instruídos” (Aranha, 2006, p.142). Os índios após serem catequizados iam para o trabalho nas aldeias e os filhos dos colonos continuavam seus estudos. Desde o séc. XVI os jesuítas montaram a estrutura de três cursos após a aprendizagem de “ler, escrever e contar”, que seriam: 1) Letras Humanas, 2) Filosofia e Ciência (ou artes), 3) Teologia e Ciências Sagradas. Que seriam destinados à formação do humanista, filósofo e teólogo.

No século XVII, o ensino no Brasil não apresentou diferenças visíveis com relação à educação do século anterior.

O ensino jesuítico manteve a escola conservadora, alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo renascimento científico. Centrada no nível secundário, a educação visava à formação humanística, privilegiando o estudo do latim, dos clássicos e da religião. Não faziam parte do currículo escolar as ciências físicas ou naturais, bem como a técnica ou as artes (ARANHA, 2006, p. 164).

Durante os séculos XVI e XVII os jesuítas tiveram total atuação na parte educacional, sobretudo nas missões onde teve seu auge na primeira metade do séc. XVIII. Ao mesmo tempo surgiram animosidades com relação à Companhia de Jesus, pois o governo temia o poder econômico e político, e sua influência modelando o comportamento e a consciência do povo de forma maciça. E, além disso, com todas as obras exercidas a Companhia tornara-se muito rica, mediante arrecadação de impostos, doação de terras e as missões, bastante lucrativas na época. Até que em 1759 foi decretada expulsão dos jesuítas do Brasil.

Os jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos das colônias portuguesas por decisão de Sebastião

⁸ Ratio atque Instituto Studiorum - Documento final do plano de estudos da Companhia de Jesus, concluído em 1599 por Inácio de Loiola, tendo como objetivo unificar a pedagogia das escolas jesuíticas em todo os países onde se encontravam estas escola (ROMANELLI, 2002, p. 33).

José de Carvalho, o marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777 em função de radicais diferenças de objetivos. Enquanto os jesuítas preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado, Pombal queria reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências européias da época. A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal. Se por um lado as escolas da Companhia de Jesus tinham o objetivo de servir aos interesses da fé, Pombal pretendia organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

No momento da expulsão os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus. A educação brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional. Com a expulsão, saíram do Brasil 124 jesuítas da Bahia, 53 de Pernambuco, 199 do Rio de Janeiro e 133 do Pará. Também levaram com eles também a organização monolítica baseada no *Ratio Studiorum* (BELLO, 2001, s.p.).

No final do século XVIII, 1798, o bispo Azeredo Coutinho abriu o seminário de Olinda, em Pernambuco, sob inspiração das idéias iluministas que culminaram com as revoluções burguesas, em que este absorvera sendo aluno da Universidade de Coimbra, destinando esses seminários à formação de padres e educadores, dando destaque à ciência, às línguas vivas e à literatura moderna. Teve-se também uma preocupação para com uma nova metodologia e não se utilizando mais a tradicional que era baseada em castigos físicos e na memorização.

Nesta época, faz-se importante lembrar, que não se estudava em prédios como hoje, pois os lugares eram improvisados. Existia a educação doméstica e os mais abastados pagavam para que seus filhos tivessem aulas, mas reuniam-se crianças nas igrejas, em salas da prefeitura, lojas maçônicas, casa de professores nomeados pelo governo ou contratados particularmente.

2.3.2 No Período Imperial

“A 27 de novembro de 1807 embarca D João VI e toda sua família real, conselheiros, amigos e músicos de sua capela. [...]” (MELLO, 1947, p.150). Chegando a sete de março de 1808, recebidos pela “missa cantada pelos alunos da escola dos jesuítas, na capela de S. Inácio de Loiola, fazenda que com a expulsão dos jesuítas ficou pertencendo à coroa e que D. João VI escolhera para sua casa de campo” (MELLO, 1947, p. 151). Esta missa esteve sob a

regência do padre José Maurício Nunes Garcia, que após a expulsão dos jesuítas ficou responsável pela escola musical, antes chamada de Conservatório dos Jesuítas e chamado impropriamente como “Conservatório dos Negros”. D. João VI estabeleceu escolas de primeiras letras, de composição musical, de canto e de muitos instrumentos em Santa Cruz. D. João VI, que provinha de linhagem que incentivava o exercício das artes, continuou aqui a tradição de sua família, patrocinando em particular a música.

A chegada da família real ao Brasil, em 1808, trouxe contribuições significativas no âmbito das atividades musicais, como se pode observar o que diz Fonterrada (1993, p. 71) “Teve início um processo que ocasionou grandes transformações na cidade do Rio de Janeiro, alterando profundamente seus hábitos e vida social”. Criou-se a Capela Real, cuja orquestra contava com grande número de músicos europeus, que foram trazidos para reforçá-la. Além de instrumentistas, vieram compositores estrangeiros como Marcos Portugal e Sigismund Neukomm, exercendo grande influência na formação de músicos brasileiros.

2.3.2.1 D. Pedro I - fase imperial – 1823

A 12 de outubro de 1822, surgiu o primeiro imperador, que depois de proclamar o hino da independência, foi proclamado imperador constitucional do Brasil. Era um grande musicista e um ótimo compositor. Tocava “fagote, trombone, flauta e rabeca” (MELLO, 1947, p.180). Escreveu hinos, dentre estes o da Independência do Brasil. Seu reinado foi curto, cheio de revoluções. Nota-se que neste período a música floresceu devido à amplitude que D. João VI havia proporcionado anteriormente.

Neste período, destacava-se também a organização do primeiro conservatório, o Imperial Conservatório, criado por iniciativa de Francisco Manuel da Silva, em 1841, posteriormente transformado em Instituto Nacional de Música e, atualmente, Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que passou então a oferecer Ensino Profissionalizante em Música.

Antes disso, a educação musical quase inexistia; o Conservatório representou a primeira tentativa de transformar a música, no Brasil, em verdadeira profissão. O currículo de música do Conservatório incluía voz e solfejo, instrumentos de cordas, instrumentos de sopro de madeira e metais, harmonia e composição (OLIVEIRA, 2007, p. 6).

Para Mello (1947, p. 200), “a arte musical Brasileira nada mais deve a Dom Pedro I que a sua imperial cooperação.” Mas, a 7 de abril de 1831, devido às circunstâncias que o envolviam na época, Pedro I abdica a coroa e passa-a a seu filho Dom Pedro II. Nesta fase foi

composto o Hino Nacional, em 23 de abril de 1831. “Escrito por ocasião da abdicação de Pedro I do Brasil em seu filho Pedro d’Alcântara; fato que se realizou em sete de abril de 1831” (MELLO, 1947, p. 200). “Depois este hino foi denominado Hino da República, quando o hino de Miguez foi aceito sob o selo de um concurso oficial, para substituir o antigo hino Brasileiro” (MELLO, 1947, p. 204). Pode-se perceber que na história do Brasil se deu muita importância aos hinos, vieram outros depois desses citados, comemorativos, de guerra etc. Daí já surgia o sentimento patriótico brasileiro.

Na segunda metade do reinado de D. Pedro II, se seguiu um período de degradação. Primeiro fator foi à invasão dos teatros brasileiros pelas companhias líricas, que com empresários que só pensavam em dinheiro, iludia os antepassados brasileiros com músicos de qualidades medíocres que diziam serem maestros diplomados. Segundo, a elevação da música Italiana e a subestimação das modinhas brasileiras. E outro fator, a inexperiência de D. Pedro II, que privou o povo dos melhores compositores brasileiros, mandando-os para a Europa (MELLO, 1947).

Outro fator que contribuiu para a decadência da música na Bahia foram as “Artinhas” - Eram pequenos livros ou livretos que se restringiam a regras mais elementares da música, dificultando muito seu progresso. Os que aprenderam mediante estas artinhas, “ficaram ignorantes, e mais tarde tornaram-se maus professores”. Aos poucos foram deixando de serem aplicadas. “Na Bahia tinham as artinhas de Aragão, do padre Sant’Ana, de Santini e dentre outros [...] com os mais fatores da decadência da música acabaram por desmantelá-la completamente” (MELLO, 1947, p.263).

2.3.3 No Período Republicano

Na fase ou Período Republicano, a partir de 1889, a vida musical tornou-se mais intensa: “Com a República, a vida musical tornou-se mais diversificada: foram criados sociedades e clubes, que promoviam concertos mensais a seus associados, trazendo composições européias, sempre muito valorizadas” (FONTERRADA, 1993, p.73).

Mello (1947) cita que “Igualdade e Fraternidade” passaram a ter um valor mais importante, e o sentimento das coisas pátrias foi acentuado nesse período, e tudo que é nacional passou a ter mais valor. Nesta época surgiu o Instituto Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro, e o Brasil já não buscava professores estrangeiros. Neste instituto não se ensinava apenas a tocar piano, a escrever partitura bem, mas dava-se uma educação musical completa,

possuía um gabinete de acústica com todos os instrumentos necessários para o estudo de física musical, um museu com exemplares de instrumentos antigos, um piano que foi de Marcos Portugal, e ainda uma biblioteca completa por todos os clássicos (óperas, partituras de orquestra, jornais musicais de todos os países etc.).

O corpo docente do Instituto em 1900 compunha-se dos professores Alberto Nepomuceno, Frederico do Nascimento, Arnaud Duarte, Henrique Braga, João Rodrigues e Frederico do Nascimento, Agostinho Luiz, dentre outros.

2.3.3.1 Na década de 1920

Esta década foi marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características políticas brasileiras. Foi nesta década que ocorreu o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927) (BELLO, 2001).

Dentre os acontecimentos importantes ocorridos a partir da década de 20, aconteceu a Semana de 22, conhecida como “a Semana de Arte Moderna”. Este movimento ocorrido em fevereiro de 1922 consistiu-se na apresentação oficial do modernismo no Brasil, em todos os aspectos artísticos. É, portanto, reconhecido “como marco oficial de abertura histórica do movimento modernista brasileiro nas artes” (KATER, 2001, p. 20.). Apresentação, porque o modernismo já existia no país antes da Semana de 22, quando, por exemplo, houvera prenúncios em 1915, com o concerto realizado por Villa-Lobos, com obras originais suas, e depois em 1917, com a pintora Anita Mafaldi, numa exposição sua. Mas a partir desta semana ficou explícito o processo considerado como o mais original nas artes Brasileiras.

Os modernistas possuem três princípios que fundamentaram o movimento: “O direito à pesquisa estética, atualização da inteligência artística e estabilização de consciência criadora nacional” (MARIZ, 1994, p 146.). Ficou claramente expressa também a vontade de mostrar artisticamente as tradições brasileiras, de valorizar o que era do Brasil em termo de arte e banir a dominação até então, européia.

Na Semana de 22, com o Movimento Nacionalista, buscava-se uma estética musical que caracterizasse realmente a música brasileira, fazendo da Semana de 1922 um marco, não só para os ideais da época, mas também para a educação musical do Brasil. Para Fonterrada (1993, p. 74) “a semana de arte moderna vem questionar a situação das artes no Brasil,

impregnadas ainda de idéias conservadoras, e opõe a música do presente à música do passado”. Nesta época, Mário de Andrade teve bastante influência por ser uma das figuras centrais da música e por acreditar que a música necessariamente deveria ter uma função social. E, segundo Loureiro (2005):

Em 1922, a semana de Arte moderna denuncia a situação das artes no Brasil que, influenciada pelo conservadorismo europeu, colocava em planos opostos a música do presente e a música do passado. Marco na vida brasileira artística cultural brasileira, a proposta renovadora da Semana de arte moderna trouxe novas maneiras de entender o fazer artístico, propondo uma redefinição do ensino de arte, contestando todo aquele que não considerasse a expressão espontânea e verdadeira da criança (LOUREIRO, 2005, p.54).

A Semana de Arte Moderna consistiu-se numa série de três espetáculos no Teatro Municipal de São Paulo, onde se expôs pinturas, esculturas, versos, músicas, palestras e conferências. Com relação à parte de apresentação musical, ocorreram nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922, com apresentação do pianista Guiomar Novaes, e no programa e todas as 14 músicas, sem exceção, compostas por Heitor Villa-Lobos.

Este acontecimento fora muito importante nacionalmente, e após um tempo de ocorrido, fora reconhecido, assim também como os compositores e artistas participantes do evento. Como cita Mariz (1994), pode-se ver que de início não se esperava tanto, e que não se havia pensado antes numa organização, mas, como o decorrer dos acontecimentos obteve ótimos resultados,

O balanço das manifestações ocorridas na *semana*, como o comprovaram a reação do público e os comentários jornalísticos da época, expressa no conjunto mais um desconcerto improvisado do que um evento de plano elaborado, uma trama alicerçada. A história de um processo intenso de modernidade no Brasil, embora com abertura espetacular, agitada e ruidosa, estava, porém, apenas começando a ser escrita, embora sem aparentar uma concepção de médio ou longo prazo. Sem dúvida, aquela mera *semana* se mostrou oportunamente o estopim de um modo de ser mais atualizado que reverberou longe em vários cantos do país. Propiciou uma consciência inovadora de mundo para a sociedade de então, que com sua sonoridade viva ajudou a *despertar do triste letargo da raça* até então *sonâmbula* (emprestando aqui livremente uma expressão de Villa-Lobos) (MARIZ, 1994, p. 23-24).

Em 1928, Fernando de Azevedo, na época, atual Diretor Geral de Instrução Pública, liderou uma das reformas estaduais de ensino, estas que surgiram a partir da década de 20, no ano de 1922. Criou uma comissão que elaboraria um programa de Música para os estabelecimentos de ensino da Prefeitura do Distrito Federal. E integraram a esta comissão, os músicos: Francisco Braga, Sylvio Salema, e Eulina de Nazareth (FUKS, 2007, p. 20).

Mais tarde, em 1930, Villa-Lobos e a Superintendência de Educação Musical e Artística - SEMA publicaram outro programa para o ensino musical. Observando-se os dois documentos, nota-se que ambos estavam preocupados com o ensino vocal da música escolar,

mas um ponto polêmico é o da música instrumental. Segundo Fuks (2007), mediante pesquisas documentais e arquivos chega-se à conclusão de que, na década de 20 existia um documento, que fora organizado por Salema, Francisco Braga, e Eulina Nazareth, referindo-se a um programa de música para escolas primárias, secundárias e normal e este já iniciava o ensino de música e canto orfeônico, o de folclore nacional e o ensino instrumental.

Fuks (2007) parte para uma estratégia de análise para que se possa compreender essa situação:

Os anos 20- cenário do movimento modernista [...] Após a semana da Arte moderna (1922), os modernistas criaram as revistas Klaxon e Ariel [...]. Enquanto os modernistas se dedicavam unicamente a uma proposta de ruptura estética, a escola permaneceu tranqüila. Mas quando, através da revista Ariel, começaram a surgir propostas de mudanças estético-educacionais, a instituição, para defender a sua tradição, acionou o seu dinamismo. [...] Dessa maneira, foram criadas as metodologias musicais que soariam na escola nos anos 30: O canto orfeônico e a iniciação musical - duas metodologias modernistas (FUKS, 2007, p. 21).

Ainda na visão da autora, no século 19, momento de criação da escola pública no país, o canto orfeônico se mantém fiel ao que na verdade já existia, mas com novos elementos. Segundo Fuks (2007), o canto orfeônico e a iniciação musical, portanto, são de origem modernista. Ainda analisa a diferença entre as duas metodologias, sendo que a primeira trabalhava com grupos numerosos, a segunda com grupos pequenos de alunos, a primeira adotada em escolas públicas, e a segunda acontecia em conservatórios e em várias escolas da rede particular. Mas a autora prossegue dizendo que: “Há uma tal coesão entre as décadas de 1920 e 1930, que é muito difícil separá-las cronologicamente. Elas se interpenetram continuamente e desarrumam o que desejava permanecer organizado” (FUKS, 2007, p. 21).

2.3.3.2 Na década de 1930

No Brasil, o ensino da música e a educação musical passaram por diversas mudanças e a cada época a música fora utilizada de diversas formas. Na década de 30, por exemplo, com o canto orfeônico através de Villa-Lobos, vincula-se ao nacionalismo.

Nota-se, primeiramente, que não se pretendia fazer uma educação musical voltada para o fato musical em si, mas 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 (VENTURA, 2005, n.p.).

Ventura (2005) deixa claro que nesse período os objetivos com relação à música e à educação musical do país tinham princípios políticos. Não se objetivava ensinar música verdadeiramente, com propósitos musicais em si, mas utilizar da música e da educação

musical nas escolas através do canto orfeônico para que esta tivesse uma função manipuladora e fosse utilizada para difundir os sentimentos patrióticos e de interesses políticos da época.

Nessa década, alguns fatores influenciaram na educação musical do país.

Com a reforma de ensino em 1931 (Decreto nº 19.890 de 18 de abril, art. 3), a aula de música passa a ser obrigatória para todos os níveis. Antes, esta era prescrita somente para o nível primário (Decreto nº 3.281 de 23.1.1928 e Decreto nº 2.940 de 22.11 1928) (SOUZA, 2007, p. 13).

Villa-Lobos surgiu como uma figura cuja música possui raízes da música folclórica, e que depois introduziu a esta as funções descritivas e cívicas, fundamentando sua prática educacional mediante o canto orfeônico. Nessa época, o clima de nacionalismo era dominante e, após a Revolução de 30, o ensino musical passou por um processo de “controle e persuasão”, onde cresceu sua importância nas escolas e passou a ser considerado como um dos principais meios para exaltar a nacionalidade, ajudando, dessa forma, para que fosse difundido por todo país (LOUREIRO, 2005, p. 55).

O canto orfeônico teve um papel importante no Brasil, pois fora implantado em todas as escolas do país e com ele a educação musical esteve presente nas escolas brasileiras durante o governo de Getúlio Vargas. Juntamente com o canto orfeônico estava à iniciação musical, e estas metodologias foram idealizadas por músicos modernistas (FUKS, 2007). De um lado com Villa-Lobos e, do outro, com Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone. Os três músicos, segundo Fucks (2007, p. 19) “engajados no movimento modernista”.

Tanto o canto orfeônico quanto a iniciação musical surgem com o modernismo. Estes conviveram na escola da década de 30 e no Estado Novo de Getúlio Vargas. O repertório utilizado por estas metodologias eram de caráter nacionalista, sendo que o canto orfeônico utilizava-se de hinos pátrios e cantigas folclóricas, e a iniciação musical utilizava cantigas do folclore brasileiro. As duas metodologias se diferenciam em alguns aspectos: enquanto o canto orfeônico se concentrava em escolas públicas do Distrito Federal, a iniciação musical era realizada em escolas e conservatórios de música, e em escolas da rede de ensino particular. Outra diferença é que o canto orfeônico estava direcionado à grupos numerosos enquanto que a iniciação trabalhava com pequenos grupos de alunos (FUCKS, 2007).

Diante dessa explosão musical necessitava-se de uma preparação e formação à altura para os educadores musicais. Daí surgiu o SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), depois chamado de Serviço Educacional Musical e Artístico. Foi criado por Anísio Teixeira, para que Villa-Lobos executasse o projeto canto orfeônico iniciado em São Paulo nos fins de 1930.

Portanto, a comunidade escolar, que era obrigada a participar das gigantescas concentrações orfeônicas da época, tornou-se o alvo do canto orfeônico cujos

objetivos eram, segundo Villa-Lobos, desenvolver, em ordem de importância: A disciplina, o civismo, a educação artística. Através desses objetivos, evidencia-se que o SEMA executou uma política disciplinadora, utilizando, para isso, recursos musicais modernistas (FUKS, 2007, p. 19).

Constata-se que neste período houve uma estratégia política, em que houve um ganho por parte de um Estado populista e também por parte de instituições, como o SEMA, cujo objetivo principal era usar a música como veículo de uma disciplina cívico-pedagógica (FUKS, 2007).

Villa-Lobos também criou o curso de pedagogia e canto orfeônico, além de cursos de especialização e aperfeiçoamento, e também cursos de reciclagem intensivos. Houve também a criação do Orfeão de Professores do Distrito Federal, assim como a seleção e preparação de material para servir de base de formação de uma consciência musical utilizando-se do folclore brasileiro. Houve também a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística chamada (SEMA), responsável pela supervisão, orientação e implantação do programa de ensino de música, criando-se “concertos populares didáticos, círculo de pais e professores, o teatro escolar, a criação de grupos de dança, discoteca e biblioteca de música nas escolas” (PAZ, 2000, p.13).

A criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico deu-se em pleno Estado Novo (1937-1945) e, como diz (Borges, 2007, p. 6), junto à reforma Capanema, constituía-se numa série de decretos que se chamavam de “Leis Orgânicas do Ensino”. Nesta época percebe-se a preocupação de Villa-Lobos com problemas que até hoje se enfrenta nas escolas de Ensino Fundamental, como cita Borges (2007, p. 6). E o autor ainda aponta as seguintes dificuldades: “No ensino fundamental: formação continuada de professores, subsídio material, preparação de material didático, orientação metodológica, currículo, diretrizes, viabilidade das ações e conexões com outros usos e funções da música” (BORGES, 2007, p. 6).

Com a chegada de Koellreutter no Brasil, em 1937, deu-se início a um movimento de renovação, seguido pela nova geração de compositores brasileiros da época, do qual foi o líder absoluto (NEVES, 1981, p. 84).

Koellreutter (1982) defende o questionamento de que:

[...] em arte, o erro e a falha, no sentido absoluto da palavra, não existem, que a arte vive das controvérsias e da contestação, que não se estudam os princípios estéticos e estruturais da música tradicional para segui-los indiscriminadamente, mas sim, para decidir, quando e como contrariá-los e tomar consciência dos inúmeros problemas que inquietam o artista moderno da mesma maneira como inquietaram os artistas do passado (KOELLREUTTER, 1982, p 3-11).

Foi em 1938 que Koellreutter criou o “Grupo Música Viva”. Este pregava o poder da música como linguagem universal e combatia o nacionalismo enraizado no folclore que

motivou a produção musical por quase meio século. Os principais seguidores desse movimento foram: Villa-Lobos, Santoro, Guarnieri, Guerra Peixe, Edino Krieger, Koellreuter, dentre outros (KATER, 2001, p. 53).

2.3.3.3 Na década de 1940

Há quem diga que a história da educação musical e da música no Brasil tem sua divisão em duas fases, antes e depois de Koellreutter (LOUREIRO, 2005). Segundo Perrone (2007, p. 230), “Há uma tentativa, mesmo que precipitada, de dividir a história da música no Brasil antes e depois de Hans Joachim Koellreutter”. Segundo a autora outros compositores (Heuberger e Maria Amélia), chegaram antes no Brasil e enfrentaram muitas dificuldades de transporte e de comunicação na época, mas são responsáveis pelas primeiras caravanas artísticas no Brasil.

Em maio de 1940, ocorreu a publicação da “Revista Música Viva”, a qual continha programas de rádio, concertos e audições experimentais. O grupo música viva influenciou vários compositores jovens, “impondo-se como movimento revolucionário” (MARCONDES, 1977, p. 510).

Em 1942 iniciou-se a implantação do Movimento Nacional de Musicalização através do canto nas escolas do país. Esta ocorreu após a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, criado por Villa-Lobos (FONTERRADA, 1993). Segundo a autora, Villa-Lobos acreditava que o canto em conjunto, poderia despertar o gosto e a sensibilidade, ajudando a compreensão e domínio da linguagem musical, assim como a função social que esta exerce, estimulando a convivência em grupo. Logo em seguida, o compositor esforçou-se por tornar obrigatório o canto por todas as escolas do país. Canto esse, cujo repertório permaneceu retratando “músicas do folclore e de exaltação [...] sua utilização, portanto, pode ser particularmente adequada à arregimentação de massas” (FONTERRADA, 1993, p. 75). E ainda surgem outros problemas, como aponta Fonterrada (1993, p.76):

[...] aliada às dificuldades causadas pelas gigantescas dimensões do país, o que dificultava a vinda de professores ao Rio de Janeiro para os cursos do Instituto Villa-Lobos, somava-se à precariedade dessa formação, provocada, entre outras coisas, pela necessidade de se realizarem cursos de férias ou emergenciais, para atender à demanda.

Em 1946 surgiu o Estado Novo que, segundo a visão de Perrone (2007), foi uma versão suavizada do autoritarismo marcado nas décadas de 30. Neste mesmo ano também houve o “Manifesto 1946”, dirigido por Koellreuter, o qual seria composto pela declaração

de princípios nos quais se apoiava o movimento “Música Viva”. O manifesto de 46 foi realizado e escrito no Rio de Janeiro, no dia 1º de novembro do ano de 1946. Segundo este documento, “a música, traduzindo idéias e sentimento na linguagem dos sons é um meio de expressão; portanto, produto da vida social” (MARIZ, 1994, p. 300). Dentre alguns tópicos trazidos nesse documento encontra-se:

Música viva, compreendendo este fato, combate pela música que revela o eternamente novo, isto é: Por uma arte musical que seja a expressão real da época. Música é vida. [...] refuta assim chamada arte acadêmica, negação da própria arte [...] baseada nesse princípio fundamental, apóia tudo que favorece o nascimento e crescimento do novo, escolhendo a revolução e repelindo a reação [...] compreendendo que o artista é produto do meio e que a arte só pode florescer quando as forças produtivas tiverem atingido um certo nível de desenvolvimento, apoiará qualquer iniciativa em prol de uma educação não somente artística, como também ideológica; pois não há arte sem ideologia [...] acredita no poder da música como linguagem substancial como estágio na evolução artística de um povo, combate, por outro lado, o falso nacionalismo em música, Isto é: aquele que exalta sentimentos de superioridade nacionalista na sua essência e estimula as tendências egocêntricas e individualistas que separam os Homens, originando forças disruptivas. [...] acredita na função socializadora da música, que é a de unir os homens, humanizando-os e universalizando-os [...] (MARIZ, 1994, p. 300-302 *apud* KOLLEUREUTER, 1946, n.p).

Kater (1992, p. 23-25) cita alguns fragmentos do capítulo do Manifesto de 1946, “Da educação artística, de uma mentalidade nova, de um novo estilo” que compõe o Manifesto 1945: “Educamos na mística do ego, no conceito da individualidade, fomos preparados para viver numa organização social decadente” (p. 23). Para Kater (1992), essa educação se resulta num nível coletivo baixo, com valores individuais que favorecem num distanciamento cada vez maior da compreensão de uma maioria, “segregando-se em elites prejudiciais à coletividade e à evolução da humanidade.” (KATER, 1992, p. 23 *apud* KOLLEUREUTER, 1946, n.p).

O Grupo Música Viva era contrário ao ensino individualizado e defendia a coletividade, como demonstra Kater (2001) através de uma citação do “manifesto de 46”:

Combateremos, portanto a educação que visa à formação de tais elites e exigimos em primeiro lugar uma educação que vise um nível alto coletivo, condição essencial a toda evolução que permita a massa compreender as manifestações do espírito humano (KATER, 2001, p.23-24 *apud* KOLLEUREUTER, 1946, n.p).

Segundo o “Manifesto de 1946”, Kolleureuter (1946) considera por essencial ao ensino musical:

[...] educar a coletividade utilizando as inovações técnicas a fim de que ela se torne capaz de selecionar e julgar o que de melhor se adapta à personalidade de cada um dentro das necessidades da coletividade; combater o ensino baseado em opiniões pré-estabelecidas e preconceitos aceitos como dogmas; e reorganizar os meios de difusão cultural (KATER, 2001, p. 24- 25 *apud* KOLLEUREUTER, 1946, n.p).

Ainda no ano de 1945, durante a segunda república, iniciou-se a discussão da primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta tramitou no Senado desde o ano de 1945, mas só foi promulgada décadas depois, em 1961.

O Grupo “Música Viva” dissolveu-se em 1950, devido a divergências internas, ataques de elementos contrários ao dodecafonismo, outro exemplo são os cursos de férias realizados no Rio de Janeiro. Dentre outras situações favoráveis ao rompimento do grupo também estão às idéias vindas do “progressismo” na música difundidas pelo “Manifesto de Praga”.⁹ (MARCONDES, 1998, p. 545).

2.3.4 Décadas de 1950-1960

Violeta Gainza apresenta um histórico da educação musical no século XX, em que a autora fala das décadas de 50 e 60. A partir disto, Fonterrada (2005) traça um paralelo entre o Brasil e a América Latina nesta época, o qual coincide com o contexto brasileiro no período. Apesar de que, no tempo da ditadura militar o governo retirou a música da escola, e a partir desse momento o Brasil se distanciou dos latino-americanos (GAINZA, 2002 *apud* FONTEERRADA, 2005, p. 207-211).

Na Bahia, na década de 50, a Escola Normal de Música, que fora criada em 1934 passou a denominar-se Escola de Música da Bahia, “Oferecendo cursos de Licenciatura em piano, Canto orfeônico, Graduação em instrumento, e implanta o curso de musicalização infantil, baseado na metodologia de Sá Pereira” (MENEZES, COSTA, BASTIÃO, 2007, p. 237-238).

Em 1950, em Salvador, no Estado da Bahia, Anísio Teixeira inaugurou o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), dando início a sua idéia de escola classe e escola parque. Em 1953, a educação passou a ser administrada por um ministério próprio: Ministério da Educação e Cultura. Anísio Teixeira foi um educador muito importante e contribuiu de forma decisiva para a educação no Brasil e principalmente na Bahia. Hoje existe a biblioteca virtual Anísio Teixeira e também o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, órgão surgido na década de 50, e que registra a importância e a contribuição de Anísio à frente deste na década do seu surgimento. Este

⁹ O Manifesto de Praga: breve relato da influência do Segundo Congresso Internacional de Compositores e Críticos Musicais de Praga no Brasil (VETROMILLA, 2001, p. 1).

instituto trabalha em conjunto com o Ministério da Educação e do Desporto – MEC, além disso, a Biblioteca do MEC possui, entre outros valiosos documentos, todos os números da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBPE, publicação do INEP, criada em julho de 1944, que é fonte de informação e consulta imprescindível para os estudiosos de Anísio Teixeira e sua obra. Esta revista tem por finalidade expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira.

Em 1961, a primeira lei LDB foi promulgada, depois de 13 anos de discussões foi promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, sem a pujança do anteprojeto original, prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

A partir dessa lei, o Brasil tem aulas de educação musical nas escolas, e na década de 60 há uma expansão da música nas escolas públicas e particulares de ensino. As escolas começaram a manter a música como disciplina do currículo. Segundo (MENEZES, COSTA e BASTIÃO, 2007), na cidade de Salvador havia atividades extraclasse oferecidas no Instituto Normal da Bahia, no Colégio Estadual Severino Vieira, Colégio Estadual Duque de Caxias. E dentre estas instituições também se encontravam estabelecimentos particulares como Escola Casa da infância e Jardim de Infância Joãozinho e Maria.

Em 1962 foi criado o Conselho Federal de Educação, cumprindo o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases. Este substitui o Conselho Nacional de Educação. São criados também os Conselhos Estaduais de Educação. Ainda em 1962 também são criados o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no método Paulo Freire.

“Em 1964, um golpe militar abortou todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira” (BELLO, 2001, n.p.). O período anterior, de 1946 ao princípio do ano de 1964, talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira, pois neste período atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações, educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira, dentre outros.

O Regime Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos, feridos, nos confronto com a polícia, e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar. Depois do golpe militar de 1964 muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de

posicionamentos ideológicos. Muitos foram calados para sempre, alguns se exilaram, outros se recolheram à vida privada e outros, demitidos, trocaram de função (BELLO, 2001).

2.3.5 Na década de 1970

“Em 1971 houve uma grande reviravolta no ensino da música nas escolas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, nº 5692/71 (FONTEERRADA, 2005, p. 201). Esta lei extinguiu a disciplina educação musical do sistema brasileiro de ensino e a substituiu por educação artística. Desde então isto dificultou a prática musical escolar e a música veio perdendo seu espaço na escola. Daí surgiu os cursos de educação artística em 1974, e estes tinham caráter polivalente, ou seja, o professor teria que “dominar” as quatro áreas artísticas de atuação: música, dança, teatro, artes plásticas ou desenho. E ainda hoje se sente o efeito desta Lei.

Segundo Ana Mae Barbosa (1974), essa lei estabeleceu uma educação baseada na tecnologia, e que esta não foi uma conquista dos “arte-educadores” brasileiros. Segundo a autora, foi “uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na lei Federal nº 5692 [...] (BARBOSA, 1974, p. 170).

Com a lei 5692, a educação artística apareceu como uma atividade. A partir desse momento a música passou a fazer parte de um ensino interdisciplinar, com base no artigo 7º da Lei 5692 de 1971. Com esta reforma, a Educação Artística foi introduzida nos currículos escolares de I e II Graus, trazendo problemas para o ensino da música, bem como para as outras artes (danças visuais e cênicas). De acordo com esta Lei, ministravam-se aulas apenas da 5ª à 8ª série do I Grau ou no II Grau, e dessa forma, as séries primárias foram as primeiras a ficar sem professor especializado. Desde então, sabe-se que no ensino primário são poucas as escolas que têm professores de música especializada. Isto trouxe uma consequência para o Brasil e até hoje deixa cicatrizes, pois a música pouco a pouco foi desaparecendo das escolas.

Ainda nesta nova Lei 5692/71, os objetivos gerais da educação nacional foram mantidos como na Lei de número 4.024 de 1961. Mas quanto ao ensino de 1º e 2º graus tem como objetivo geral proporcionar aos estudantes formação necessária para que estes desenvolvam suas capacidades e potencialidades para auto-realização, preparação profissional e exercício da cidadania. A reforma desta lei aumentou o número de matérias obrigatórias em todas as escolas brasileiras. Como: Comunicação e Expressão (Língua portuguesa), três

estudos sociais (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil), dois de ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas), quatro práticas educativas (Educação Física, educação Artística, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde) (PILLETI, 2006, p. 122).

Nesta década ainda permanece o regime militar, momento político onde aconteceram várias lutas, fizeram-se vários decretos e houve movimentos por parte dos estudantes. Mas nesse período, o Decreto-Lei 477 calou a “boca de alunos e professores”; o Ministro da Justiça declarou que “estudantes têm que estudar” e “não podem fazer baderna”. Esta era a prática do Regime (BELLO, 2001). Ainda neste período, deu-se a grande expansão das universidades no Brasil. E, para acabar com os “excedentes” (aqueles que tiravam notas suficientes e não conseguiam vaga), criou-se o vestibular classificatório (PILLETE, 2006).

É no período mais cruel da ditadura militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, que é instituída a Lei 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar a formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro do espírito dos “slogans” propostos pelo governo, como “Brasil grande”, “ame-o ou deixe-o”, “milagre econômico”, etc., planejava-se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira (BELLO, 2001, n.p).

Violeta Gainza (2002) fala a respeito da década de 70 em que: “As lutas que ocorreram nos países latino-americanos deram espaço a governos fortes, ditaduras e processos militares, cujas nefastas conseqüências todos conhecem” (GAINZA, 2002 *apud* FONTERRADA, 2005, p.209). No Brasil, nesta época dominada pelo regime militar, teve a música banida da escola e trocada por educação artística.

Em Salvador, a partir dos anos 70, segundo (MENEZES; COSTA e BASTIÃO, 2007, p. 239), o número de escolas particulares cresceu, em especial as chamadas “pré-escolas”. Neste momento, o ensino da música passou a ter outra referência e começou a ter uma função de cunho recreativo, e os professores de música passaram a ser considerados “fazedores de festas”.

Ainda na década de 70, na cidade de Salvador, surgiu um projeto chamado “música e movimento”, que fora uma proposta concebida em 1971 pelas professoras Marineide Maciel e Maria do Céu Sampaio, que criaram um trabalho baseado na interação das linguagens artísticas, com o objetivo focado na musicalização, projeto que atuou em escolas e creches da cidade de Salvador por 10 anos. A partir de 1980, este projeto fora responsável pelo reconhecimento de pais, que com o resultado deste, na visão de (Menezes; Maciel e Bastião, 2007) passaram a dar maior atenção ao ensino da música.

2.3.6 Na década de 1980 - o Movimento de Arte – Educação

Na década de 1980, continuou-se o movimento de Arte Educação, estabelecido a partir da lei de 71.

Nesse modelo, o interesse momentâneo determina os conteúdos a serem trabalhados. Não há ordenação ou seqüenciais que rejam a escolha de procedimentos ou o repertório. Os professores operam com um mínimo de regras e têm, como preocupação maior, *não tolher a expressão de seus alunos*. Livre expressão é a palavra de ordem. Interessante observar que esse discurso libertário ocorria nas aulas de educação artística nas décadas de 1970 e 1980, justamente a época do regime militar. Parece que, nesse momento, a educação artística funcionava como válvula de escape, único espaço aberto, na escola, à liberdade de expressão, que, no entanto, não se constituía realmente - afinal como fazê-lo?-, mas como simulacro (FONTEERRADA, 2005, p. 203).

Os anos de 1980 foram identificados como a “década da crítica da educação imposta pela ditadura militar e da pesquisa por soluções, mas estas não têm sido ainda implementadas no país porque a primeira preocupação depois da restauração da democracia em 1983 foi uma campanha por uma nova constituição que libertaria o país do regime autoritário” (BARBOSA, 1989, p. 173).

Na década de 80, a ditadura militar começou a se desfazer devido à pressão popular, vinda de vários setores da sociedade, fazendo com que o processo de abertura política se tornasse inevitável, mas seu fim é datado de 1985.

Em cinco de outubro de 1988 foi promulgada a Nova Constituição, onde os objetivos foram incorporados ao texto da Lei 5692/71. O artigo 206 cita como princípios, no parágrafo II que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;” (PILLETE, 2006, p. 139).

Para (BARBOSA, 1989, p. 173), esta foi uma conquista de arte-educadores que “pressionaram” e “persuadiram” alguns deputados que iriam delinear as novas linhas da nova constituição. Em 1989 os educadores de arte chegaram com uma atuação mais ativa e consciente, mas com uma formação mais fraca e superficial no que diz respeito ao conhecimento de arte e de educação de arte. Surgindo assim, cursos de períodos curtos e intensivos de arte realizados por professores e artistas de vários estados, devido à preocupação com o fraco preparo do professor de arte do Brasil.

Desde essa época, nas décadas de 70 e 80, segundo Barbosa (1989), existia uma grande preocupação sobre retirar a arte dos currículos, já se previa uma lei que retiraria a arte das instituições de ensino, uma lei que viria substituir a Lei Federal de 71 e que excluiria a

disciplina do currículo das escolas primárias e secundárias. “Neste momento de democratização existe algum preconceito contra as artes nas escolas, não somente porque seu ensino é fraco, mas porque foi uma exigência de uma lei federal imposta pela ditadura militar” (BARBOSA, 1989 p. 181).

A autora (Barbosa, 1989) ainda esclarece na mesma página (p. 181) a exclusão “obscura” das artes nas escolas: “Esta é a causa obscura da exclusão das artes das escolas na nova organização da educação brasileira. A razão explícita dada pelos educadores é que a educação no Brasil tem de ser direcionada no sentido da recuperação de *conteúdos* e que a arte não tem *conteúdo*.”

2.3.7 Na década de 1990 – a criação da ABEM

Na década de 90, a educação musical ainda sofreu influências da arte educação e da educação artística, provenientes da década de 70 quando a lei determinou o fim da educação musical nas escolas substituindo-a por educação artística. Mas, na década de 90 ocorre algo muito positivo e produtivo, que foi a criação da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM. Esta associação é responsável pela educação da música no Brasil, e a partir desta década, o país tem a oportunidade de conhecer mais sua música e como esta estava sendo pensada, estudada e fundamentada a partir de trabalhos e artigos publicados, desde então, mediante encontros proporcionados pela ABEM, encontros estes que ocorrem anualmente, em todas as regiões e estados brasileiros com participação de estudantes de música, professores e pesquisadores da área.

A criação da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical, nesta década (90) foi de grande importância para o crescimento e desenvolvimento de estudos e pesquisa no âmbito da Educação Musical no Brasil. Através de seus trabalhos, mediante os encontros e discussões que ocorrem anualmente e encontros regionais e estaduais por todas as cidades do Brasil foi possível fazer com que os educadores musicais pudessem conhecer trabalhos de outros professores e também divulgar os seus trabalhos e, além disso, trocar diversas experiências.

A Associação Brasileira de Educação Musical surgiu em Salvador, no ano de 1991, mediante proposta de sistematizar ações da área de Educação Musical no Brasil (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2007, p.53). Segundo os autores (p.53), “O contexto do período

da criação da ABEM foi de extremos desafios”. Em Salvador já tinham sido realizados outros encontros entre educadores de música mediante a Associação de Professores de Educação Musical da Bahia – APEMBA, uma iniciativa da professora Carmem Mettig Rocha e Elena Escariz. Também foram realizadas semanas de educação musical na Universidade Federal da Bahia, onde se discutia sobre o ensino musical nas escolas, formação do educador, dentre outros assuntos relevantes para área. Segundo Figueiredo e Oliveira (2007, p. 53-54)

A sociedade relacionava na época o professor de música com as funções de recreador, animador, professor de teoria musical, elementar, professor de criatividade, professor polivalente de todas as artes, professor de música somente para crianças usando métodos estrangeiros e outras funções que, em geral, eram tidas como inferiores às desempenhadas por pedagogos da área de educação, músicos profissionais ou professores universitários de música e de outras artes.

A ABEM foi fundada na 7ª Semana de Educação Musical da Escola de Música da UFBA, no ano de 1991. E a partir deste momento, se iniciou a Associação e os encontros foram sendo promovidos, geralmente com o formato das Semanas de Educação que ocorriam na Escola de Música. Segundo Figueiredo e Oliveira (2007, p.55-56),

A entidade busca dar apoio aos professores, visando dar oportunidades a todos os saberes e modalidades de ensino: do infantil ao de pós-graduação, dos comunitários e alternativos aos de pesquisa de ponta, dos produtos culturais e artísticos de comunidades populares aos produtos de vanguarda artística e musical de compositores chamados eruditos, das músicas executadas por cantores populares e amadores, com pandeiros, violões e palmas, corais a cappella até as grandes obras executadas por bandas e orquestras sinfônicas, além de dar oportunidade aos profissionais de divulgarem os seus métodos de ensino, produções acadêmicas, discográficas e videográficas.

A ABEM atualmente também tem sido uma das grandes responsáveis pela luta de todos os educadores musicais junto ao Congresso, prevendo uma vitória para os próximos anos, com a esperança de que a música possa ser incluída em todas as escolas brasileiras de educação básica e, finalmente, possa fazer parte da grade curricular.

Nestes 18 anos de história, a ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical tem possibilitado que se conheça o que de fato tem ocorrido em todo o país acerca de estudos da área de Educação Musical, em diversos campos. De forma bastante pertinente têm sido colocados em discussão assuntos que interessam a professores, educadores, estudantes e pesquisadores musicais. Através da ABEM é possível que haja um diálogo entre diversos contextos da música e da educação musical Brasileira, pois, dessa forma pode-se sistematizar dados, rever métodos e conhecimentos, assim como alicerçar práticas e trocar informações importantes e necessárias a docentes e discentes da área.

2.3.8 Educação musical na atualidade

A partir da década de 90 o percurso da música e da educação musical tomou novas direções e a partir daí tem surgido, cada vez mais, um contexto esperançoso dentre os educadores musicais e também várias discussões acerca do tema, desde o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a lei 9.394, que colocou a Arte como conteúdo obrigatório nos currículo das escolas brasileiras de educação básica. A partir deste novo parâmetro, desenvolvido pela nova lei, os educadores musicais se viram na possibilidade de fazer com que a música retorne às escolas, mas pensando-a de forma consciente, que a música volte a fazer parte do contexto escolar com maior clareza e consciência.

Questões tomam conta do pensamento de teóricos, estudiosos da área como as leis e seus fundamentos, buscando-se também esclarecer os contextos difusos ou distantes entre a teoria e a prática destas leis que citam as artes como conteúdo obrigatório, questões como: currículo, formação do educador, as funções da música e a importância desta nos contextos escolares, dentre outros importantes questionamentos. Mediante isso, pode-se ver o quanto é importante acreditar na música e na educação musical no Brasil, pois a história está sendo construída dia-a-dia e, futuramente, espera-se que o Brasil possua páginas de uma narrativa feliz para contar sobre sua música e sua educação musical.

O próximo capítulo desta dissertação pretende explicar e aprofundar mais sobre o desenvolvimento da música na escola e a educação musical nos dias atuais na sociedade brasileira e no contexto das escolas regulares de Ensino Fundamental no Brasil.

Capítulo 3. O ENSINO DA MÚSICA EM ESCOLAS REGULARES DE ENSINO FUNDAMENTAL NOS DIAS ATUAIS

A Educação Musical de hoje está sendo repensada e tem modificado sua forma de desenvolvimento nas escolas devido a lutas, discussões e mudanças que aconteceram ao longo da história da educação musical no Brasil. Os Educadores têm demonstrado seus interesses em diversos campos da área e tratando-se de educação musical, ou ensino da música nas escolas, tem sido bastante pesquisado. Ainda existem problemas complexos, que estão passando por adaptação, devido ao descaso sofrido pelo ensino da área de artes do Brasil, desenvolvido de maneira precária, nivelando-se por baixo, durante várias décadas.

Nas escolas, a realidade da disciplina música e das artes em geral, ainda é bem diferente do que se espera, mas diversas discussões sobre o assunto têm sido colocadas em pauta por educadores musicais através de encontros e debates realizados mediante associações como: ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), ISME (International Society Music Education) e ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa de Pós-graduação em Música).

Atualmente, os educadores musicais têm buscado confirmar, mediante pesquisas e trabalhos, a importância desta para formação de todos os indivíduos, demonstrando como a música pode ajudar o aluno a desenvolver-se em vários contextos educacionais, sociais e culturais. A música tem contribuído de várias formas para a educação, tanto que a maioria das disciplinas trabalha com a interdisciplinaridade e todas se apóiam ou utilizam a música para ensinar e facilitar na aprendizagem de conteúdos e assuntos de diversas matérias escolares.

Por outro lado, acredita-se que se deve discutir a implantação da música como disciplina escolar, com consciência e não pensando apenas quantitativamente, pois a qualidade também é importante. Sabe-se que para se “instalar” ou “adentrar-se” nesse sistema de educação brasileira, a realidade com a qual se depara deixa expectativas aquém das que são esperadas pelos educadores, pois sabe-se das inúmeras dificuldades enfrentadas por estes profissionais em escolas públicas brasileiras e também nas escolas da rede particular, com relação a condições materiais, salariais e de trabalho.

Um dos fatores preocupantes com relação à obrigatoriedade da música nas escolas seria a de suprir a demanda de professores de música necessários às instituições de ensino do estado, prefeitura e da rede privada. Isso torna mais difícil a efetivação do projeto. Mas

acredita-se que serão criadas propostas, que possam vir a ser implementadas, buscando-se soluções, recursos e esclarecimentos para essa e outras situações que possam vir a surgir.

Quanto às escolas particulares, nota-se o empenho de algumas delas em possibilitar aos alunos a disciplina música, assim como outras linguagens artísticas, mas sabe-se que estas escolas também não são homogêneas e estão divididas por classes econômicas. Nem todas elas possuem aulas de música ou de outras linguagens de área de Arte. Ainda existem muitas sem ensino musical.

Em algumas das escolas da Rede Privada de Ensino utiliza-se música no ensino infantil (Grupo 2 ao 5, ou do grupo 2 ao 6) e praticamente em quase todas as aulas. O grupo 6, a depender da escola, é chamado de alfabetização ou já faz parte do Ensino Fundamental, seguindo a lei (11.274, de 2006), na qual o Art. 32 afirma que

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2006).

Portanto, algumas escolas já estão adaptadas a esta lei e outras ainda estão em fase de adaptação.

A importância da música tem sido colocada em pauta e abordada como positiva no contexto escolar por diversos fatores, tais como ajudar no desenvolvimento sensório-motor da criança, dentre outros objetivos que desejem ser alcançados, mas, mesmo com argumentos prós e a favor, ainda existe escolas onde os alunos ainda não têm oportunidade de vivenciar o ensino da música e de outras linguagens artísticas.

3.1 LEIS E DOCUMENTOS: do papel à prática

No Brasil, a educação passa por mudanças ainda necessárias. Atualmente o documento que rege a educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9.394 de 1996. Esta lei de diretrizes é o documento que norteia a educação no Brasil, e esta já passou por várias modificações para se tornar a atual LDB. “A primeira lei brasileira a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, em todos os níveis do primário ao superior, foi a Lei nº 4.024,

de dezembro de 1961”, e fora promulgada nesse ano, mas desde 1948 seu projeto já havia chegado ao congresso nacional onde foi discutido durante 13 anos (PILLETE, 2006, p. 101).

Mediante a Lei 9.394, de 20/12/96, ficou determinada a obrigatoriedade do ensino das artes, no artigo 26: “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; NISKIER, 2007, p. 43).

A legislação atual apresenta propostas mais democráticas para o ensino da arte, incorporando-a ao currículo educacional. Sabe-se das perspectivas que foram dadas à Educação Musical no Brasil pela nova L.D.B. (lei 9394/96) e pelos PCN¹⁰ (Parâmetros Curriculares Nacionais). Estes documentos tiveram como objetivo dar um direcionamento para o ensino da Arte no país. Seguramente uma das principais contribuições desses documentos foi a busca pela democratização do ensino da Arte, uma vez que torna-o obrigatório em instituições de Ensino Fundamental e Médio. No entanto, a Lei não tornou obrigatório o ensino de música. Igualmente, faz-se importante observar que, mesmo com a promulgação da lei atual (9.394/ 96), o nome da disciplina continua sendo Artes e a música integra esta disciplina como linguagem.

Apesar da existência da lei atual, ainda não se pode vê os sonhos concretizados e a música continua, em grande parte, fora dos currículos. Certamente este descaso para com a educação musical pode ser consequência da “ausência” da mesma durante 30 anos nos currículos e quando em 1971 fora substituída por educação artística (FONTERRADA, 2005). Mesmo assim a música não esteve realmente fora da escola, ou seja, esta “ausência” não existiu de fato, pois mesmo estando fora dos currículos e tendo sido trocada por educação artística, a música persistiu e sempre houve os que fizeram música nas escolas brasileiras, seja cantando, ensinando cantigas ou utilizando-a nos seus recreios e em suas aulas.

A lei (9.394/96) inclui a música nos currículos, a partir do momento em que traz a obrigatoriedade do ensino das artes, mas, por outro lado, deixa à opção da escola, a escolha por uma das linguagens artísticas, como: dança, teatro, artes visuais ou música. Mas não se pode permitir que as coisas continuem como estão, o importante é não deixar de acreditar em possíveis mudanças.

¹⁰ Os PCN - (Parâmetros Curriculares Nacionais)- Documentos que servem para nortear as disciplinas nos diversos campos, sugerindo conteúdos, dentre outras possibilidades. Trata-se de documentos não obrigatórios em termo de lei, mas, de grande relevância em educação. Trazem os conteúdos de forma abrangente e ampla, deixando margens para diversas interpretações.

Por isso, acredita-se que a nova LDB (1996) representa um importante avanço para o ensino da Arte e esta é a oportunidade para se mostrar à importância desta para a escola. Não restam dúvidas que esta lei deixou brechas para diversas interpretações e seu texto referente à Arte, como a música, por exemplo, é vago (Fonterrada, 2005). E, dessa forma, é difícil impor ou exigir que se ministrem as disciplinas da área ou que as pessoas responsáveis pelas escolas compreendam a importância da música para a escola, assim como se faz necessário que esta seja incluída no currículo como todas as demais disciplinas. Mas os educadores musicais devem continuar seguindo em busca de seus propósitos, transformando todas as dificuldades em estímulo.

3.1.1 Proposta dos PCN e Educação Musical

Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais têm sido bastante mencionados por educadores. Estes documentos foram feitos em coleções distintas: uns, atendendo crianças de 1ª a 4ª série; outros, de 5ª a 8ª série. Há também o Referencial Curricular Nacional (RCN) que se direciona para o ensino infantil. Os PCN e o RCN foram feitos entre os anos de 1997 a 2000 e servem de suporte para professores que lecionam tanto em estabelecimentos públicos quanto em estabelecimentos particulares de ensino.

Esses documentos foram feitos para orientar e garantir a coerência dos investimentos dos sistemas de educação. Dividem-se em RCN (Referencial Curricular Nacional) para a Educação Infantil e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries), Fundamental II (5ª a 8ª séries) e para o Ensino Médio. Dentro de cada um desses documentos também existem divisões chamadas de volumes para cada disciplina ou conteúdo, como por exemplo, para o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries), se dividem em 10 volumes: (1. Introdução aos PCNs; 2. Língua Portuguesa; 3. Matemática; 4. Ciências Naturais, 5.1 e 5.2 História e Geografia (possuem um volume divididos em duas sessões); 6. Arte; 7. Educação Física; 8.1 Temas Transversais Apresentação e 8.2 Temas Transversais Ética (possuem um volume dividido em duas sessões); 9.1 Meio Ambiente; 9.2 Saúde; 10.1 Pluralidade Cultural; 10.2 Orientação Sexual (BRASIL, 1997)). Eles são diferentes a depender do nível de ensino da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio).

Para Rocha (2003, p. 37), os PCNs são: “O fruto imediato para a sistematização do ensino oriundo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional são os parâmetros

curriculares emanados do Ministério da Educação e do Desporto”. Segundo a autora “A resposta à pergunta: O que são parâmetros curriculares nacionais? Não é fácil”.

No artigo nº 210 da Constituição Federal em vigor, diz o seguinte: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

O PCN Artes sugere que no Ensino Fundamental o aluno tenha oportunidade de experimentar e vivenciar os diferentes campos da arte. “No transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (artes visuais, dança, música, teatro) [...]” (PCN-Arte, 1997, p. 53). O que, na prática, deixa para a escola o poder de escolher as disciplinas em que deseja trabalhar e, em alguns casos, o ensino da música poderá vir a ser excluído nas séries do Ensino Fundamental.

Nesses documentos, “Quanto aos conteúdos de música, são apontados três eixos norteadores: fazer artístico (produção), experiências de fruição (apreciação), e reflexão” (LOUREIRO, 2005, p. 77). Estes trazem também os Temas Transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual), para serem trabalhados em sala. Estes documentos não são obrigatórios, mas estabelecem políticas de ensino e prezam por aulas e práticas pedagógicas planejadas.

Aranha cita em seu livro “Filosofia da Educação” (2004) que:

Qualquer atividade educacional que se queira intencional e eficaz tem claros os pressupostos teóricos que orientam a ação. Ao elaborar lei, fundar uma escola, preparar o planejamento escolar ou enfrentar dificuldades específicas em sala de aula, é preciso ter clareza a respeito da teoria que permeia as decisões (ARANHA, 2004, p. 151).

Com relação ao Ensino Fundamental, os PCNs trazem as seguintes propostas explicitando decisões para (1ª a 4ª séries) ou (1º e 2º ciclos): Considerações Introdutórias; Áreas e Temas Transversais; Objetivos; Conteúdos; Tratamento Didático dos Conteúdos (orientações didáticas); Avaliação; Critérios de Avaliação; Resultados da avaliação (ROCHA, 2003, p.55; BRASIL, 1997).

De acordo com a citação de Rocha (2003),

De algum modo, em cada área ou disciplina, tenta o manual instruir o professor sobre um modo de ensinar os conteúdos indicados, usando os materiais apontados, avaliando as habilidades e conhecimentos enumerados e que serão objeto da avaliação nacional (ROCHA, 2003, p.56).

Como aponta Oliveira (2006, p. 26), os PCNs trazem uma proposta interessante e apesar das “carências” e “omissões” que caracterizam esses documentos, segundo a autora, a

sua proposta pode ser vista como “inovadora” por inserir a música no contexto de desenvolvimento integral e cidadão dos participantes, e também porque pretende “superar a rigidez estética, marcadamente reprodutivista da escola tradicional”.

Se o ensino de música é sugerido em nível de educação básica, e para que este auxilie diretamente na formação do indivíduo como ser humano atuante e participante de uma sociedade, faz-se importante sua efetivação em todos os contextos escolares (sistemas públicos e particulares de ensino), sem exclusão, pois se supondo que numa determinada escola não exista aulas de música, e um aluno goste de música, se identifique e tenha vontade de aprender música, isso significa que este aluno estará com seu direito vetado. O certo seria que as escolas proporcionassem todas as áreas de atuação em arte e este aluno pudesse optar. Ou então, que se tivessem todas as modalidades e mesclassem as turmas a cada semestre de aula para que todos tivessem a oportunidade de participar de todas as aulas de Artes. E ainda uma terceira possibilidade viável seria que a cada dia da semana tivesse uma disciplina diferente na área de artes. Por exemplo: (Segunda: artes visuais; Terça: música; Quarta: Dança; Quinta: teatro) para assim possibilitar que todos os alunos conheçam as diferentes modalidades artísticas com professores especializados em sua área de atuação.

Rocha (2003, p. 57) considera que,

Por mais que se afirme no documento dos PCN que estudos, discussões e adaptações devem ser processadas na esfera de atuação da unidade escolar, a pressão exercida pelo anúncio da avaliação nacional incidente sobre aqueles conteúdos e resultados, não permitirá o afastamento das diretrizes ali contidas. Naturalmente, assim ocorrerá com os professores dotados de habilitação para assimilarem o pretendido. Os demais professores permanecerão em suas rotinas.

Ou seja, tudo que ocorrer em sala estará ligado com as decisões tomadas pela unidade escolar e pelos professores. Os documentos citados anteriormente orientam, possuem uma meta a seguir, mas o que será realizado a partir das considerações feitas acerca destes documentos e discutidas no âmbito escolar e em sala de aula, dependerá da forma que a escola e professores compreenderem e abordarem estes parâmetros.

E considerando que a música através das diretrizes e dos PCNs tem a possibilidade de ser incluída, deve-se fazer por onde estes conteúdos, ações e prioridades explicitadas nos documentos venham a ser discutidas, adaptadas e modificadas a partir do contexto no qual esteja inserida. Os alunos e os professores têm direito, necessita-se agora que este seja colocado em prática nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental.

3.1.2 Tramitação do Projeto 2732/2008 no Senado e a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008

Traçando-se perspectivas com relação à atual LDB 9.394, onde a disciplina Arte tornou-se obrigatória nos currículo das escolas brasileiras e deixou de ser apenas uma atividade e mediante a proposta do projeto de lei que espera pela oportunidade de ter a música como disciplina dos currículos escolares, pode-se prever que a educação musical toma um novo impulso. Como foi dito anteriormente, a lei atual deixa brechas com relação à música e às outras linguagens artísticas, já que indica a obrigatoriedade das quatro linguagens que estão dentro de Artes, mas sem explicitar como funcionaria na prática ou como seriam divididas, ficando por conta das escolas e estabelecimentos escolares deduzirem e escolherem a forma de procedimento e utilização dessas linguagens.

Algumas escolas particulares possuem todas as linguagens de arte. Em escolas públicas trabalham-se por vezes com duas ou três linguagens, às vezes revê-se por semestre, ou quinzenalmente. Isso também ocorre em escolas particulares, mas ainda existem preferências por se trabalhar apenas com uma linguagem, daí em muitas escolas a música não seja contemplada.

Música no currículo ainda é uma utopia, mas tem a possibilidade de se tornar realidade mediante o projeto de lei atual que alterará a Lei 9.394 de 1996, levando-se a crer que esta situação poderá mudar o contexto do ensino musical nas escolas dentro dos próximos três anos, pois, segundo o documento que garantirá a obrigatoriedade da música em escolas de educação básica, este será o período de adaptação das escolas.

A proposta de se colocar a música como conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica ficou em forma de projeto no Senado Nacional, por iniciativa da Senadora Roseana Sarney, desde 2006 e passou por várias votações até obter sua lei sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) em 18 de agosto de 2008.

No dia 04 de dezembro de 2007 o projeto de Implantação do Ensino Musical em todas as escolas de educação básica brasileiras foi votado e aprovado (KLEBER, 2007). Após este acontecimento, educadores musicais participaram ativamente, divulgando um site intitulado de “quero educação musical na escola”, no qual, mediante um documento, foram recolhidas muitas assinaturas de alunos, professores e profissionais ligados à área de música, lutando pelo ensino musical nas escolas. E o projeto de lei continuou a seguir no Senado, estando à frente também a ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical, e a ISME – International Society Musical Education, ajudando na divulgação do site sobre Ensino da

Música na Escola e do projeto de lei 2732//1008 e também através de participação nas reuniões e votações do Senado mediante presença das representantes e presidentes dessas associações.

No dia 21 de maio de 2008 o projeto fora votado novamente e também foi feito um relatório sobre o projeto de lei pelo deputado Frank Aguiar (AGUIAR, 2008) referente ao projeto de Lei 2.732 de 2008. Segundo o relatório do projeto, dentre os objetivos expostos pelo documento estavam a de se acrescentar os parágrafos 6º e 7º do art. 26 da Lei 9.394/96 para tornar obrigatório o ensino de música nas instituições de educação básica (Ensino Infantil, Fundamental e Médio), além de estabelecer que esta seria ministrada por professores específicos da área. Este projeto também estipulava o prazo de três anos para adaptação a esta proposta nos estabelecimentos de ensino.

Em seguida, após o relatório, a proposta foi distribuída à Comissão de Educação e Cultura para pronunciação quanto ao mérito desta e também à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania para se manifestar quanto à constitucionalidade e a juridicidade do projeto, ficando este sujeito à apreciação conclusiva dessas Comissões.

O projeto de lei 2.732/ 2008 veio por meio do relator, o deputado Frank Aguiar a ser divulgado com a proposta de que “A matéria em questão, estabelece a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, como conteúdo necessário, mas não exclusivo, do ensino de arte”. Entretanto, este também enfatiza que se faz necessário a efetivação do projeto com a obrigatoriedade da música, mesmo como conteúdo obrigatório, pois, segundo o deputado,

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já obriga o ensino de arte na educação básica, entretanto, freqüentemente as escolas não valorizam a arte como essencial ao processo pedagógico, o que se revela na contratação de profissionais não qualificados, na diminuta carga horária, no menosprezo pelo conteúdo de arte, em relação às disciplinas tradicionais. Além disso, a maior parte das escolas opta pela contratação exclusiva de professores de educação artística, reduzindo significativamente o potencial do contrato pedagógico dos estudantes com a música. (AGUIAR: 2008, p. 2).

O projeto, em julho de 2008 encontrou-se em tramitação no Senado esperando ser assinado e sancionado ou vetado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Vários professores, educadores musicais, cantores, compositores, artistas famosos, pesquisadores da área defenderam a proposta, alguns divulgaram o interesse pela proposta através de e-mails enviados ao presidente Lula para pedir pelo ensino musical na escola e para que este viesse a fazer parte dos currículos escolares. Quando, enfim, dia 18 de agosto de 2008 o projeto foi

assinado e aprovado, mediante a lei 11. 769 de 2008. O presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, diz o seguinte sobre seu decreto nesta aprovação:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
 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).

Segundo Marcelo Soares Pereira da Silva, diretor de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica do MEC (Ministério da Educação), a lei vale para o Ensino Fundamental e Médio, mas as definições sobre em quantos anos o ensino de música será ministrado e com que periodicidade caberá aos conselhos estaduais e municipais de Educação, em parceria com os governos locais decidirem.

Pensa-se que esta aprovação poderá trazer muitas mudanças para o ensino nas escolas e para os educadores musicais, porque assim poderão lutar pela integridade desta disciplina na escola, e não deixar dúvidas quanto sua efetiva obrigatoriedade nas instituições de ensino. Mas, pensando-se no futuro da educação musical, acredita-se que a primeira coisa seria instituí-la como disciplina obrigatória e aceita por toda a sociedade. A música não deve estar sozinha na escola, mas deve caminhar ao lado do ensino musical, porque assim de fato haverá a consciência da importância desta para a escola.

Mesmo com esta decisão, ainda não se pode pensar numa vitória final, deve-se pensar numa batalha vencida, pois é apenas o início de uma grande luta, já que ainda necessita-se de modificações na lei para que esta entre em vigor e de três anos para as escolas se adaptarem. E esta lei apenas garante que a música “estará” ou “poderá estar” nas escolas, mas não será uma disciplina como se esperava e sim, apenas um conteúdo de arte.

Acredita-se que deverão existir concursos, solicitações de professores de música, mas ainda existem questões a serem pensadas porque se faz necessário haver demanda suficiente de professores, e deve-se pensar também na exigência da formação em música para que esta demanda de professores, além de suficiente, seja qualificada para realizar o trabalho proposto. Pois, o artigo 2º da lei 11.769 / 2008 que exigia formação específica em música, foi vetado, e neste constavam os seguintes termos:

Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:
 Art. 62.
 Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área (NR).

Segundo o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em mensagem enviada ao presidente do Senado, não se faz necessário formação em música para se ministrar a disciplina, pois o presidente cita que em disciplinas como Física, Matemática e Química não se exige formação específica, e justifica seu veto ao artigo 2º (que pedia pela formação específica de profissionais da área para ministrar a disciplina música nas escolas), mediante a mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008, que diz o seguinte:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos. Essas, Senhor Presidente (do Senado), as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional (BRASIL, Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, 2008).

Diante disso algumas questões também devem ser levantadas: será bom para a educação musical ser ministrada por professores sem formação? Era esta a mudança esperada? Mesmo sendo uma “prática social” como cita o presidente, esta necessita de estudo aprofundado, a área musical se divide em vários aspectos, e nas escolas, mesmo que se tenha outros objetivos, esta não pode ser vista apenas e simplesmente como um conteúdo de artes.

Acredita-se que a dança, as artes visuais, o teatro e a música possuam características diferentes e devam ser estudados de forma separada, pois existiram experiências anteriores, com professores polivalentes e não deu certo, foi uma experiência fracassada, pois não se tem condições de dominar as quatro linguagens, tanto que para obter graduação, esta é feita de forma específica, separadamente, por isso, deveria continuar com as subdivisões dentro de artes e tornar obrigatório o ensino destas disciplinas, mas, para ministrá-las, se deveria possuir formação específica.

Outras questões a serem pensadas são: como será realizada a prática pedagógica musical nestas escolas, e onde se basearão? Quais serão os documentos de referência para as aulas de música? Apenas os existentes? Será que serão adaptados ou reformulados? Afinal de contas, os anos passam e eles continuam os mesmos, sem alterações.

No momento em que a educação se encontra com tantas mudanças, acredita-se e sugere-se que as escolas que nunca tiveram aulas de música tenham algum documento por

onde se guiar, pois precisarão ser orientadas para que possam desenvolver projetos musicais. Estes documentos deverão ajudar as orientadoras e dirigentes, diretoras, assim como professoras de outras áreas que deverão se moldar com a nova determinação da lei, ou seja, obrigatoriedade da aula de música nas escolas de educação básica. E esta educação musical deve ser feita e realizada de forma correta, com professores esclarecidos sobre as propostas de uma educação musical coerente, com qualidade e seguindo as determinações de órgãos ligados à educação da música, como a ISME, a ABEM, a ANPPOM, a APEMBA e de documentos que venham a ser construídos por estes e outros órgãos competentes.

A obrigatoriedade da música na escola e nos currículos tem sido uma das questões mais discutidas dentre os educadores musicais, de um lado há aqueles que defendem esta obrigatoriedade, do outro lado existem alguns pesquisadores e educadores que questionam esta obrigação, como por exemplo, Penna (2007), em seu artigo no XVII Encontro Nacional e Internacional da ABEM e ISME, em Campo Grande-MS, cujo tema foi: *Conquistando espaços para música na escola: a obrigatoriedade é a solução?* A autora traz um ponto interessante a ser pensado citando que:

Defendemos o posicionamento que, diante da realidade multifacetada dos contextos educacionais desse nosso país de dimensões continentais, são mais eficazes e produtivas as ações que refletem em possibilidades locais - Como no caso da conquista de João Pessoa-, do que nos atos legais de alcance nacional, mas que correm o risco de não resultarem em efeitos concretos sobre a prática pedagógica nas escolas (PENNA, 2007, p. 7).

Devido a essa questão colocada por Penna (2007) surgem perguntas como: deve-se pensar nos problemas que ocorrerão com a obrigação da música na escola? Será que após esta lei a música entrará realmente nas escolas? A lei também irá garantir boa formação aos professores para que estes tenham uma boa atuação pedagógico-musical em sala?

A autora prossegue citando que as leis estão “descoladas” da realidade das escolas nas quais se atua.

Descoladas da realidade, determinações legais podem ser simplesmente inócuas. Afinal a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente na prática escolar e diante das diversas instâncias educacionais (PENNA, 2007, p. 7)

Acredita-se que seja importante a obrigação, mas existem outros problemas que virão junto com esta, como de não se efetivar as determinações legais e continuar sem a música nas escolas. Nesse caso, Penna (2007) defende a posição ao invés da obrigação, fazer-se políticas em cada região, lutando-se pela implantação desta nos currículos locais e depois expandindo para todo país. Acredita-se que tudo isso ainda deva ser pensado e que existe todo um percurso para a educação musical ser alcançada com os propósitos desejados. Não se deve

pensar no qualitativo apenas mesmo sabendo que é muito importante, mas o quantitativo nesse momento faz-se importante também, pois sem a obrigação da música na escola fica ainda mais difícil implantá-la nos currículos e, na hora de se colocar em prática, não se tem argumentos suficientes e a lei atual contribui para que isso ocorra. Espera-se, portanto, que com esta nova Lei 11. 769 de 2008 seja possível ver a música nas escolas de educação básica, principalmente em nível de Ensino Fundamental.

3.2 IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ESCOLA REGULAR DE ENSINO FUNDAMENTAL

Existem diversas questões a serem pensadas referentes ao contexto das escolas e com relação ao ensino musical, assim como a forma que este tem sido aceito, realizado e vivenciado nestas instituições de ensino. Diversos estudiosos da área têm buscado soluções e têm feito interpretações significativas acerca destas questões.

Para Shafer (2001) não está sendo fácil assegurar um lugar para a música no contexto escolar, isso se torna ainda mais forte no Ensino Primário ou Fundamental e este ensino vai perdendo a força a partir do momento em que a criança cresce.

Segundo o autor Shafer (2001):

Muitos administradores escolares passam ao largo da música. Não é fácil demonstrar a essas pessoas que grandes mentes do passado asseguraram à música um papel educacional da mais alta significação, ao menos que tenham lido Platão, Aristóteles, Montaigne, Locke, Leibnitz, Rousseau, Goethe, Shaw e outros, o que não é muito provável. Mas, o “complexo de culpa”, que impede pessoas não musicais de expulsar inteiramente a música dos currículos, também as forma a justificar sua presença, sem compreenderem verdadeiramente por que ela deveria estar lá (SHAFER, 2001, p. 293-294).

Todo professor de música já deve ter se perguntado o porquê e a importância do Ensino Musical nas escolas. Hentschke (1993) considera que nem sempre o Ensino Musical é visto como uma disciplina escolar e que por vezes este passa a obter um sentido apenas lúdico e, embora esta preocupação esteja presente entre professores e pesquisadores da área, diz que

Não é difícil imaginar que numa concepção de cultura em que os valores intrínsecos e subjetivos não exercem papel determinante na educação formal do indivíduo, a atividade musical, freqüentemente seja assumida como atividade lúdica, sem consequência educativa (HENTSCHE, 1993, p.50).

No Brasil, quando se refere ao ensino de música nas Escolas, a importância com relação ao aspecto sócio-pedagógico da área, secundariza-se. Surgem sempre dúvidas quanto

à sua efetiva importância. Música é diversão? É ludicidade? É terapia? É pra acalmar? É pra Relaxar?

Shafer (2001) considera que quando se tenta dizer o porquê da música nas escolas,

São inventadas muitas desculpas, a mais comum é a de que a música promove o bem-estar social: Cantar e tocar em conjunto pode resultar em compreensão e amizade. [...] Frequentemente surgem argumentos justificando a música em termos morais. [...] Talvez tudo isso represente um declínio na eficiência da música (SHAFER, 2001, p. 294).

As relações do ensino da Música com a Psicologia, a Sociologia, com os temas transversais e com outras áreas de conhecimento são de grande importância para compreender este universo em que se está, vive, convive, aprende-se e ensina-se. Mas quais seriam os valores intrínsecos da música? Faz-se necessário saber como o ensino da música pode ajudar às pessoas a construir seu conhecimento musical sem se apoiar o tempo todo em outras áreas, e sim, fazendo links que contribuam para a prática deste ensino.

Precisam-se conhecer bem os aspectos musicais, psicológicos, sociais, para distinguir, analisar e assim concluir o que é verdadeiramente necessário à educação e ao ensino da música; descobrindo e utilizando metodologias aplicáveis em sala de aula, que contribuam para o crescimento e a aprendizagem musical dos alunos.

Faz-se necessário que educadores musicais reflitam sobre a função da música no contexto escolar e o papel do educador musical na escola, levando-o a pensar sobre o que realmente é necessário numa aula de música, e qual a necessidade da implementação de projetos que contribuam para o ensino-aprendizagem nestas escolas e ajude a direcionar as práticas pedagógicas musicais. Devem-se observar os problemas que influenciam na prática do ensino da música, mas, por outro lado, não adianta apenas debater, é preciso buscar propostas que visem à melhora desta realidade.

Atualmente, muitos pedagogos musicais estão interessados em determinar o que é relevante e eficaz no ensino da música em escolas de educação básica no Brasil. Para Maura Penna (2002),

É preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos. Este é, portanto, o grande desafio (PENNA, 2002, p.18).

Esta citação, presente num de seus trabalhos com professores de escolas regulares, retrata como é necessário o ensino da música na educação básica e como esta é indispensável ao desenvolvimento humano. Deve-se, portanto, ter este compromisso para que a educação musical possa se firmar neste propósito.

É importante que as escolas que possuem aulas de música tenham uma visão comprometida, clara, correta do ensino de música. Que compreendam o porquê de se ter o Ensino Musical de uma forma educacional, como uma disciplina que ajudará o jovem e a criança de maneira integral. Que estas estruturas podem vir a ser formadas também mediante projetos feitos em conjunto pelos professores ao lado de um coordenador pedagógico ou responsável que lhe ajude no direcionamento do trabalho e onde possam trocar experiências.

O desenvolvimento de planos e estratégias deve ser feito de maneira consciente, com fundamentações relevantes e com conteúdos e assuntos que sejam necessários às aulas de música, pois este planejamento torna-se muito necessário e de grande relevância para um ensino musical de qualidade.

A partir das ações dos educadores musicais a realidade para se justificar a presença da música na escola poderá ser demonstrada em atos e argumentos mais relevantes, fortes e convincentes. Desta forma acredita-se que a música poderá vir a ser vista com outros olhos no contexto das instituições de ensino.

3.3 FUNÇÕES DA MÚSICA E SUA UTILIZAÇÃO EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

A partir das décadas de 40 e 50 surge um interesse maior em compreender os usos e as funções exercidas pela música. Allam Merriam (1955, 1959, 1964) foi um dos percussores e apresentou assim algumas funções relativas à música em sua teoria. Merriam também parte dos pontos de vista de outros autores, como Nadel (1951), Radcliffe-Brown (1952), Herskovits (1948), dentre outros, aliados às suas idéias. A partir deste estudo e das opiniões de Freire (1992), pretende-se aqui expor alguns de seus conceitos para fundamentar o presente capítulo da pesquisa. São trazidas também observações acerca das funções da música dentro do contexto escolar, com idéias e fundamentações da pesquisadora e de outros autores, além das funções citadas de acordo a visão de Allam Merriam (1964) e de Freire (1992), relacionadas a usos e funções da música.

Segundo Merriam (1964),

Quando nós falamos nos referindo a **usos** da música estamos nos referindo aos meios nos quais a música é empregada na sociedade humana, estamos nos referindo também para a prática habitual ou exercícios rotineiros de música tanto como uma coisa em si, ou em conjunto com outras atividades. A canção entoada por um amante ao seu amor está sendo usada de um certo modo, como uma evocação cantada aos

deuses ou um convite musical para os animais para serem mortos, sacrificados. Música é usada em certas situações e se torna uma parte delas, mas ela pode ou não ter também uma **função** mais profunda. Se um amante usa a música para cortejar o seu amor, a função de tal música pode ser analisada como a continuidade e perpetuação do grupo biológico. Quando o suplicante usa sua música para se aproximar de Deus, ele está empregando um mecanismo particular em conjunto com outros mecanismos, tais como: a dança, a oração, rituais organizados e atos cerimoniais (MERRIAM, 1964, p. 210).

Neste caso, Merriam tem o propósito de diferenciar “usos” de “funções”, e esclarece que “uso” se refere à situação na qual a música é empregada em ações humanas; e a “função” tem respeito ou se preocupa particularmente com o propósito maior para o qual ela serve.

Merriam (1964) traz 10 categorias principais, com relação às funções exercidas pela música: Função de Expressão Emocional; Função do Prazer Estético; Função de Divertimento; Função de Comunicação; Função de Representação Simbólica; Função de Reação Física; Função de Impor Conformidade às Normas Sociais; Função de Validação das Instituições Sociais e dos Rituais Religiosos; Função de Contribuição para a Continuidade e Estabilidade da Cultura; Função de Contribuição para Integração da Sociedade (MERRIAM, 1964, p. 219-226).

Com relação à Função de Expressão Emocional, segundo FREIRE (1992), seria referente ao papel da música como veículo para expressão de idéias e emoções não reveladas no discurso comum. Liberando idéias e pensamentos imensionáveis, desabafando conflitos sociais e talvez sua resolução, assim como a explosão da criatividade em si mesma e a expressão hostil de um grupo. Merriam (1964) apresenta alguns exemplos como: evocação de estados de tranqüilidade, nostalgia, sentimento, relações grupais, sentimentos religiosos, solidariedade, patriotismo, liberação emocional individual, processo criativo e coletivo, excitação sexual, exaltação do ego, estímulo, expressão e divisão de emoção, diminuição de frustrações, condução de ajuste ou mudança social, redução do equilíbrio social e à integração da sociedade, dentre outros (MERRIAM, 1964, p. 219-222).

A Função de Prazer Estético refere-se à estética, tanto do ponto de vista do criador quanto do contemplador. Merriam considera que música e estética estão claramente associadas na cultura ocidental, assim como em várias culturas orientais. Mas também acredita que seja problemático definir o que seja uma estética exatamente, bem como estabelecer se esta é um conceito de cultura.

A Função de Divertimento, segundo Merriam (1964, p. 223), é exercida em todas as sociedades. Ressalta que deve ser feita uma distinção, do que seja uma diversão “pura” – uma característica particular da música na sociedade ocidental e diversão combinada com outras funções, prevalecente em outras sociedades.

Função de Comunicação refere-se ao fato de que a música comunica algo, mesmo que não se saiba ao certo o quê, como e para quem. Merriam (1964) afirma que o som musical não pode ser produzido senão de pessoas para outras pessoas e, embora se possa separar conceitualmente esses dois aspectos, um não é realmente completo sem o outro, o que se pressupõe que tenha função de comunicar. Pode-se comunicar para uma comunidade, mesmo que não se saiba como isso se processa. Esta comunicação é efetuada mediante significados simbólicos que são aceitos e compreendidos por esta comunidade (MERRIAM, 1964).

Com relação à Função de Representação Simbólica, Merriam assinala que quase não existem dúvidas de que a música funciona em todas as sociedades como uma representação simbólica de outras coisas, idéias e comportamentos. A música é simbólica de muitas maneiras e reflete na organização da sociedade.

Quanto à Função de Reação Física, tem sua inclusão considerada discutível dentre às funções sociais. Segundo Merriam (1964, p. 224), é o caso de emoções despertadas por algumas músicas ocidentais (emoções, envolvem reações físicas) e nada estimulam indivíduos de outras sociedades e culturas, que não sentem estas emoções. Alguns exemplos são: a possessão (sem a qual são considerados frustrados alguns rituais religiosos), excitação e canalização de comportamento da multidão, encorajamento de reações físicas do guerreiro e do caçador, estímulo à reação da dança). Merriam considera que a questão relativa à Função de Reação Física é principalmente uma reação biológica e vem superada pelo fato da maneira que ela é formada culturalmente.

A Função de Impor Conformidade a Normas Sociais é exemplificada por Merriam mediante canções que instruem os jovens membros em cerimônias religiosas, canções cujos textos refletem mecanismos psicológicos individuais e coletivos e atitudes e valores que prevalecem na cultura. Para Merriam, a música, a linguagem e os textos das canções exercem influências e constituem suporte para uma linguagem “permissiva”. Segundo Merriam (1964, p. 224), esta Função é uma das maiores funções da música.

Outra Função apontada por Merriam é a Função de Validação das Instituições Sociais e dos Ritos Religiosos, considerada por ele digna de ser ainda mais estudada. Segundo este autor, precisa-se de mais informações para se saber até onde esta música vai validar instituições sociais e rituais religiosos. Apresenta alguns exemplos como: preservação da ordem e coordenação de símbolos cerimoniais, transmissão de potência mágica através de encantamentos por meio de canções, desgaste de um conflito ou frustração, assim como músicas que expressam preceitos religiosos. Segundo o autor, essa função musical, entretanto, necessita ser mais estudada e expressada de maneira mais concisa (MERRIAM, 1964, p. 225).

Ainda citada por Merriam (1964), pode-se encontrar a Função de Contribuição para Continuidade e Estabilidade da Cultura, segundo o autor, esta seria a soma de outras funções anteriores. Os exemplos apresentados por Merriam são: música como veículo, mito, lenda, continuando uma cultura, contribuindo para controlar membros transgressores da sociedade, transmitindo visão de grupo, de mundo (MERRIAM, 1964, p. 225-226).

Por fim, Merriam (1964, p. 226-227) ainda aborda em sua teoria a Função de Contribuir para Integração da Sociedade, que seriam execuções da música de um grupo, canções de protesto sociais, desabafo, danças com canções de acompanhamento que possam unir, apaziguar, ou criar clima de harmonia entre os indivíduos.

Se forem observadas a forma e a maneira que a música tem sido utilizada nas escolas regulares, pode-se responder a várias questões, até mesmo o porquê da música ainda não estar sendo aceita como disciplina dos currículos nas escolas brasileiras. Estudando e compreendendo as funções da música, pode-se ampliar o horizonte com relação às funções que esta tem desempenhado nas escolas. Para Bellochio,

Identificando e compreendendo algumas das “funções” da Educação Musical na escola, podemos conhecer muitos outros processos, de ordem mais ampla, que identificam a história sócio-educacional de um período como um todo, pois é neste conjunto de processos de transformações sociais e educacionais que o ensino da música se estrutura, construindo processos de significação na escola (BELLOCHIO, 2000, p.79).

Uma das questões que pode ser trazida para este debate seria a de se “educar para o hoje e para o futuro” iniciando este parágrafo com a seguinte frase, criada num momento de reflexão: “Educando para o hoje, pensando-se no futuro. Educar para o futuro pensando-se no hoje. Educar para o hoje é pensar no futuro. Educando para o futuro, vivendo-se o hoje.”

A música pode ser vista a partir de uma visão ampla, como a de se educar para o futuro. Mas para isso, o educador musical deve estar disposto a educar também para o futuro. A partir desta visão, não se poderá apenas partir do pressuposto de que a música é a “salvadora da pátria”. E também, não se deve mais se contentar com termos ou respostas clichês, com as quais se está acostumado a ouvir, e podem-se ver pessoas relacionarem à educação musical ou ensino da música nas escolas. Comentários como, por exemplo: ajudar a relaxar, ajudar a socializar, que pode tirar das drogas e até ter função terapêutica.

Para Shafer (2001, p. 295),

A música existe para que possamos sentir o eco do universo, vibrando através de nós. Para captar essas vibrações, precisamos de uma música arrojada - estimuladora da mente, heurística, imaginativa-, uma música na qual mente e corpo se unam em ações de autodisciplina e descoberta. Justificar a música fundamentalmente em bases que não sejam se sua importância para a estimulação e coordenação intelectual, muscular e nervosa leva a problemas que só podem ser resolvidos em longo prazo, por meios não musicais.

Pode-se partir do pressuposto de que o aluno estudante de música terá uma atividade importante e estará desenvolvendo outras inteligências, ou seja, a inteligência musical (GARDNER, 1995). Todas as outras disciplinas desenvolvem suas habilidades e necessidades a depender do assunto abordado. No caso da música, também ajudará os alunos em diversas habilidades como: rítmica, motora, auditiva, perceptiva, postural, respiratória e artística. Com relação à arte, da qual a música é uma das linguagens, ajudará a perceber o mundo de forma diferente, a perceber a si e ao outro com mais atenção do que um aluno que não tenha oportunidades de descobrir sua sensibilidade para com a arte e a música.

Não se defende aqui uma educação futurista, que surge em meio a esta globalização, em torno desta competição arrebatadora que tem sido vista nos dias de hoje, e nem uma educação com a visão apenas no amanhã. O educador musical deve educar para o hoje, para o agora, o momento presente e atual, mas também deve pensar nos seus alunos, no que estes pretendem tornar-se, e nos objetivos que estão traçando para suas vidas. E com esse pensamento defende-se a posição de que o hoje é o que se colherá amanhã. Devendo-se, portanto, plantar boas sementes hoje, pois os frutos de amanhã estão sendo plantados hoje, agora. Como cita Bello (2008, p.1)

O planejamento da educação não pode ser para o presente: planeja-se educação para o futuro. O que nós precisamos fazer pela educação é agir para amenizar os problemas criados pelos planejamentos anteriores e nos preparar para o futuro. Seja este planejamento para o futuro qual for, desde que dialogado, desde que levada em consideração à opinião de todos. Se todos forem respeitados em suas opiniões as idéias poderão ser mais ricas. Não há lugar ou instituição mais propícia para tomar a iniciativa disso do que a escola.

Os Educadores Musicais têm um importante papel nesse contexto porque no momento exige-se a música como disciplina curricular e luta-se para que esta venha a fazer parte do contexto escolar brasileiro, mas esta não é uma tarefa fácil e é necessário estar convicto desta realidade. Haverá professores suficientes para a demanda? Esta é a primeira pergunta. Acredita-se que serão feitas políticas de soluções e aparecerão propostas para sanar ou amenizar este problema? Por outro lado deve-se pensar também, como já se tem feito, na formação do professor de música, e outra questão seria: estes professores estarão preparados para realidade educacional brasileira?

A partir desse debate surgirão várias questões a serem respondidas, mas a questão principal é: se o professor de música pensar apenas no hoje, enfatizando apenas no lado imediato, do agora, seus alunos não construirão sonhos e até mesmo não terão um porquê ou um motivo para progredir. O futuro leva, sim, a pensar no hoje construindo um amanhã cada vez melhor. Enfim, fazendo o hoje de maneira próspera, pensando o hoje de forma positiva e

acreditando no que se está fazendo, estar-se-á construindo e escrevendo um amanhã mais feliz.

3.3.1 Função de Divertimento

Muitas vezes, nas escolas, a música passa a ser uma atividade e não uma disciplina como as outras. Não se vê levá-la à sério como outras matérias, talvez porque, na maioria das vezes, não se obtenha notas, avaliações ou testes, e também porque em certas situações escolares os alunos não a vejam como uma disciplina e sim como um divertimento em meio às outras aulas. Por isso, alguns alunos perdem o interesse pelas aulas de música, e outros, muitas vezes, começam a bagunçar durante as aulas e a não cumprir com as atividades. Como fazer com que os alunos e professores compreendam que as aulas de música levam ao conhecimento e como fazer com que a música seja uma disciplina respeitada nas escolas?

A música por si só tem a função de divertir, mas a disciplina música, nas escolas, tem outras funções, relacionadas ao ensino e a aprendizagem. Mas por vezes, provavelmente por essa função de divertimento fazer parte dela de forma tão forte, e tenha se transformado em algo tão comum e trivial, não seja compreendida como disciplina nas escolas, e por vezes, seja confundida como recreação.

Segundo Merriam (1964), a função de divertimento da música é promovida em toda sociedade e normalmente vem combinada com outras funções. Na escola, essa função pode ser observada a partir do momento em que se colocam aulas de música pensando em “alegrar” o ambiente escolar.

Alguns professores de outras disciplinas pensam o Ensino Musical de uma maneira diferente de um professor de música especializado. Quando se fala em música no contexto escolar dá a impressão de que esta está sendo inserida apenas para divertir os alunos, como se seu papel fundamental fosse completar uma atividade ou como se fosse uma atividade extra.

Em uma pesquisa realizada com quatro escolas públicas de Ensino Fundamental. (SOUZA, HENTSCHE et al., 2002, p. 66) abordam a função da música como prazer, divertimento e lazer, onde, durante as entrevistas com as professoras das escolas, constataram que, “ As professoras entrevistadas parecem também conceber a música como divertimento, prazer e lazer”, pois argumentaram que a música “ cria um clima gostoso na sala de aula”, [...] “ é só recreativo, pra brincar.”

3.3.2 Função Terapêutica

Outra função em que colocam a música é como função terapêutica, e há quem acredite que os alunos vão às aulas para relaxar, e professores que crêem que a música tenha a função de “acalmar” os alunos após o recreio, de uma aula para outra, ou após uma atividade desgastante. Isso pode ser verdade, mas as aulas de música não são para isso. Estas funções de música com terapia são feitas mediante sessões de musicoterapia, realizadas por um musicoterapeuta, este profissional sim, estará preparado para desenvolver a função de curar, aliviar uma tensão, ou um trauma através da música. Mas um educador musical deve ensinar a música, educar mediante a música e tocar a quem queira aprender música.

Na pesquisa realizada por (SOUZA et al., 2002, p. 60-61), as autoras citam em concordância com Crozier (1997), considerando que, “A aula de música parece cumprir uma função terapêutica: as professoras assumem que a música causa um impacto na vida emocional e afetiva das pessoas; determinadas qualidades musicais são capazes de induzir afetos, humores e estados de espírito.”

Ainda foi possível notar que o argumento de que a música é um importante meio para acalmar, relaxar, liberar e tranquilizar os alunos, principalmente os que possuem problemas emocionais, possibilitando sua participação, interação no grupo e harmonização, estas são funções que podem ser comumente percebidas na pesquisa, segundo as autoras (SOUZA et al., 2002). Bellochio (2003) também descreve este problema de forma bastante clara, quando diz que: “A música na sala de aula passa a ser vista como tempo para deleite, para combater a exaustão de outras atividades mais duras” (BELLOCHIO, 2003, p.32).

3.3.3 Função de Interdisciplinaridade

Em escolas, geralmente, vêem-se os professores desenvolvendo projetos interdisciplinares e, muitas vezes, utilizando a música para esses projetos. Mas o que deveria ser proposto seria fazer música e, mediante esta, desenvolver projetos que incluíssem Música e Geografia, por exemplo, trabalhando a interdisciplinaridade. Mas o que ocorre na maioria das vezes é que os projetos são realizados sem a disciplina música e, depois, cada disciplina

se utiliza da música para que os alunos aprendam um tema ou um assunto. Ao invés de utilizarem-na, deveriam contribuir para que houvesse uma verdadeira interação entre as disciplinas. A música pode estar em todas as disciplinas, mas qual delas pode estar na música?

Souza et al. (2002), trazem a função da música como “auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas” e observam que a música nas escolas é usada para realização de outras atividades,

Serve para ilustrar ou clarificar assuntos das outras disciplinas e atividades curriculares. Para muitas professoras, a música possibilita abordagens mais interessantes para os conteúdos de português, matemática, história, geografia ou estudos sociais, além das demais artes, como a dança, o teatro e as artes visuais. Nesse tipo de justificativa, a música é concebida como auxiliar para o desenvolvimento do conteúdo de outras disciplinas curriculares (SOUZA, HENTSCHE et al., 2002, p.62).

É preocupante o fato de a música ser utilizada para ajudar em outras atividades e, no desenvolvimento de conteúdos e assuntos de outras disciplinas, não permitir que ela própria tenha sua autonomia, mas participa do contexto apenas como uma “ferramenta de apoio” (SOUZA et al., 2002, p. 64) de outras disciplinas.

3.3.4 Função de Disciplinar

Esta função é bastante utilizada nas escolas, desde a época do surgimento da pedagogia tradicional, vinda com os Jesuítas e a Companhia de Jesus, também vista na época da ditadura militar. As músicas de comando são utilizadas nas escolas e desde pequenos os alunos são submetidos a cantar e a seguir as recomendações de canções desse estilo, em que algumas músicas têm função de disciplinar a hora de sentar, levantar, lanchar, ir ao banheiro, até questões envolvendo política, sentimento pátrio, opiniões e religião. Para Souza et al. (2002, p.65), “a música é concebida como um meio para controlar comportamentos, porém de forma mais amena.”

Ouviram-se relatos de professores que utilizam músicas de comando, dizendo fazer parte do dia-a-dia e que às vezes são alternativas únicas para manter os alunos comportados. Mas a questão é: será que isso está sendo feito de forma consciente, avaliando a compreensão musical, desenvolvendo formas de socialização e ajudando a construir a aprendizagem musical das crianças?

Desta forma, utilizando músicas para escovar os dentes, músicas de comandos; cantar o hino nacional, cantar o hino da escola, se revela uma função disciplinadora da música, que,

segundo Tourinho (1993), é utilizada “para fazer acontecer, prevenir e/ou regulamentar ações dentro da escola” (TOURINHO, 1993, p. 67.)

3.3.5 Função de Socializar

A música tem uma função muito forte de socializar. Nos anos 30, no Brasil, com o Canto Orfeônico, foi bastante visível a maneira como Villa-Lobos fundamentou a implantação deste projeto nas escolas Brasileiras. Na verdade este era o ponto levantado e que realmente atraía ao compositor-educador, mas o governo visava outras questões políticas, é claro, como por exemplo, de disciplina e combate ao comunismo, assim como para deixar dominar por todo o país um sentimento patriótico bastante forte.

A salvação da humanidade está intrinsecamente ligada ao entendimento da palavra respeito e a chave disso está diretamente relacionada, independentemente do método aplicado, ao ambiente escolar. Acreditar-se que a educação pode mudar a sociedade está-se aplicando uma estratégia de planejamento equivocada, já que calar inconseqüentemente o indivíduo de emitir sua opinião é amputar a sociedade dela mesma (BELLO, 2008, p. 1).

A função social da música também é discutida por Merriam (1964); segundo o autor, “promovendo um ponto de união em torno do qual os membros de uma sociedade se congregam, a música realmente realiza a função de integrar a sociedade” (MERRIAM, 1964, p. 226). Freire (1992) considera que a categorização de Merriam (1964), “como todo instrumento de análise é passivo de limitações” e da forma que o próprio Merriam traduz esta função social da música como uma concepção funcionalista, pois visualiza a sociedade como fenômeno organizacional, resultante de partes interligadas e isso a torna discutível.

Segundo Cruvinel (2005, p. 28), “Quando o tema é educação, deve-se considerar analisar e discutir a função social dos diversos processos educativos na produção, reprodução ou transformação das relações sociais.” E, segundo a autora, “para que se possa compreender a importância da música e o papel do educador musical na sociedade contemporânea, deve-se abordar primeiramente, a relação entre a música e o homem, bem como a música na sociedade” (CRUVINEL, 2005, p. 47).

3.3.6 Função de Dominar

A função de dominação distingue-se da função de disciplinar, porque dominar seria mais constrangedor, até ofensivo. A mídia por vezes contribui para esta função mediante divulgações de músicas e propagandas de produtos, utilizando-se da música para fazer as pessoas comprarem, ouvirem e apreciarem o que esta expõe como “o sucesso”, “o certo”, “o melhor”, “o bonito”, “o apreciável” para a sociedade.

Para Veiga (2007),

As audiências certamente mudaram a olhos vistos, bem como os locais em que se faz música, hoje em toda parte e em quantidade excessiva. Que se procure saber como satisfazíamos ou não os anseios de música das diversas classes e etnias de nossa sociedade. Que se avalie também o impacto revolucionário e cada vez mais acelerado das comunicações, na própria concepção do lazer e do entretenimento, o que facilmente escapa a músicos como eu (VEIGA, 2007, p. 254).

Existem pessoas que cantam ou escutam um tipo de música e modifica todo um “ritmo” de vida, para seguir a um estilo, modificando a maneira de se vestir e até mudando suas amizades a depender da música que ouvem, onde alguns grupos não aceitam outras músicas, é como se existissem várias tribos e cada um seguisse a sua tribo.

Existem também pessoas que ouvem músicas de teor excêntrico, com “caráter” sexual, promíscuo e ofensivo, mas não compreendem o que estão ouvindo e a partir disso é como se entrassem num “transe” mediante o ritmo da música e não ouvissem mais nada, nem a letra, nem a mensagem transmitida, e só se importassem com o som e a sensação do momento. Muitas vezes também, mediante a dança, mesmo que não se perceba, repetem tudo que a letra da música pede, estando “dominados” pelo que a música manda fazer. E há ainda músicas que influenciam a utilização de drogas, ao sexo desenfreado e com risco, às brigas e à violência, ao tráfico de armas.

Atualmente se tem direito à liberdade de pensamento, opinião e expressão, todos são livres, todos têm direito de escrever, compor, cantar, ouvir e ler o que quiserem. E é por isso que as escolas e os educadores musicais têm um papel muito importante na atualidade com relação à música e ao ensino musical e, principalmente, com seus alunos. Estes podem não vir a se tornarem músicos, como nem todos se tornam matemáticos, mesmo tendo estudado matemática durante todas as séries escolares, mas poderão ser bons ouvintes, críticos, e apreciadores musicais.

Com relação às músicas que têm sido feitas e divulgadas, no Brasil, principalmente na Bahia, tem se tornado segundo, Veiga (2007), um desafio. E partindo para o lado da etnomusicologia, ele considera que, por vezes, se é forçado a “tomar uma posição valorativa,

por se tratar de música de uma cultura, é duro ter de admitir, muitas vezes que, embora possa haver sentido social, a música é uma porcaria, precisa ser melhorada”. E se tratando de educação musical, o autor considera que:

O problema do educador musical é o mesmo. Nos limites da disciplinaridade, ensinar o que ao músico que seja essencial? Nos domínios da interdisciplinaridade, como enriquecer a sua compreensão da música e ser independente de suas manipulações? [...] Temos de descruzar os braços (VEIGA, 2007, p.255).

Por outro lado, Subtil (2007) traz em seu trabalho a importância de o educador musical pensar na mídia, na música que esta traz e nas músicas oferecidas e realizadas nas escolas, e acredita que seja necessário que haja esta articulação entre ambas, pois, segundo a autora, a mídia tem um papel socializador, mas a escola deve ter a participação junto aos alunos, cabendo ao professor de música repensar a prática musical na escola, sistematizar, historicizar e propor audições diferentes.

Não adianta tapar os olhos, pois as crianças gostam das músicas das novelas, das músicas do rádio, dos programas de TV, e estas músicas estão aí, elas continuarão aí. É necessário observar que “o ato verdadeiramente educativo seria a não negação, mas a apropriação das mídias em suas possibilidades de emancipação quando produzidas com objetivos democráticos e quando encaradas como objetos de conhecimento” (SUBTIL, 2007, p.78).

Deve-se pensar que é necessária a compreensão da mídia como um fator que contribui e faz parte da cultura, mas trata-se de uma produção de bens culturais numa sociedade capitalista, portanto possui seus lados positivos e negativos. Com relação ao ensino da música nas escolas,

É necessário que se escolarize a música veiculada pela mídia através de um trabalho consciente, fundamentado, que enfoque o conhecimento musical em suas diferentes dimensões. Esta é a função da escola: estabelecer pontes, preencher lacunas, construir significados entre os objetos culturais midiático e o saber elaborado (SUBTIL, 2007, p. 81).

Os educadores musicais têm uma função importante com relação, a saber, educar utilizando as músicas veiculadas pela mídia, com consciência, permitindo aos alunos escolherem o que desejam ouvir, mediante as propostas vistas em sala e no ambiente de fora, o que eles querem apreciar realmente e, a partir do momento que conheçam e tenham oportunidade de vivenciar diversos contextos musicais, possam seguir com suas “próprias pernas”, ou com seus “próprios ouvidos”, como ouvintes e apreciadores conscientes. Desta forma acredita-se que a “dominação” possa acontecer apenas com uma parte da população que não tenha acesso à educação musical com consciência, do contrário, como cita o dito

popular “gosto não se discute”, então, que os educadores musicais prossigam firmes no trabalho.

3.3.7 Função Artística

A música tem função artística por representar uma das linguagens da Arte. Esta linguagem (música) pode ter diversas formas. O músico pode: tocar, ensinar, compor, cantar, arranjar, criar, gravar, improvisar. A arte existe dentro dessas linguagens musicais, não sendo necessário estar num palco para se fazer música. E dentro destas habilidades também se podem escolher várias possibilidades, pois se têm um enorme leque aberto.

Nas escolas, essa função está bastante visível nas apresentações, nas festas, nos eventos, nos festivais, em sala de aula, pois as demonstrações musicais são freqüentes. A música é uma forma de arte, e há quem defenda que a cada assunto, a cada aula, semestre ou ano, deve-se ter um produto, algo construído para apresentar, pois música sendo arte deve-se possibilitar que o fazer artístico aconteça, em sala de aula e fora da sala, na escola e no contexto social.

Por outro lado, deve-se perceber que a música segue seus próprios conteúdos, e que existe o processo e o progresso das aulas em que os alunos se desenvolvem em diferentes aspectos. O trabalho deve ser mostrado sim, mas como um processo de avaliação, de demonstração dos conteúdos aprendidos em aula, colocados em prática numa apresentação, tornando-se uma prova muito mais prazerosa, onde o aluno poderá ver e avaliar tanto seus avanços, quanto as suas dificuldades.

Acredita-se que não é necessário que a cada data, a cada comemoração, a cada data cívica, a cada festa da escola, o (a) professor (a) de música tenha de fazer uma apresentação, mas que se possam realizar, juntos, projetos interessantes e que estes tenham um percurso a seguir, até chegar ao objetivo da apresentação. E que não necessariamente se cantem músicas relacionadas ao tema das festas sempre, porque isso faz com que os alunos deixem de aprender outros repertórios.

Outra questão importante seria deixar que os alunos criassem ou ajudassem na criação dos projetos e pudessem opinar na escolha do repertório. Isso faria com que se interessassem cada vez mais pelas aulas de música.

3.4 O PROFESSOR DE MÚSICA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

“Todo professor deve se permitir ensinar diferentemente ou ao menos imprimir, no que ensina, sua personalidade” (SHAFFER, 2001, p. 284).

Pensando-se de forma prospectiva com relação à Educação Musical no Brasil, acredita-se que os educadores musicais devem pensar como estará o ensino da música e quais as prováveis mudanças que ocorrerão nos próximos anos. Falando-se em educação musical, hoje, fatalmente pensa-se em transformação e mudança, luta-se pela mudança, pensa-se em longo prazo, plantam-se hoje para colher os frutos do amanhã.

Falar com relação à prospecção significa pensar no futuro e, nesse sentido, é importante traçar metas para se atingir os objetivos propostos. É um tema ambicioso e complexo, mas os educadores musicais pensam e falam nisso todo o tempo quando estão sistematizando seus dados, pesquisando e buscando melhoras para o ensino musical, nas escolas, por exemplo.

Mediante esta preocupação em encontrar respectivas mudanças e soluções para problemas que ocorrem na educação musical, e buscando-se propostas mais acolhedoras para área do ensino musical em nosso país, acredita-se que educadores devem saber as competências necessárias e almejadas para o século atual. Existem diferentes aspectos e relevâncias devido aos diversos contextos de atuação em música e na docência da área musical. Por exemplo, se tratando de educação em escolas, são diversas competências que o educador musical precisará desenvolver ou tê-las desenvolvido durante sua formação.

Outra questão bastante debatida e questionada entre os educadores é com relação aos currículos e a formação do professor. Não se pode falar no contexto e em problemas escolares, esperando-se traçar soluções sem antes falar na formação dos professores atuantes da área e em competências necessárias para esta atuação.

É muito mais importante quem é o professor de música em [...] do que quem é diretor da ópera em Budapeste [...] porque um diretor ruim falha uma única vez, mas um professor ruim continua falhando durante trinta anos, destruindo o amor pela música em trinta grupos de crianças (KODÁLY, 1929, p. 124).

Lecionar em escolas regulares é um trabalho mais amplo do que se imagina. Pois, na Universidade, por exemplo, aprendem-se noções, regras, fundamentam-se sobre métodos musicais, suas implicações e aplicações, aprendem-se estruturas da música, percepção, dentre outros assuntos acadêmicos, ou seja, quando num curso de licenciatura está-se aprendendo a ensinar e está sendo preparado para esta prática, mas, por outro lado, deve-se ter a consciência

que boa parte do suporte para se dar aulas em escolas regulares não será aprendido na faculdade, e sim, na própria prática docente escolar.

O professor de conservatório, por exemplo, ou o professor que leciona aulas em escolas de música, encontra problemas e dificuldades diferentes de um professor de escolas regulares. Em escolas de música os alunos vão aprender música; numa escola regular a música vai até eles e para que eles a aceitem e a compreendam dependerá da atuação e do processo de ensino musical conduzido pelo professor de música.

Num conservatório ou numa escola de música o professor dá aulas individuais de instrumento ou aulas de teoria com turmas pequenas, normalmente “homogêneas”, no sentido de se encontrar alunos em níveis parecidos, pois uma turma nunca é homogênea num sentido amplo, todos são diferentes e aprendem de maneira diferente. Mas numa escola regular as turmas costumam ser maiores, nem todos os alunos gostam de música, não se vai para aprender um instrumento específico e nem irá se construir ou formar instrumentistas ou músicos. A educação musical na escola difere-se das aulas de música em escolas especializadas, pois as funções e as pretensões acerca da educação musical e os propósitos a serem alcançados serão diferentes tanto para os professores de música, quanto para os alunos dos diferentes seguimentos.

Acredita-se que a aula de música nas escolas regulares, que pretendam ser abordadas de forma interessante e para contribuição dos alunos, deva passar por uma reeducação ou reestruturação de aula, não se utilizando apenas daquilo que acontece em sala e do que o professor acha necessário, mas aproveitando o que os alunos já possuem, ou seja, suas vivências, e do que os alunos ouvem em casa e através do que aprendem mediante a mídia. Mas, por outro lado, também se faz necessário haver bom senso e cooperação do professor, do diretor, da escola, dos outros professores e dos próprios alunos no decorrer do processo.

Pensa-se que a educação musical na escola está sendo desenvolvida em meio a um emaranhado de problemas, hipóteses, soluções interligadas e dependentes de si, que interferem, de alguma forma, na atuação pedagógica do professor de música. Pode-se ver que esta prática possui vários fatores que contribuem e vários fatores que interferem nesse processo, ou seja, a escola é um conjunto, é um complexo, não se vê o todo, mas sim as partes e para um estudo mais profundo é preciso reflexão sobre esta prática.

Sabe-se que para atuar profissionalmente numa escola pública, tem que se prestar concurso público, diferente das escolas particulares, onde os diretores e/ou coordenadores avaliam o currículo do candidato. Outras vezes não avaliam o currículo, o que conta é a experiência em escolas da rede privada ou a indicação de outro (a) professor (a) e/ou amigo

da escola. Agora, como ter experiência nas escolas, sem uma oportunidade? É o que se questionam diversos professores formados que não conseguem adentrar no sistema de escolas particulares em Salvador. A segunda possibilidade é aguardar concursos públicos e entrar no Sistema Público de Ensino.

Percebe-se que em escolas particulares da rede de ensino regular há professores sem formação musical ministrando a disciplina música (às vezes artes), ou professores de outras áreas aplicando a disciplina e, geralmente no Ensino Fundamental I (de 1ª a 4ª séries), uma professora ministrando todas as matérias. Nem todas as escolas têm um professor licenciado em música, principalmente em turmas do ensino Infantil e Fundamental I.

Existem pedagogas e professoras de séries iniciais que se dizem aptas a ensinar música; muitas dizem que adoram cantar, que são afinadas, que música acalma as crianças (terapia), ajuda a relaxar (relaxamento) ou para a hora de brincar (recreação) etc. E alguns diretores, donos de escolas e/ou dirigentes, acham desnecessário colocar outro (a) professor (a) para ministrar as aulas de música.

Por outro lado, há escolas em que as professoras de séries iniciais, com turmas de 1ª a 4ª séries, necessitam cantar e demonstrar atividades com música e acreditam que seu trabalho não é completo e que precisam de um professor especializado na área. Mas, infelizmente, os próprios diretores não acreditam que haverá frequência nas aulas e que seria uma perda de tempo e dinheiro colocar um professor de música, comprar materiais, por exemplo. Certa vez, numa entrevista para lecionar coral numa escolar particular em Salvador com turmas do fundamental, se ouviu: “não podemos comprar um teclado pras aulas de coral, sem saber antes se vai haver presença significativa nas aulas, inicie à capela” (diretora de uma escola particular da cidade de Salvador-BA, fevereiro de 2007).

3.4.1 O professor “herói” e outras classificações

Algumas classificações com relação aos professores de música já foram colocadas em questão, como a de “professor festeiro” ou “animador de festas”. No contexto atual, um novo educador tem sido exigido nas escolas, principalmente em escolas regulares da Rede de Ensino Particular, intitulado neste trabalho como “professor herói”.

Devido à exigência do mundo atual, informatizado, imediato e midiático, um mundo onde a “propaganda é a alma do negócio”, onde se deve estar atento às constantes mudanças,

a escola acaba exigindo que o professor seja um super-homem. Exige-se que este se torne um educador-produtor-coreógrafo-artístico-musical de eventos e festas da escola. Sabe-se que é importante que o professor de música desenvolva habilidades para se adequar ao contexto das escolas, mas, por outro lado, não é possível estar apto a todas estas exigências. Existem casos em que algumas destas atividades não são mais funções do professor de música.

Esse tipo de trabalho exigido pelas escolas faz com que os professores precisem estar sempre pesquisando músicas para cada data comemorativa do ano e, muitas vezes, criando as músicas, desenvolvendo projetos sozinho, conseguindo materiais para apresentações, tendo que evitar pedir materiais à escola ou aos pais, tendo que conviver com a implicância dos que não querem que os filhos participem das aulas ou das apresentações musicais, lidando com alunos que não gostam de cantar, não gostam de música “chata” como dizem, alunos que gostam de outros tipos de música não permitida pelos dirigentes da escola. E, além disso, o professor necessita operar som durante as apresentações, cuidar dos materiais e, muitas vezes, da arrumação do local da festa.

Com isso, o professor tem que se transformar num super-herói e “dançar conforme a música”, com salários e horas-aulas de pequeno valor, sem ganhar hora-extra em reuniões pedagógicas (quando acontecem), nem durante as festas, ensaios ou pelas horas utilizadas na organização dos eventos que ocorrem normalmente em horários diferentes do horário da aula semanal.

Outra situação difícil, que demonstra a falta de comprometimento por parte de algumas escolas para com o professor de música, acontece mediante a não assinatura de contratos, carteira de trabalho, ou seja, nenhum vínculo empregatício, o que normalmente não acontece com professores de outras áreas. Algumas escolas não dão nem vale transporte e, noutras, o professor de música tem que levar seu próprio material (instrumentos, livros, som, sucatas etc.).

Estas situações podem interferir na vida do professor e trazer desgastes que podem influenciar nas aulas de música, pois tanto esforço, tanta pressão pode gerar desconforto e até certo desânimo no professor, fazendo com que este perca o interesse por lecionar música nessa escola e de buscar coisas novas e acrescentar às aulas. Isto por estar preocupado com todas as exigências por parte da escola e do contexto em si, ou com as finanças, ou com a falta de material para realização das atividades de música, ou devido à falta do vale transporte para retornar noutro dia as aulas, dentre outras questões.

Existem possíveis “classificações” de professores em escolas regulares, que além do professor classificado como “Herói”, que tem sido bastante exigido no contexto das escolas,

principalmente da Rede de Ensino Particular, existem outros, como: O “Professor Consciente” – Seria aquele professor consciente de suas funções e de seus objetivos, assim como de sua responsabilidade para com a escola, seus membros, seus alunos e principalmente com sua forma de educar.

Outro professor que já fora apontado por outros autores (SOUZA, 1994; VENTURA, 2005; FIGUEIREDO e OLIVEIRA, 2007; MENEZES, COSTA, BASTIÃO, 2007), “Professor festeiro” ou “animador de festas” – Este tipo de professor participa de todas as festas, atividades festivas, comemorações de todos os dias do calendário festivo. Este professor direciona todas suas aulas com o único objetivo: obedecer ao cronograma e seguir com o calendário das festas escolares. As músicas trabalhadas, desenvolvidas e estudadas em sala estão direcionadas apenas às festas e apresentações. As aulas passam a não ter sentido musical, artístico e não se utiliza criatividade etc. Tudo gira em torno da próxima apresentação porque se deve cumprir as datas e as atividades propostas, estarão seguindo, é claro, as datas comemorativas.

As escolas, por vezes, colaboram para que os professores dirijam suas aulas estritamente às datas comemorativas. E não se trata de que se fiquem “inimigos” das festinhas, trata-se apenas de saber impor limites aos dirigentes, fazendo com que conheçam a verdadeira importância da disciplina música na escola. Que o professor de música possa ter autonomia para desenvolver suas aulas, o repertório das apresentações, os conteúdos das aulas, independente das comemorações ou apresentações. Assim também como ter autonomia e participação ativa na construção dos projetos musicais da escola.

Existe ainda o “Professor Funcional”; trata-se de um professor que tem noção de suas funções, tem consciência sobre suas obrigações, mas não fala, não discute, não expõe suas idéias, está na escola apenas para desenvolver as funções que lhe são atribuídas; este professor “funciona” no contexto em que está inserido, mas não contribui para o crescimento dos alunos, nem ajuda para que os outros membros venham a ter consciência e compreendam a necessidade e importância do ensino da música na escola.

O “Professor Artista” é um professor que não é similar ao professor “festeiro”; este vai além das expectativas do professor festeiro porque faz, desenvolve o projeto artístico-musical da escola, além de trabalhar com música, acopla o ensino musical aos festivais, aos concursos de bandas, outras atividades artísticas, ensinando dança, criando coreografias para as músicas, criando roupas das apresentações, criando o design do palco, dentre outras atividades relacionadas com o evento.

Por vezes, além de preparar os ornamentos do “evento”, este professor também tem função de produtor musical e fica por vezes responsável pela sonorização do evento, palco, iluminação e contratação de outros músicos. Pensando no lado musical, os alunos têm oportunidade de ver outros alunos tocarem, cantarem, de conviverem em grupo, de sentirem-se artistas e músicos.

Acredita-se que esse trabalho deve ser feito com consciência, pois não basta ver apenas o lado artístico, pois, por vezes, o conteúdo fica focado apenas nas músicas da apresentação, suas repetições ficam “adestradas” e cansativas (aprendem muitas músicas em poucas semanas), e as aulas tornam-se repetitivas, porque só se concentram no repertório, danças e coreografias e teatro (peças e falas) que serão apresentadas.

É importante e de interesse tanto do professor quanto do aluno e principalmente das escolas, que haja eventos, apresentações e demonstração do que os alunos aprenderam. Mas também se faz importante a forma como este é concebido, desenvolvido e realizado. Não importando apenas o fim (apresentação), mas o processo (desenvolvimento nas aulas).

Ainda pode-se criar ou imaginar um perfil para um “Professor Ideal” (um novo educador, dando um novo enfoque nas formas de trabalho). Buscando o que seria um professor ideal, acredita-se que este deveria ser apto a desempenhar o papel de educador musical da atual sociedade. Este precisa adequar-se a mudanças, saberes e competências de um novo educador, dando enfoque a um professor contemporâneo, adequado ao contexto deste século.

3.4.2 Competências do professor de música em escolas de Ensino Fundamental

Acredita-se que a escola deve estar atenta para as transformações e propostas da atualidade, voltando os conteúdos e metas para o aluno e para os diferentes contextos sociais, isso também para a área de música e educação musical. Segundo Oliveira (2001, p. 22),

É relevante que a escola esteja atenta para as mudanças, pois os alunos percebem quando a instituição tem metas claras e projetos em torno de objetivos e competências. Quando a instituição começa a se distanciar da realidade em demasia, ela possivelmente envelhece e tende a causar desinteresse, evasões, e formar alunos pouco competentes e eficazes.

Da mesma forma, o professor de música tem de estar preparado para as diversas tendências e desafios atuais da educação e, portanto, deve estar apto a desenvolver e pôr em prática competências necessárias a um educador. Segundo Perrenout (2000, p. 1), “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes,

capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Como diz Oliveira (2001, p. 23),

A pessoa competente sabe mobilizar recursos para fazer, para ser. Uma pessoa que aprende escalas, arpejos, notas e não consegue improvisar uma simples melodia no seu instrumento - quando solicitada durante uma aula de música ou uma festa - ou não consegue ler, com fluência, uma melodia conhecida transcrita na pauta musical durante um ensaio de um grupo musical, simplesmente não se exercitou de verdade na mobilização dos recursos (competências) necessários para executar essas tarefas em situações profissionais.

Pensando-se em propostas de trabalho na escola, o conceito Pontes pode ser visto como veículo entre o mundo do aluno e o da música (OLIVEIRA, 2001). Para que o professor de música desenvolva da melhor maneira possível sua prática em sala precisa entender como funciona o contexto escolar, e faz-se necessário que na escola o professor construa pontes entre o aluno e aquilo que este deseja aprender, entre o conteúdo e aquilo que se deseja ensinar, entre o aluno e seu conhecimento prévio. Ou seja, que o professor não leve apenas o conteúdo, mas permita que os alunos também contribuam e que esta aprendizagem torne-se prazerosa, de forma que o aluno tenha liberdade de mostrar o que sabe, o que gosta, o que quer aprender, e assim o professor saber lidar com as vivências do aluno, seus conhecimentos, gostos e preferências musicais.

Perrenout (2000) diz que algumas competências,

Estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. Os seres humanos não vivem todos as mesmas situações. Eles desenvolvem competências adaptadas a seu mundo. A selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem, os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver. Algumas competências se desenvolvem na escola, outras não (PERRENOT, 2000, p. 1).

Segundo Oliveira (2001), “O trabalho por projetos é muito favorável à construção de competências”. Perrenout (2000, p. 4) também chama à atenção que

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa.

É importante, antes de se fazer um projeto, observar e conhecer a realidade em que se vai atuar. Não adianta impor uma situação que depois só vai atrapalhar o desenvolvimento de seu trabalho e até prejudicar a maneira de lidar com os conteúdos, correndo-se o risco de fazer uma prática dissociada da teoria e das propostas básicas e essenciais do ensino da música.

Existem outras questões quando se pensa não só para o ensino da música, como por exemplo: quem vai assistir? O que eles querem ouvir? Esse projeto vai contribuir positivamente para a escola? Em primeiro lugar, deve-se pensar que: está-se lidando com

alunos, portanto, seres atuantes durante toda a execução do projeto, antes mesmo da sua germinação. Eles serão peças fundamentais nesse quebra-cabeça.

Rosa Fuks descreve no livro “O Discurso do Silêncio” (1991), o processo histórico do ensino de música que contribuiu para sua ausência nas escolas brasileiras. O que Fuks denomina “silêncio musical”, discurso “não-dito” e contemporaneamente um “anticanto”. Segundo Fuks, nas escolas existem duas diferentes concepções de ensino musical: a primeira relaciona-se com as práticas pedagógicas dos conservatórios, que permaneceram por muitos anos e até hoje se traz resquícios desta educação. A segunda, que é a concepção de música construída pelos alunos fora do ambiente escolar, o que eles próprios conhecem de música, trazida de seu ambiente familiar, pelos meios midiáticos, dentre outros, baseados em suas vivências fora do ambiente da escola. Daí resulta as dissociações práticas e teóricas do ensino musical no contexto escolar e que contribuem para a ausência da música nas escolas (FUKS, 1991, p.169).

Desta forma, acredita-se que os professores devem desenvolver suas competências, colocá-las em prática e proporcionar, mediante projetos criativos, que os alunos também desenvolvam as suas competências. Os professores de música devem alicerçar suas práticas em competências firmes, que deve não só se basear em conteúdos e rotinas musicais que foram antepostas a este professor, mas deve criar seus projetos baseando-se principalmente na necessidade dos alunos e no que este precisa desenvolver dentro dos contextos no qual está inserido.

Capítulo 4. ADENTRANDO NO CONTEXTO: o ensino da música nas escolas particulares de Salvador.

Salvador, cidade cujo nome antigo, na forma completa, era São Salvador da Baía de Todos os Santos. Cidade brasileira, capital do Estado da Bahia e primeira capital do Brasil. Seus habitantes são chamados de *soteropolitanos*, nome criado a partir da tradução do nome da cidade para o grego: *Soterópolis*, ou seja, “cidade do Salvador”.

É uma metrópole nacional com quase três milhões de habitantes; é a terceira cidade mais populosa do Brasil, segundo estimativas de 2007 (depois de São Paulo e Rio de Janeiro). Sua região metropolitana, conhecida como “Grande Salvador”, possui 3.677.060 habitantes. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE/2007¹¹, o que a torna a segunda mais populosa do Nordeste, sexta do Brasil e 111^a do mundo¹². É classificada pelo IBGE, em comparação com a rede urbana das outras cidades brasileiras, como um centro metropolitano nacional. É considerada como centro econômico do Estado; tem porto de exportação, com centro industrial, administrativo e turístico, com diversas universidades e uma base naval.

A cidade de Salvador era chamada, antigamente, de Bahia, inclusive por moradores do próprio Estado. Também já recebeu alguns nomes diferentes, como o de “*Capital da Alegria*”, devido a seus enormes festejos populares, como o seu carnaval, e “*Roma Negra*”, por ser considerada a metrópole com maior percentual de negros localizada fora da África.¹³ Esta cidade é o centro da cultura afro-brasileira, tendo a maior parte da população negra ou parda. Segundo dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 2005 para a região metropolitana de Salvador, 54,9% da população são de cor parda, 26% preta, 18,3% branca e 0,7% amarela ou indígena.¹⁴

¹¹ IBGE. Estimativas/ contagem da população 2007. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2007. In: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/popmunic2007/layoutTCU14112007.xls> Acesso em 04 ago. 2008.

¹² Tabela 793- população residente, em 1º de abril de 2007. Publicação completa. Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). 2007.

In: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=cd&o=17&i=P&c=793> Acesso em 04 ago. 2008.

¹³ RankBrasil. Cidade com maior número de negros. In:

http://www.rankbrasil.com.br/Recordes/Materias/?Cidade_Com_Maior_Número_de_Negros+87&Grupo=3 Acesso em 04 ago. 2008.

¹⁴ IBGE, Síntese dos indicadores sociais. 2006. Tabela 9.1- População total e respectiva distribuição percentual por cor ou raça, segundo as grandes regiões, unidades da federação e regiões metropolitanas 2005. In: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2006/indic_sociais2006.pdf Acesso em 16 mar. 2008

Salvador é dividida em Cidade Alta e Cidade Baixa, devido ao seu relevo acidentado e projetado sobre a Baía de Todos os Santos, assumindo um formato em triângulo, em cujo vértice está o Farol da Barra. Mas a capital se mostra complexa na sua divisão territorial, tendo limites nas localidades e diferenças entre suas denominações (bairros, distritos, zonas, setores), indefinidos e superpostos entre si, principalmente nas zonas do miolo urbano e subúrbios ferroviários.

Em Salvador, da mesma maneira em que as desigualdades se relativizam na economia e na parte territorial da cidade, na educação também existem divisões. De um lado estão as escolas públicas do Estado e do Município, do outro as escolas da rede de ensino privado, onde estudam pessoas com maiores possibilidades financeiras.

Dentro dessa chamada “classe de escolas da rede de ensino privado” também existem o que se pode chamar de subdivisões, porque existem escolas particulares onde estudam crianças de classe econômica baixa, escolas de pequeno porte espalhadas por toda a cidade, principalmente em zonas da periferia, na cidade baixa e bairros de classe econômica menos favorecida. Existem as escolas de médio porte que tem uma estrutura melhor, já ocupam espaços maiores, tem um corpo pedagógico maior, comportando do Infantil ao Fundamental I, por vezes apenas até a alfabetização. Há escolas de alto porte, normalmente comportando todas as séries do ensino básico e aquelas com apenas Ensino Infantil ou Fundamental, mas onde só é possível estudar pessoas com condições financeiras bem altas, a não ser que seja filho de professores ou consiga bolsas (algo pouco provável), ou seja, filho de um funcionário da escola.

A música na cidade de Salvador, como aponta Almeida (2007), tem sido alvo de várias interpretações por ser uma cidade festiva, onde acontece o maior Carnaval do mundo, onde se considera por vezes que os baianos possuem uma musicalidade inata, pensa-se a música como algo que já faz parte da vida social e biológica do povo baiano, e, portanto, com relação à educação musical torna-se praticamente algo indispensável. Almeida (2007, p. 60) considera que,

O povo Soteropolitano canta, toca e se expressa musicalmente de forma tão natural e espontânea que muitas vezes vincula-se a esses aspectos a idéia controvertida de que o estudo formal de música, ou até mesmo o ato de refletir e pensar sobre música, na cidade de Salvador, pode ser algo dispensável, sem sentido ou sem função.

Diante dos fatos anteriormente apresentados, pode-se imaginar a música dentro do contexto escolar da cidade de Salvador como uma cidade festiva e musical por si só. Na cidade onde se toca e se canta com muita naturalidade e espontaneidade a música

normalmente é vista como algo apenas para divertir, ouvir, sentir e não para aprender. Este é um dos principais pontos a serem discutidos.

No contexto escolar dessas escolas existem outras questões a serem abordadas, que se referem diretamente às aulas de música, como: falta de compreensão da música como disciplina escolar, problemas no contexto da própria sala de aula, dificuldades de materiais para as aulas de música, problemas com apoio pedagógico, dentre outros. Partindo desse princípio, segue-se com a apresentação dos dados recolhidos a partir da referida pesquisa nas escolas particulares na cidade de Salvador.

4.1 UMA SONDAÇÃO PRÉVIA SOBRE AULAS DE MÚSICA NAS ESCOLAS

Quando se pensa na música em escolas da Rede de Ensino Particular, acredita-se que tudo é possível, fácil, mas não é bem assim. Algumas escolas não dispõem das aulas de música reclamando gastos excessivos, outras, para manter os alunos e chamar a atenção dos pais, e para que estes matriculem seus filhos, colocam várias “atrações” na escola e a música, muitas vezes, é uma destas e infelizmente passa a ser vista desta forma.

Quando se depara com uma sala de aula faltando materiais, sem apoio pedagógico, com problemas de comportamento, pensa-se tratar de uma escola da Rede Pública de Ensino, mas estes problemas também ocorrem em escolas da rede regular de ensino particular. A questão é: por que isso acontece? Acredita-se que numa escola particular se tenham bons materiais, alunos comportados, professores especializados, apoio pedagógico, mas na área de música nem sempre é assim.

O professor de música passa por diversos problemas quando adentra numa sala de aula. Às vezes por falta de materiais necessários que atendam às necessidades pedagógicas e musicais, ou por não haver recursos didáticos como livros e orientação por parte da escola (que deixa à livre escolha do professor), problemas com a escolha da metodologia diante de propostas divergentes e contextos difusos, onde os pais esperam uma coisa da escola, a direção espera outra do professor de música, este espera outra dos alunos, que por sua vez, esperam coisas diferentes.

Há escolas que, tradicionalmente, direcionam o Ensino Musical apenas para as comemorações de datas cívicas e para os dias dos pais, das mães, das avós etc. Na grande maioria das vezes, segundo Santos (1994), as aulas restringem-se ao trabalho de “eventos

culturais objetivando culminâncias que, embora altamente motivadoras, vêm em nome de um produto, sacrificando um processo” (SANTOS, 1994, p.10). E a autora prossegue mencionando que:

Os professores aceitam a função de “festeiro”, preparador de hinos; encaram o trabalho artístico e musical como auxiliar pedagógico para fixação de conhecimentos de outras disciplinas; justificam o trabalho artístico e musical como momento de liberação emocional e/ou relaxamento para o desenvolvimento em processos cognitivos desenvolvidos em outras disciplinas do currículo (SOUZA, 1994, p. 10).

Muitos professores de outras disciplinas pensam o ensino da música de maneira muito diferente utilizando-a como apoio em outras atividades ou conteúdos de outras disciplinas, e, enquanto isso, as outras áreas ganham maior atenção e dedicação por parte da escola e dos alunos, basta observar a carga horária de uma aula de música (40 ou 50 minutos semanais) e comparar com as de outras disciplinas.

Observando-se contextos de aulas de música anteriores à presente pesquisa, durante contato em escolas particulares através de trabalho e participação em eventos com outros professores e mediante a sondagem prévia da própria pesquisa, constatou-se que existem escolas da Rede Particular de Ensino em Salvador que não possuem o ensino de música regularmente durante o período letivo. Nestas escolas, a música não consta como uma disciplina; está presente apenas em pequenos períodos (curta duração) anteriores às datas comemorativas. Estas aulas acontecem esporadicamente durante um evento musical ou artístico, onde os dirigentes contratam um ou mais professores, juntam uma quantidade de alunos que queiram participar das oficinas de instrumentos (violão, teclado, flauta, canto), e durante um pequeno espaço de tempo, um professor para cada instrumento “ensina” rapidamente a estes alunos, para tocarem numa apresentação.

Essa apresentação normalmente é marcada para logo depois destas oficinas, que duram cerca de uma ou duas semanas. O professor recebe pela hora-aula aplicada durante o evento, ou por cada aluno que participou da sua oficina; isso acontece umas duas vezes ao ano. O objetivo é atrair clientelas, demonstrar que apóia a criatividade e valoriza a arte. Muitas vezes os pais acreditam que as aulas se tornarão regulares, pois chegam a comprar o instrumento que depois ficará parado em casa, a não ser que se recorra a um conservatório ou a aulas particulares de música, fora da escola.

O interessante é que apesar do ensino da música não estar sendo desenvolvido de forma consciente, em algumas escolas, muitos professores reclamam, mas não fazem algo para modificar a situação; outros, aparentemente se contentam. Será que os educadores musicais sabem verdadeiramente a importância da música? Será que todos têm consciência do

que significa uma boa aprendizagem musical? Sabem realmente o porquê do ensino da música na escola e qual a contribuição desta no contexto escolar? Isso sem se voltar para as respostas de sempre: socializar, relaxar, despertar para a relação e o contato com o outro?

4.1.1 Procedimentos da sondagem prévia

Como foi mostrado na metodologia, no 1º capítulo deste trabalho, antes de iniciar a pesquisa fora realizada uma sondagem prévia, em que foram contatadas 280 escolas das 431 escolas da DIREC 1ª, na cidade de Salvador. Destas 280 escolas, verificou-se que 36 possuem aulas de música, sendo que 28 dessas escolas têm aulas de música no Ensino Fundamental.

As 28 escolas de Ensino Fundamental foram contatadas e a partir daí foi possível verificar e fazer um panorama com alguns dados dessas escolas e de seu ensino musical. Este panorama apresenta os seguintes dados: localização das escolas, níveis (séries) de educação básica nestas escolas, séries com aulas de música, graduação dos professores, turno das aulas, a disciplina e a grade curricular. Este momento foi realizado mediante telefonemas e visitas às escolas, e mediante entrevistas estruturadas aos responsáveis pelas instituições. As perguntas foram feitas aos diretores, coordenadores e secretárias disponíveis no momento para responder à pesquisa.

Teve por objetivo sondar a realidade dessas escolas para, desta forma, delimitar o universo de pesquisa e ter acesso às escolas para realização do trabalho.

4.1.2 Dados obtidos durante sondagem prévia

4.1.2.1 Localização / bairros das escolas com aulas de música no ensino fundamental em Salvador

Durante a sondagem prévia detectou-se que poucas escolas da Rede de Ensino Privado têm aulas de música. Das 431 escolas localizadas na Cidade Alta de Salvador (bairros da parte alta e da orla da cidade), apenas 36 têm aulas de música, sendo que 28 destas têm aulas de música no Ensino Fundamental. Estão localizadas em diversos bairros da parte alta da cidade a depender da classe social e do porte da escola, sendo que os bairros mais visados por essas instituições são: Itaigara, Pituba, Graça, Garcia e na orla de Salvador (Gráfico 1).

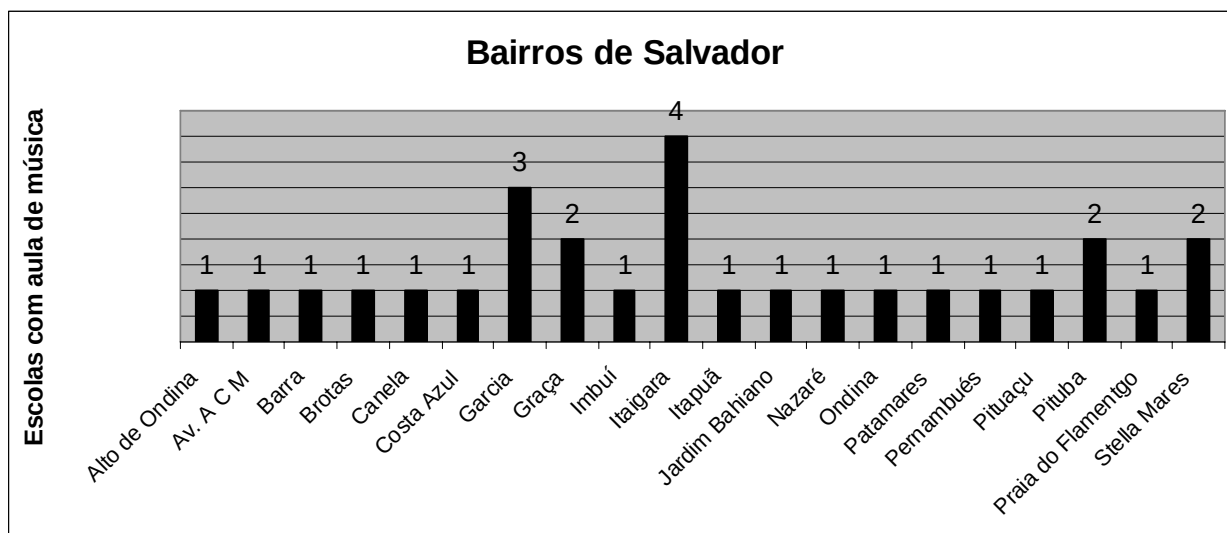


Gráfico 1 - Quantidade de escolas com aula de música no Ensino Fundamental na Cidade Alta de Salvador e seus respectivos bairros.

Fonte: base de dados da SEC e de sondagem prévia realizada entre os meses de fevereiro a setembro de 2007.

4.1.2.1.1 Níveis da Educação Básica oferecidos nas escolas pesquisadas

Das 28 escolas pesquisadas, cinco possuem todos os níveis da educação básica; duas oferecem o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série); uma delas possui o Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio; duas oferecem Ensino Fundamental II e Ensino Médio; sete delas oferecem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II; e 11 delas oferecem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (Gráfico 2).

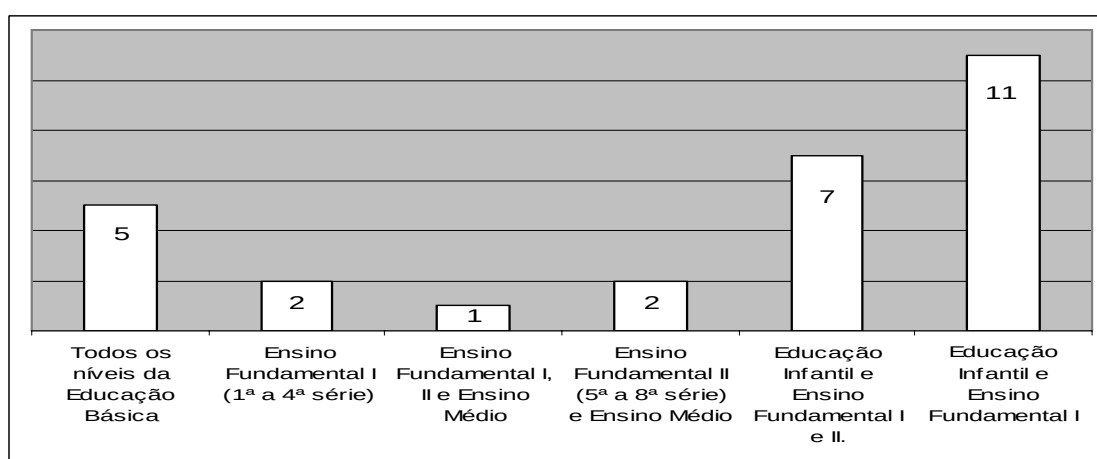


Gráfico 2 – Quantidade de escolas por níveis de Educação Básica oferecidos.

Fonte: dados obtidos através de sondagem prévia realizada nas 28 escolas da Rede Particular com aulas de Música no Ensino Fundamental, localizadas em bairros da Cidade Alta de Salvador.

Com relação às séries com aulas de música nas 28 escolas pesquisadas os dados encontrados foram os seguintes descritos no próximo gráfico. Considerando-se ensino infantil

como do grupo 2 ao grupo 5 (crianças dos 2 aos 5 anos de idade), alfabetização como (grupo 6) fazendo ainda parte do ensino infantil, pois as escolas ainda estão se adaptando a lei (11.274 de 2006)¹⁵ e Ensino Fundamental I englobando (da 1ª a 4ª séries), Ensino fundamental II (da 5ª a 8ª série) e ensino médio (do 1º ao 3º ano do 2º grau) (Gráfico 3).

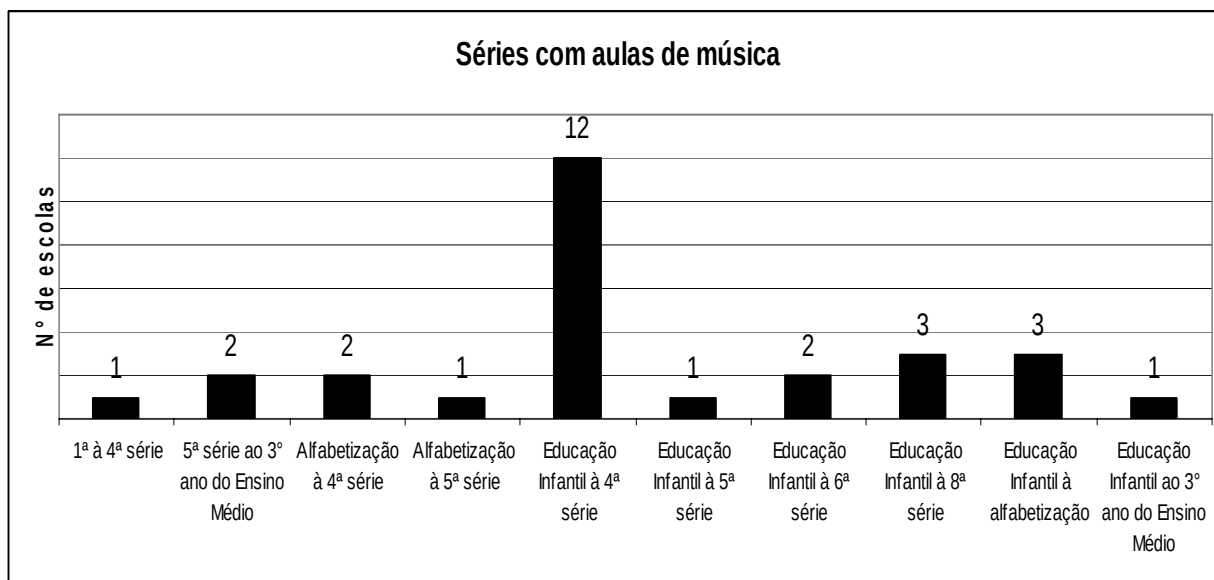


Gráfico 3 - Séries com aulas de música nas 28 escolas da sondagem prévia

Fonte: dados de documentos e relatórios da SEC (acesso março a setembro de 2007), e mediante sondagem realizada nas 28 escolas particulares com aulas de música no ensino fundamental em bairros da cidade alta de Salvador.

A partir do gráfico acima, pode-se perceber que as séries que mais atuam com aulas de música são no ensino de 1ª a 4ª séries do Fundamental.

4.1.2.2 Formação dos professores atuantes nas escolas

Com relação à formação do professor, estabeleceram-se três categorias: a primeira seria para os professores formados ou licenciados em música, a segunda para os professores estagiários, estudantes de música ainda não formados, e uma terceira para professores de classe, ou seja, formados em outra área, mas que lecionam música. O resultado fora demonstrado mediante o próximo gráfico (Gráfico 4).

¹⁵ Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006- Legislação e normatizações referente a matrícula de crianças aos seis anos de idade (BRASIL, 2006).

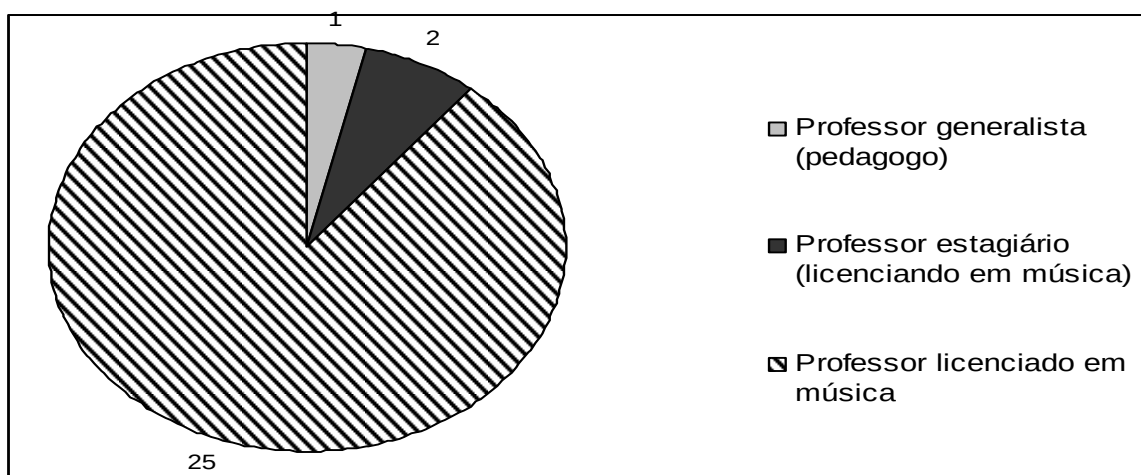


Gráfico 4 - Número de professores generalistas (pedagogos), estagiários e licenciados em música, que atuam no ensino de música em 28 escolas da rede particular de Salvador, pesquisadas.

Fonte: dados obtidos em sondagem prévia realizada de março a setembro de 2007.

Pode-se perceber claramente a existência, em grande parte, de professores licenciados em música. Assim, percebe-se que as escolas da rede particular de Salvador tem se preocupado mais com a formação dos professores de música, tendo um professor específico da área para lecionar nessas escolas. Segundo a Lei n. 9.394/96, para prestar concursos e lecionar em escolas do Estado e Municípios, o professor deve ser formado e ter graduação na área de música ou artes. Como não ocorre concurso para o ingresso desses professores em escolas da rede privada, ainda existem professores de outras áreas lecionando música e também se utilizando de professores estagiários. Neste caso, utilizando-se de estagiários, as escolas justificam como propósito de dar oportunidade para que estudantes pratiquem e desenvolvam seus estágios possibilitando assim, que futuramente este venha a efetuar suas práticas com certo tipo de experiência, mas por outro lado, também se trata de uma estratégia de custo.

4.1.2.3 Caracterização da disciplina Música nessas escolas

Com relação à disciplina música nessas escolas, foram classificadas da seguinte forma: Obrigatória, Opcional e Optativa (Gráfico 5).

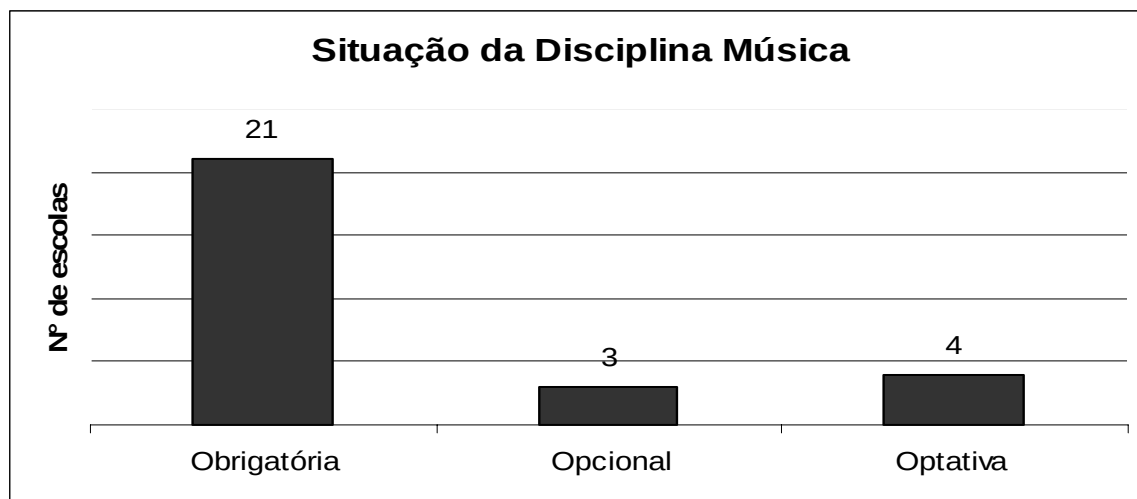


Gráfico 5 - Situação da disciplina música nas escolas quanto à obrigatoriedade
 Fonte: dados obtidos na sondagem prévia realizada de março a setembro de 2007

A maior parte das escolas (21) afirmou tratar-se de uma disciplina obrigatória, que constada no currículo como música ou como Arte, sendo que três destas escolas disseram que a disciplina é obrigatória, mas, não consta no currículo, e não tem nota. Em três escolas trata-se de uma disciplina Opcional, ou seja, os alunos tinham direito de cursá-la ou não. E em quatro escolas era apenas uma disciplina Optativa, pois os alunos podiam optar por esta ou por outra disciplina da área de Arte.

4.1.2.4 Turnos da disciplina música nessas escolas

Com relação ao turno em que são realizadas as aulas de música, observou-se que na maioria das escolas a disciplina é obrigatória, normalmente ocorrem no mesmo horário das aulas. No turno normal significa que os alunos estudam e têm aulas de música no mesmo turno. Ex: estuda pela manhã, tem aulas de música pela manhã, estuda pela tarde, tem aula de música pela tarde. Já no turno oposto ocorre o inverso do turno anterior, ou seja, se o aluno estudar pela manhã, terá aulas de música pela tarde, se estudar pela tarde, terá aulas de música pela manhã (Gráfico 6).

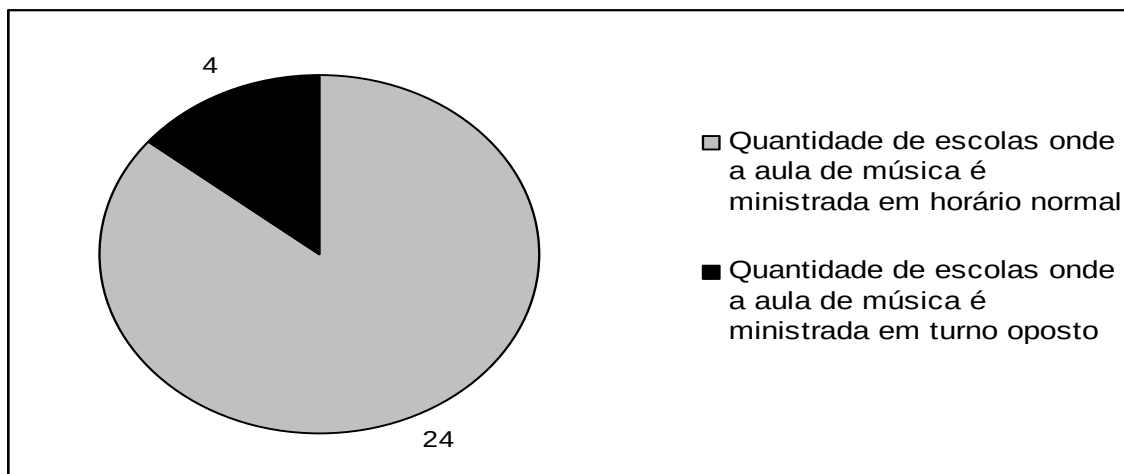


Gráfico 6 – Turno da disciplina música nas 28 escolas pesquisadas na sondagem prévia
 Fonte: dados obtidos na sondagem prévia realizada de março a setembro de 2007

4.1.2.4.1 Música no currículo dessas escolas

Com relação à grade curricular pode-se ver no Gráfico 7 que em grande parte das escolas a disciplina música consta no currículo. Algumas escolas disseram constar como Artes, outras disseram constar como Música, e outras disseram não constar como disciplina do currículo, pois não tem nota.

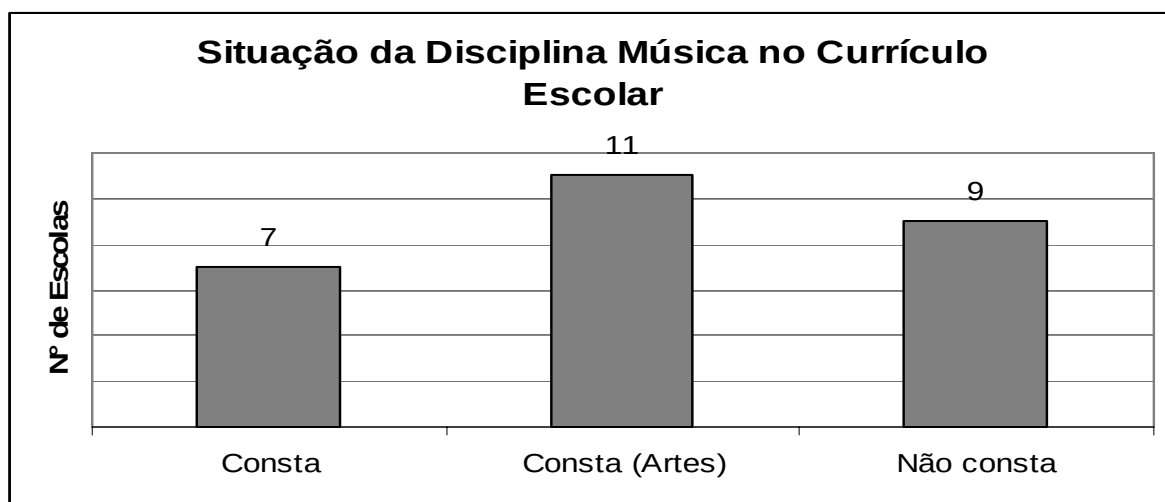


Gráfico 7 - A disciplina música no currículo das 28 escolas da sondagem prévia
 Fonte: dados obtidos na sondagem prévia realizada de março a setembro de 2007

4.1.2.5 Outras disciplinas da área de artes nessas escolas

Com relação a outras atividades artísticas, foram apontadas diversas linguagens, há escolas que dispõe de duas ou três linguagens e outras apenas com uma, no caso, música (Tabela 1).

Tabela 1 – Outras linguagens artísticas encontradas nas 28 escolas da sondagem prévia

Outras linguagens artísticas	Frequência	% percentual
Artes plásticas, teatro	1 escola	3
Artes visuais, teatro	1 escola	3
Dança e teatro	1 escola	3
Artes visuais	4 escolas	16
Teatro	2 escolas	7
Teatro, dança, Artes visuais	3 escolas	11
Não possui nenhuma outra	2 escolas	7
Não responderam a questão	14 escolas	50
Total	28 escolas	100

Fonte: base em sondagem prévia realizada de março a setembro de 2007

Algumas escolas (50 %) não responderam a esta questão. As outras áreas de Arte mais citadas depois de música nas escolas pesquisadas foram: Teatro, seguido de Artes Visuais. Apenas 14 escolas (50%), das 28 escolas responderam a esta pergunta, as outras escolas não souberam, ou preferiram não responder.

É importante citar que algumas escolas apresentaram atividades que não podem ser classificadas como Arte, mas foram citadas como tal. Por exemplo: Natação, Futebol e Recreação. Estas foram as mais citadas quando se perguntou sobre outras linguagens artísticas ou disciplinas de Arte. Também se falou superficialmente de outras atividades desenvolvidas nas escolas, mas que não são disciplinas obrigatórias, são atividades opcionais, pelas quais normalmente os pais pagam uma taxa separadamente à escola, como: capoeira, balé, jazz, karatê, judô e oficinas.

Das 28 escolas pesquisadas na sondagem prévia da pesquisa, 18 aceitaram participar do primeiro momento da pesquisa, com aplicação de questionários aos professores e coordenadores. A apresentação dos dados deste estudo está a seguir, e serão apresentados ainda neste capítulo, logo após a exposição das limitações encontradas durante a sondagem prévia.

4.1.3 Limitações encontradas durante a sondagem prévia

A partir da sondagem prévia foi possível ter acesso à escola, entrar em contato com professores, coordenadores, diretores e funcionários; conhecer um pouco das escolas, delimitar a partir dos dados obtidos o universo de pesquisa em escolas com aulas de música no Ensino Fundamental I (1ª à 4ª séries); e saber quais escolas gostariam de participar da pesquisa. No primeiro momento seriam aplicados questionários à professores de música e a coordenadores da escola. E, no segundo momento, seria feito um estudo, com observações de aulas e entrevistas.

Após a sondagem nas escolas, 24 escolas haviam aceitado participar da pesquisa, mas apenas 18 participaram realmente do primeiro momento, e mesmo assim, fora necessário bastante disponibilidade de tempo, espera e paciência para que professores e coordenadores respondessem aos questionários. Mesmo com autorização dos responsáveis pela realização da pesquisa nas escolas, alguns professores não responderam, pois em algumas escolas havia dois ou três professores de música, mas por diversas vezes apenas um respondia ao questionário.

Da mesma forma, a coordenação de algumas escolas criou diversas dificuldades e empecilhos para responder aos questionários, que por sinal eram breves, com apenas sete perguntas direcionadas aos coordenadores e 13 direcionadas aos professores de música. Perguntas fechadas, de marcar, com apenas duas perguntas abertas aos professores e aos coordenadores (as) das escolas. Foram necessários meses de espera, telefonemas, idas e vindas às escolas para se conseguir as respostas dos questionários. Por fim, conseguiu-se que em 18 escolas, 18 professores e 18 coordenadores respondessem aos questionários.

Estas foram algumas das dificuldades enfrentadas para desenvolvimento do estudo quantitativo realizado após a sondagem prévia, momento este que será apresentado juntamente com os dados obtidos mediante os questionários aplicados nas 18 escolas que aceitaram respondê-los, a seguir, durante este capítulo.

4.2 DADOS DO ENSINO MUSICAL EM ESCOLAS PARTICULARES (1ª a 4ª SÉRIES)

Nesta parte do presente capítulo, demonstram-se dados do primeiro momento da pesquisa, realizado após a sondagem prévia. Desenvolveu-se um estudo feito mediante

aplicação de questionários em 18 escolas participantes da pesquisa, contando com 36 sujeitos, entre professores e coordenadores. Foram exatamente 18 professores e 18 coordenadores.

4.2.1. Dados conseguidos mediante questionários aplicados à coordenação das escolas

No contexto atual e esperançoso para a educação musical brasileira, os educadores musicais esperam colocar a música como disciplina na escola. A música em si sempre está presente nas escolas, as professoras sempre têm utilizado a música no contexto escolar, seja para festas ou como atividade lúdica ou interdisciplinar para estudo de assuntos e conteúdos de outras disciplinas.

No entanto, puderam-se observar na sondagem prévia desta pesquisa que na cidade de Salvador poucas são as escolas particulares com aulas de música. Os dados apresentados anteriormente podem comprovar o que já era sabido, apesar de não quantificado. Espera-se, porém, que no decorrer dos anos, e de atuação de pesquisas do mesmo porte, seja possível criar possibilidades de implantação da música como disciplina nas escolas de educação básica, principalmente em turmas de Ensino Fundamental.

4.2.1.1 Séries com aulas de música nas 18 escolas pesquisadas

Observou-se, na pesquisa realizada mediante questionários aplicados em 18 escolas na cidade de Salvador, que as aulas de música, em sua maioria, ocorrem com turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Pode-se verificar no Gráfico 8 a maior incidência de aulas de música nas turmas citadas anteriormente. Das 18 escolas pesquisadas, onde, apenas três têm aulas em todas as séries do Ensino Fundamental, compreendendo o universo das turmas de Alfa à 8ª série do Ensino Fundamental, comportando as séries do Ensino Fundamental I e II. Já as outras 15 escolas possuem aulas de música apenas da Alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental I.

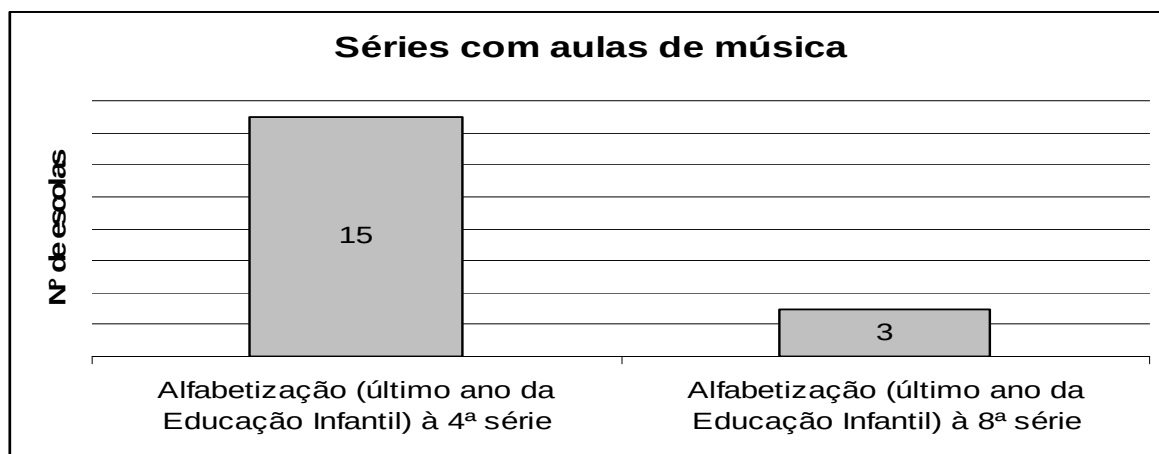


Gráfico 8 - Séries com aulas de música em turmas de Ensino Fundamental nas 18 escolas pesquisadas
 Fonte: dados obtidos através de questionário aplicados a 18 coordenadores nas 18 escolas participantes.

4.2.1.2 Outras disciplinas de Artes além da música

Sabe-se que a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96 traz a obrigatoriedade do ensino das Artes nas escolas de educação básica; isto, é claro, inclui todas as séries do Ensino Fundamental, tanto Fundamental I, como o II, turmas de 1ª a 8ª série. A área de Artes abrange: música, teatro, artes visuais e dança. Algumas destas escolas possuem outras linguagens artísticas, além da área de música.

Com relação a outras disciplinas de arte, a maioria das escolas possui as outras disciplinas, apenas uma das escolas pesquisadas só continha aulas de música, sem nenhuma outra linguagem artística. Nas escolas que disseram ter mais de uma linguagem artística, estas foram especificadas como demonstra o gráfico a seguir (Gráfico 9).

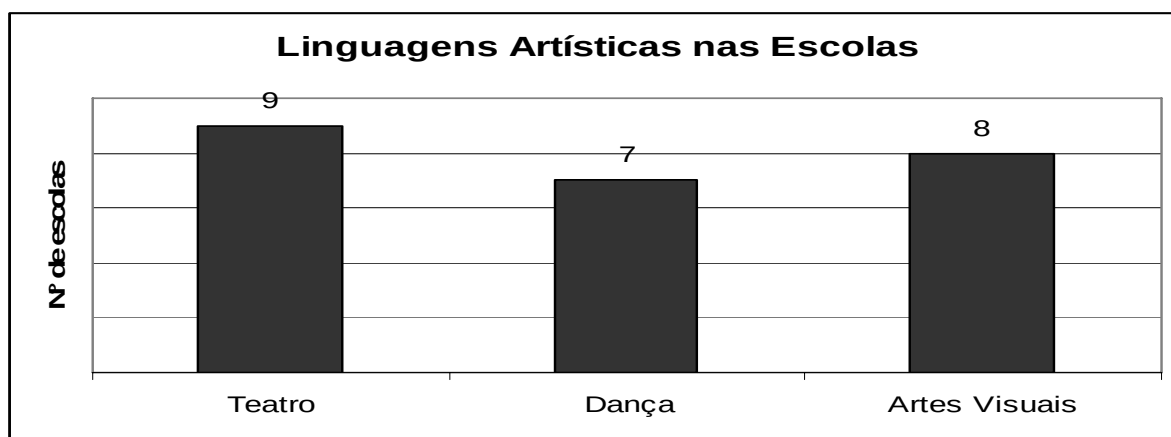


Gráfico 9 - As linguagens artísticas contidas nas 18 escolas pesquisadas, além da música.
 Fonte: dados obtidos por questionário aplicados com 18 coordenadores nas 18 escolas participantes.

4.2.1.3 Atividades extracurriculares apontadas pelos coordenadores como disciplinas de Arte

A mais nova atividade, citada por duas escolas, chama-se Recreação. Segundo as participantes da pesquisa, trata-se de uma mistura de atividades artísticas: música, teatro, desenho etc., onde as crianças, uma vez por semana, num horário determinado, cantam, dançam, pintam e brincam. Como se trabalha diversas linguagens, estas escolas a consideram como uma disciplina de Arte. Mas sabe-se que dentro do que é determinado na lei atual existem quatro linguagens artísticas dentro da Área de Artes: Teatro, Música, Dança e Artes Visuais (que engloba desenho, pintura, escultura, dentre as chamadas artes plásticas também). Além desta Recreação, também se citou Capoeira, em uma escola, como uma atividade da área artística.

4.2.1.4 Apoio Pedagógico e Realização do apoio pedagógico

A forma como se planejam as aulas, os projetos e as atividades a serem realizadas mensalmente, semestralmente ou anualmente são muito importantes, e devem se basear em pressupostos teóricos, fundamentados em formas específicas e metodológicas de trabalho, adequadas ao contexto e objetivos da escola e dos membros dessa comunidade escolar, culminando na aprendizagem, integridade e bem-estar dos alunos e envolvidos.

As reuniões pedagógicas, as dúvidas e conselhos com relação às aulas de música, devem ocorrer mediante reuniões, encontros e diálogos com os responsáveis em realizar este apoio. Não se trata do professor de música “se apoiar”, o que dá a idéia de “descansar”, “relaxar”, e de não assumir responsabilidades, muito pelo contrário. Este apoio é imprescindível para o bom desempenho docente e para integração da música na escola, e sua aceitação e entendimento no contexto desta. O desejado e coerente é que este apoio ocorra de fato, e seja compreendido. Não se trata de ter uma coordenação, pois é claro que isso será encontrado em todas as escolas, principalmente da rede privada, assim como terão direção, supervisão, dentre outras. Mas o importante é que este apoio seja realizado de forma completa, onde o professor e os outros membros da escola façam as tarefas e desenvolvam os planos em conjunto, e que os coordenadores possam compreender os verdadeiros objetivos de uma aula de música e assim dêem subsídios ao professor de música, através de materiais e estrutura adequada para realização desse trabalho, bem como apoiá-lo no desenvolvimento

dos planos de aula, semestrais, na construção dos projetos musicais, dentre outras atividades que ocorrerem na escola.

É também importante ressaltar que os administradores e responsáveis por este apoio pedagógico, tenham consciência e conhecimento de arte e de música, que busquem compreender este universo e se interessem por ele, para que o trabalho ocorra de maneira favorável e satisfatória (Gráfico 10).

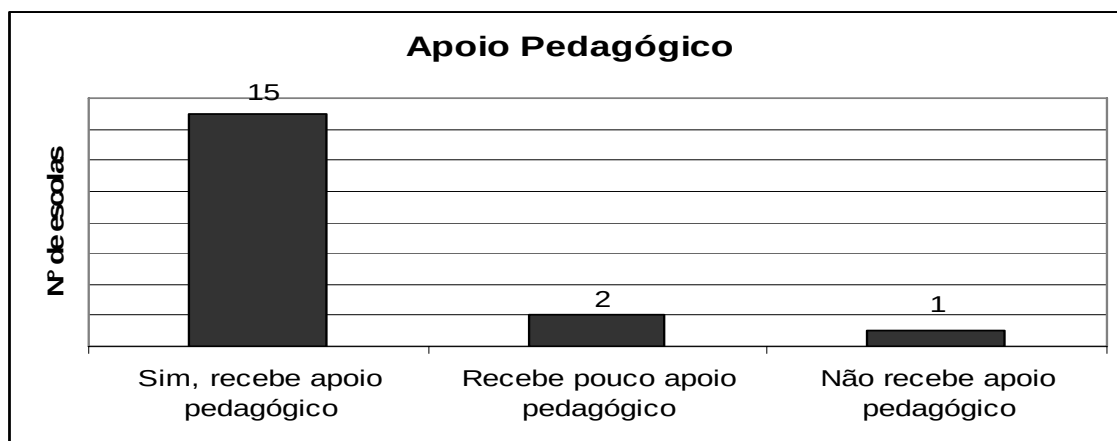


Gráfico 10 - Apoio pedagógico dado aos (as) professores (as) de música nas 18 escolas
 Fonte: dados obtidos através de questionário aplicados com 18 coordenadores nas 18 escolas Participantes.

Nota-se mediante o gráfico apresentado anteriormente, que o apoio pedagógico, segundo as coordenadoras, acontece na maioria das escolas pesquisadas (15), em outras acontece pouco (2) e (1) escola respondeu que realmente o professor de música não recebe apoio pedagógico, sendo que o professor é responsável único por sua atuação e construção dos projetos.

A pergunta sobre a realização do apoio pedagógico foi feita durante a pesquisa tanto para os professores (as) quanto para os coordenadores (as) das 18 escolas, e fazendo o cruzamento dos dados, chegou-se à conclusão de que as respostas coincidem, e pode-se demonstrar a forma como este apoio é desenvolvido no decorrer do ano letivo, com relação à disciplina música.

Nota-se, a partir da análise dos dados, que na maioria das escolas o apoio acontece mediante a coordenação da escola (11), em alguns casos a direção é responsável pelo apoio aos professores em geral (4), em outros casos (2), apenas o professor de música pensa e realiza os projetos, onde não se têm o apoio pedagógico. Sendo que, uma escola não respondeu a esta questão, o que demonstra provável falta de apoio e ocorreu em duas escolas onde as reuniões são feitas com membros como coordenadores (as), com participação de

supervisores, outros professores além dos de música, e outras pessoas denominadas “convidados”. Segundo a coordenação e os professores que responderam aos questionários, sobre o termo “convidados”, poderia ser uma pessoa convidada a participar da reunião, como pais e outros professores contratados para desenvolver um determinado projeto.

4.2.2 Dados conseguidos mediante questionários aplicados aos professores de música das escolas

4.2.2.1 Perfil dos professores de música

4.2.2.1.1 Sexo dos professores

Segundo pesquisas realizadas pelo INEP¹⁶ no ano de 2003, a média do sexo dos professores em escolas de rede privada no Brasil (187.012 escolas) era de (31.253 professores) 16,71% masculino e (154.893 professoras) 82,82 % feminino, 866 escolas não informaram. Na Bahia o total das escolas privadas era de 9.046 escolas, num total de (1.283 professores) 14,18% professores homens e (7.710 professoras) 82,23 % de professoras mulheres, 53 escolas não informaram.

Na presente pesquisa, das 18 escolas, oito (44,5%) possuem professores homens e 10 (55,5%) possuem professoras mulheres, ou seja, quase um total de 50% de professores do sexo masculino. Grande surpresa, pois, o universo de professores homens tem crescido, pois pesquisas anteriores, como as do INEP (2003), por exemplo, demonstraram a grande maioria de mulheres lecionando, no entanto os dados obtidos apontam para o crescimento de professores do sexo masculino lecionando nestas escolas.

4.2.2.1.2 Idade / Anos de trabalho dos professores

A média de idade dos professores das 18 escolas pesquisadas foi de 34 anos, sendo que a máxima foi de 50 anos e a mínima de 25 anos. A média de anos de trabalho desses professores é de 11 anos, com máxima de 32 anos e mínima de nove meses, em escolas da rede particular de ensino.

¹⁶ INEP – (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) 2003. In: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04_13.htm Acesso: 14 de Jul. 2008

Com base em dados no INEP (2003), a média dos professores de escolas da rede de ensino privada, era de 18 a 65 anos de idade, sendo que o maior índice de idade (cerca de 80%) dos professores estava entre os 18 anos até os 45 anos de idade.

4.2.2.1.3 Formação e graduação dos professores

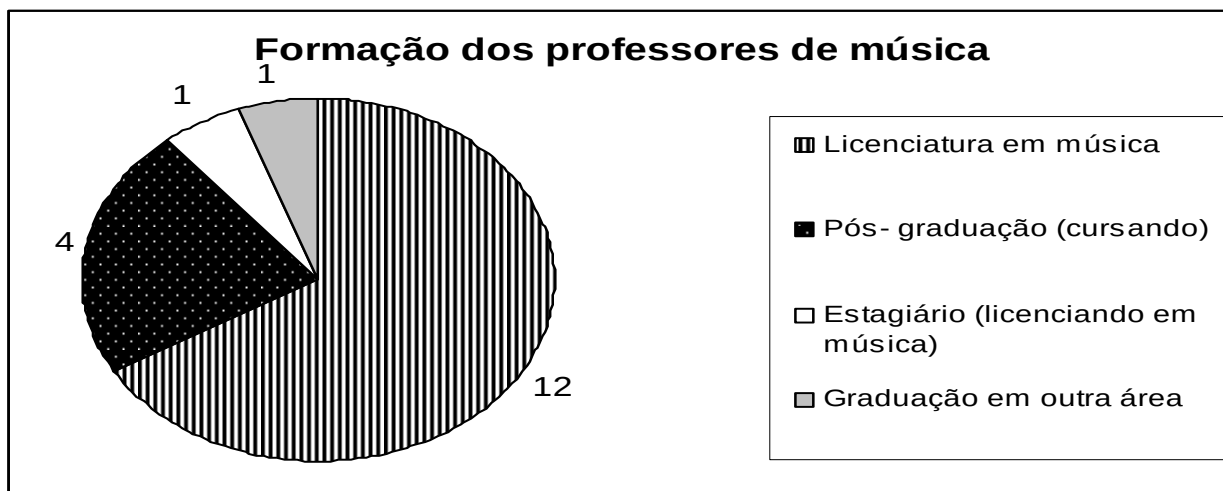


Gráfico 11 - Formação dos professores de música das 18 escolas pesquisadas.

Fonte: dados obtidos através de questionário aplicados em 18 escolas com 18 professores participantes.

A formação do professor é um assunto atual, polêmico e que tem sido discutido durante anos e na contemporaneidade. A maioria dos professores, como é visto no gráfico, possui formação em música, alguns já concluíram a pós-graduação (Mestrado) ou estão cursando (Mestrado, Pós ou Doutorado), poucos são estagiários (estudantes de música) e raros (1) são de outra área.

4.2.2.1.4 Satisfação pessoal

Notou-se, através desta pesquisa, que a maioria dos professores sente satisfação em lecionar nas escolas pesquisadas. Não se tratou em detalhes o que lhes agradaria, mas eles demonstraram, mediante a maioria das respostas, que estão satisfeitos em lecionar aulas de música nas escolas particulares em questão. Devido às perguntas feitas com relação a assuntos como: materiais, apoio pedagógico, sobre a escola e as aulas de música, acredita-se que esta satisfação tenha a ver com as respostas positivas relacionadas às questões mencionadas anteriormente. Assim como o vínculo empregatício, salário, segurança, estrutura física e ambiente escolar, são fatores que favorecem ou não para esta satisfação pessoal em trabalhar nas escolas (Gráfico 12).



Gráfico 12- Grau de satisfação dos professores de música em lecionar nas 18 escolas participantes da pesquisa

Fonte: dados obtidos através de questionário aplicados em 18 escolas com 18 professores participantes

4.2.2.1.5 Vínculo empregatício dos professores

Com relação ao vínculo empregatício dos professores nessas escolas, encontrou-se que nenhuma escola deixa o professor com o vínculo livre. Segundo experiências anteriores e relatos de várias professoras da rede essas escolas não costumam assinar carteira, na maioria das vezes utilizam contrato ou vínculo livre. Mas, segundo os professores da pesquisa, a grande maioria (17 professores) possui vínculo de carteira assinada com a escola e apenas (um professor) respondeu que seu vínculo é feito mediante contrato, pois a escola não assina carteira de trabalho.

4.2.2.2 Apoio pedagógico recebido pelos professores

Quando se questionou o apoio pedagógico aos professores de música destas escolas, 15 responderam que sim, tem apoio pedagógico nas escolas em que trabalham e três responderam que consideram pouco o apoio recebido com relação às aulas de música.

Como foi citado anteriormente, esta pergunta foi feita tanto para coordenação quanto para os professores de música dessas escolas, sobre a realização do apoio pedagógico e como esta é feita. Esses professores responderam a referida questão de maneira idêntica aos coordenadores, comprovando assim a veracidade dos fatos. Este apoio é realizado em sua maioria (11) pela coordenação e algumas vezes (4) pela coordenação junto com a direção da

escola, em reuniões feitas em conjunto e em alguns casos (3) fica apenas sob a responsabilidade do professor de música.

Enfrenta-se também a ausência do apoio pedagógico. O que foi considerado por Hentschke e Del Ben como “solidão profissional” (2002), pois muitas vezes o professor de música sente-se isolado em relação aos professores de outras áreas, dos coordenadores pedagógicos, dos diretores. E encontram-se dificuldades quando se busca a valorização da área e do ensino musical nas escolas.

Nas escolas pesquisadas notou-se que ocorrem reuniões semanais ou mensais, normalmente com todos os professores, não apenas direcionadas às aulas de música. Mas por vezes os diretores ou coordenadores apóiam os professores de música destas escolas nos projetos e em seus planos de aula, ocorrendo o apoio pedagógico na maioria destas. Mas alguns professores reclamaram de não serem por vezes compreendidos pelos coordenadores, ou por não terem o apoio da forma que precisam. Algumas escolas afirmam ter pouco apoio e em outras nenhum.

4.2.2.3 Construção dos projetos pedagógico-musicais

A construção dos projetos tem muito a ver com o apoio pedagógico e a atenção dada ao professor de música, com relação à estrutura das aulas, repertório, apresentações, coordenadas ou dirigidas pelos membros da coordenação das escolas (Gráfico 13).

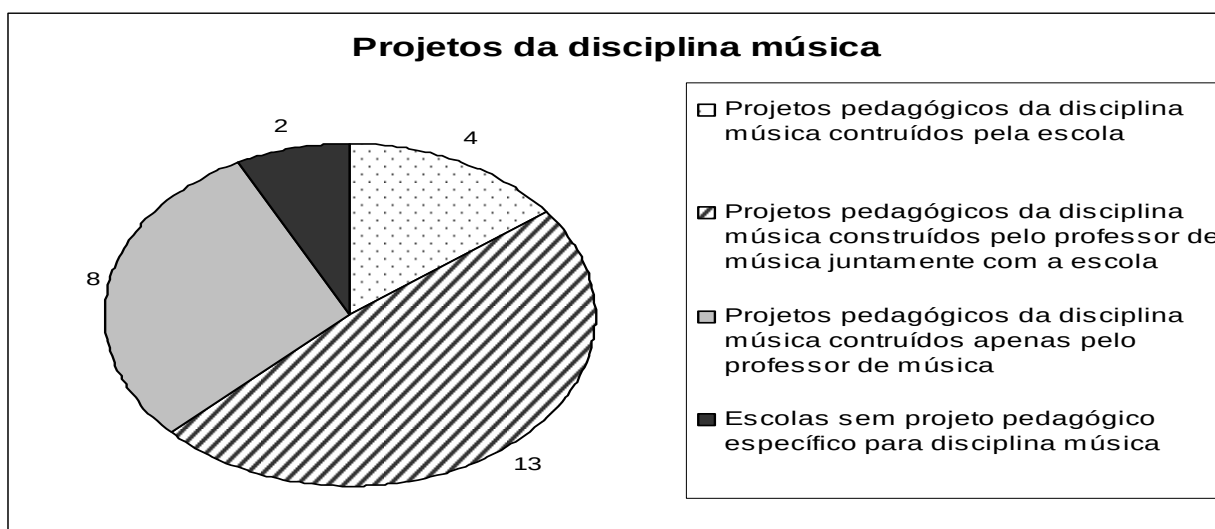


Gráfico 13 - Construção dos projetos musicais das 18 escolas pesquisadas.

Fonte: dados obtidos através de questionário aplicados em 18 escolas com 18 professores participantes.

Com relação ao apoio, pode-se notar que se tem um equilíbrio; acontecem reuniões e atenções voltadas para aulas de música. Mas com relação aos projetos não é da mesma forma, pode-se observar no gráfico referente ao apoio dado aos professores de música apenas uma escola dizia-se sem apoio. Depois que se observa o gráfico da construção dos projetos, nota-se que isto se intercala, e que em oito escolas aparece que às vezes este projeto é realizado apenas pelo professor de música, um não trabalha com projeto e dois deixam livre para que o professor de música decida e construa ou não o projeto. Outras vezes se trabalha em conjunto, como foi o caso de 13 das 18 escolas pesquisadas. E, a depender do projeto, a escola é quem determina – como foi o caso de quatro escolas das 18 participantes da pesquisa.

4.2.2.4 Materiais didáticos utilizados em aula: condições e disponibilidades

São muito importantes os materiais que serão utilizados nas aulas de música, pois através destes os alunos construirão seus conhecimentos musicais. É igualmente importante ter instrumentos didáticos, funcionais e seguros, principalmente para crianças, bem como os instrumentos que serão utilizados pelo professor durante as aulas e apresentações. A começar por uma sala de aula específica para as aulas de música: arejada, confortável, com uma boa acústica e onde a criança tenha consciência que está indo para uma aula e tenha oportunidade de vivenciar a música com liberdade e segurança, também num ambiente favorável, diferente de sua sala de sempre, onde faz deveres etc., uma sala que seja musical, onde esta possa criar, sentir-se feliz e atraída para música, sem seus cadernos, livros, carteiras. Depois é indispensável se ter materiais como: som, violão, teclado que serão utilizados para acompanhá-los nas canções, em perfeito estado de conservação. Os instrumentos de percussão, bandinha, flautas, para que os alunos possam criar, sentir e fazer música, também devem estar em ótima situação para uso e em quantidade suficiente. Faz-se interessante e necessário uma aula de música com música (Gráfico 14).

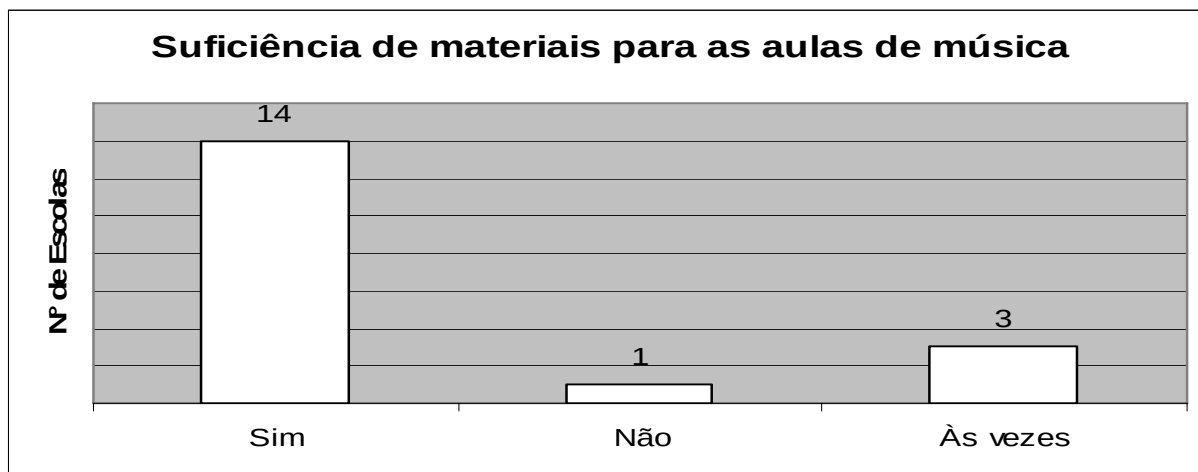


Gráfico 14 – Com relação à suficiência dos materiais encontrados nas 18 escolas pesquisadas.
 Fonte: dados obtidos através de questionário aplicados em 18 escolas com 18 professores participantes.

Além da suficiência de materiais didáticos, instrumental e metodológico, também é necessário avaliar as condições físicas, anatômicas e de segurança desses materiais que devem ser reformados, afinados e consertados sempre que necessário, ou trocados quando observado e sugerido pelo professor de música. O gráfico abaixo (Gráfico 15) demonstra as condições de trabalho em que se encontram os materiais utilizados nestas escolas pesquisadas:

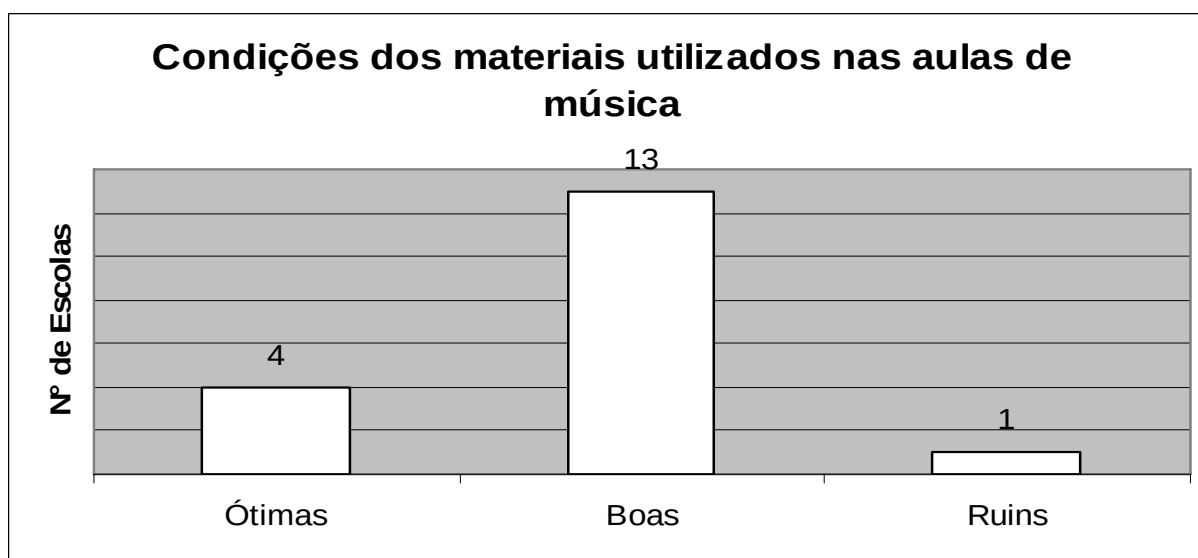


Gráfico 15 - Condições dos materiais didáticos utilizados nas aulas de música nas 18 escolas pesquisadas.
 Fonte: dados obtidos através de questionário aplicados em 18 escolas com 18 professores participantes.

As respostas relatadas são visíveis no gráfico, onde a maioria dos professores respondeu que esses materiais estão em boa forma de utilização, outros acham em ótimas condições e poucos relataram estarem ruins. Vale à pena ressaltar que as respostas foram

respondidas pelos professores, mas não se pode ter acesso a esses materiais durante a pesquisa.

Quando se perguntou sobre os materiais utilizados e disponíveis nas escolas, os professores relataram os materiais abaixo no gráfico e, de acordo as respostas citadas, pode-se ver a disponibilidade a partir da frequência das respostas. Isso pode ser facilmente observado na próxima tabela sobre materiais (Tabela 2).

Tabela 2 - Relação e frequência dos materiais disponíveis às aulas de música nas 18 escolas pesquisadas

Materiais	Frequência	Quantidade escolas	Porcentagem
Xerox (Cópias)	Com muita frequência	16	88%
Partituras	Com pouca frequência	5	27%
Livros	Com frequência	11	60%
Cd's	Com muita frequência	13	72%
Som	Com muita frequência	17	94%
Instrumentos musicais	Com muita frequência	17	94%

Fonte: dados obtidos através de questionário aplicados em 18 escolas com 18 professores participantes.

Ainda com relação a materiais para aulas de música nessas escolas, no que diz respeito aos instrumentos musicais, no gráfico (Gráfico 16) a seguir pôde-se ver como estes se distribuem, e quais são os mais e os menos utilizados nessas escolas durante as aulas de música, segundo os professores.

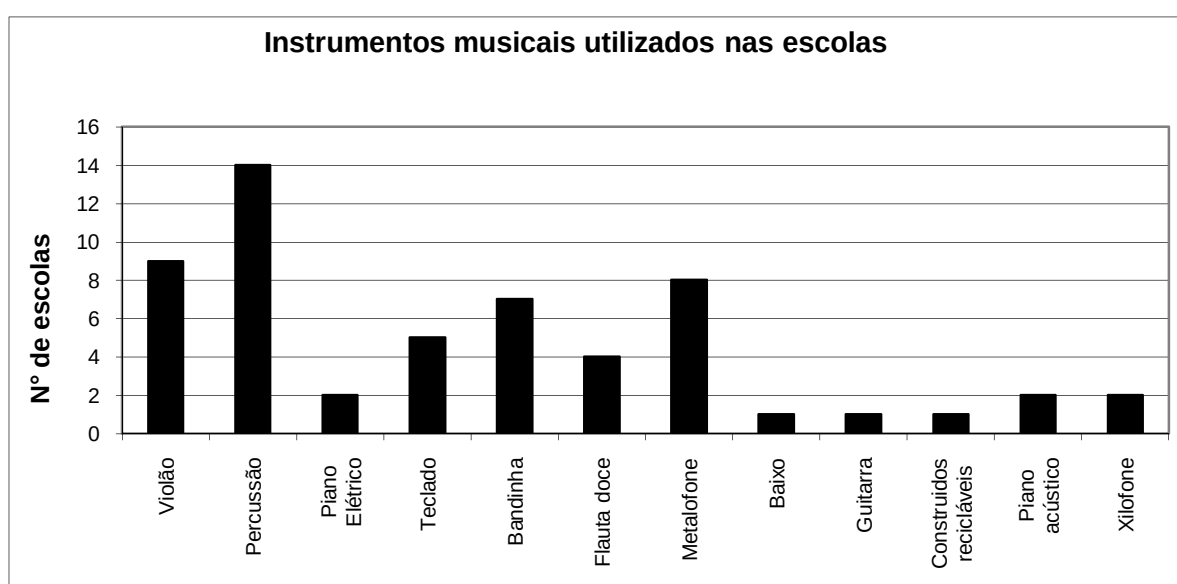


Gráfico 16 - Relação dos instrumentos musicais disponíveis nas aulas de música das 18 escolas

Fonte: dados obtidos através de questionário aplicados em 18 escolas com 18 professores participantes.

4.2.2.5 Ênfase dada às aulas de música nessas escolas

Nesta questão procurou-se saber qual era a ênfase dada às aulas de música nessas escolas, ou seja, para que as aulas de música eram direcionadas, e as respostas foram de múltiplas escolhas. Assim, na próxima tabela podem-se ver as ênfases dadas às aulas e a frequência com que elas ocorrem (Tabela 3).

Tabela 3- Ênfase dada às aulas de música nas 18 escolas pesquisadas

Ênfase dada às aulas de música	Frequência	Quantidade escolas	Porcentagem
Festas e comemorações	Com muita frequência	12	66%
Projetos semestrais	Com muita frequência	14	78%
Apresentações instrumentais	Com frequência	9	50%
Formação de bandas	Raramente	1	5%
Outros	Com pouca frequência	3	15%

Fonte: dados obtidos através de questionário aplicados em 18 escolas com 18 professores participantes.

A partir da Tabela 3, se observa que a ênfase é encontrada em maior quantidade em festas, comemorações e nos projetos semestrais que normalmente se relacionam, também, com as festividades e datas comemorativas. Por vezes constituem-se de atividades que envolvem interdisciplinaridade ou que tenham um tema a ser trabalhado em diversas disciplinas ou um assunto de interesse em determinado momento na mídia, ou no próprio contexto escolar.

4.2.2.6 Classificações das aulas de música nessas escolas

Essas classificações das aulas de música estão relacionadas tanto com a ênfase, com o projeto, quanto com a forma que o professor trabalha o Ensino Musical na escola. Se esta aula intensifica seu ensino em musicalização, em teoria, em canto coral ou em outras atividades. Também fora respondido através de respostas múltiplas. A seguir pode-se ver, mediante a apresentação da Tabela 4, a frequência com que ocorrem e em que atividades se concentram mais nessas escolas.

Tabela 4 - Tipos de aulas de música (classificações) nas 18 escolas pesquisadas.

Tipos (classificações) das aulas de música	Frequência	Quantidade de escolas	Porcentagem
Teoria e partitura	Com pouca frequência	3	15%
Canto coral	Com frequência	6	33%
Instrumental	Com frequência	9	50%
Musicalização	Com muita frequência	15	84%
Outros	Com pouca frequência	5	27%

Fonte: dados obtidos através de questionário aplicados em 18 escolas com 18 professores participantes.

Segundo uma pesquisa realizada por Hentschke e por Del Ben (2002), existe professoras preocupadas em conceber e concretizar práticas pedagógico-musicais que sejam significativas para seus alunos e para a escola. “Ao mesmo tempo, buscam acrescentar algo a esse repertório de interesses, preferências, desejos e saberes” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2002, p. 51).

4.2.2.7 Funções da música nessas escolas

Como se viu no decorrer dos capítulos anteriores desta dissertação, a música possui diversas funções e estas funções também estão inseridas no contexto das escolas. Nas instituições de ensino pesquisadas encontraram-se as seguintes funções realizadas pela disciplina música, no contexto escolar, citadas por coordenadoras e professoras dessas escolas (Tabela 5):

Tabela 5 – Funções realizadas pela música nas escolas, citadas pelas 18 coordenadoras das escolas Pesquisadas

Funções da música no contexto escolar	Frequência	Quantidade de escolas	Porcentagem
Estímulo	Com muita frequência	13	72%
Aprender instrumentos	Com muita frequência	15	84%
Ampliar universo cultural	Com frequência	7	38%
Socialização	Com frequência	9	50%
Criatividade	Com frequência	11	60%
Desenvolvimento de habilidades	Com muita frequência	12	66%
Formação profissional	Raramente	1	5%
Equilibrar emoções	Com muita frequência	13	72%
Auto estima	Com frequência	7	38%
Disciplina	Com frequência	10	55%
Interdisciplinaridade	Com pouca frequência	5	27%
Ampliar universo intelectual	Com pouca frequência	5	27%
Clima de alegria e harmonia	Com pouca frequência	2	11%
Fechamento de projetos e apresentações	Com pouca frequência	3	15%
Universo lúdico	Com pouca frequência	4	22%
Inclusão	Raramente	1	5%
Rendimento escolar	Raramente	2	11%
Propaganda da escola	Raramente	1	5%
Enriquecimento do currículo	Raramente	1	5%

Fonte: dados obtidos através de questionário aplicados em 18 escolas com 36 participantes dentre professores e coordenadores

Como foram vistas na Tabela 5, as funções que mais se apresentaram nas escolas pesquisadas, por ordem de frequência, foram: aprender instrumentos (15), estímulo (13), equilibrar emoções (13), desenvolvimento de habilidades (12). A maioria das escolas considera aprender instrumentos como uma das funções mais realizadas pela música nas

escolas, no entanto, segundo os professores, as aulas são direcionadas ao canto, canto coral, teoria-partitura, músicas e canções dos projetos da escola. Com relação ao instrumento, nove escolas (50%) responderam trabalhar com instrumentos em sala.

Diante disso, pode-se perceber que existe um equívoco entre as falas das coordenadoras e o contexto das aulas nas escolas, principalmente com relação a aprender um instrumento, pois se sabe que as turmas nestas escolas são grandes e que não se tem o tempo disponível para ensinar a todos os alunos a tocarem um instrumento específico, e sim a formar bandinhas, trabalhar musicalização, como foi dito pelos próprios professores.

Foi percebido que enquanto as coordenadoras colocaram “tocar instrumento” como algo bem realizado nestas escolas, durante os questionários dos professores, seguidos com conversas, foi possível ver que não se utilizava desta aprendizagem nestas escolas da forma como foi respondido anteriormente pelas coordenadoras, pois, notou-se que a ênfase era maior no canto. Isto pôde ser melhor visualizado durante as observações e entrevistas, no segundo momento da pesquisa.

Quanto ao estímulo ao desenvolvimento de outras habilidades e a equilibrar emoções, utiliza-se a música para funções nesse contexto que são trazidas sempre em questão, e estas estão ligadas à coordenação motora, percepção, fatores psicológicos e sociais dentre outras que a música representa na sociedade e dentro de uma instituição escolar.

4.2.2.8 Currículo e música nessas escolas

É também necessário o comprometimento com a valorização da música como disciplina dos currículos escolares. É preciso demonstrar aos outros membros da escola que a música é uma forma de conhecimento e que também leva o aluno a pensar. “As aulas de música não têm como função somente preparar “musiquinhas” para as apresentações dos alunos, para as festividades e comemorações escolares.” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2002, p. 52).

Nas escolas pesquisadas encontraram-se diferentes classificações das aulas de música e situações referentes ao currículo e ao Ensino Musical. Observa-se no gráfico a seguir que em algumas escolas esta é obrigatória, mas ainda não está nos currículos, em outras constam com disciplina de Artes e noutras trata-se de uma disciplina optativa.

Uma escola não soube responder a esta questão e outra escola respondeu “outro tipo de categoria”, que seria um curso com pagamento diferenciado da mensalidade escolar.

Nota-se, mediante os dados expostos, que a música ainda está tentando se firmar como matéria ou disciplina dentro dos currículos da comunidade escolar. Mas pode-se ver no gráfico que a maioria, ainda assim, já está com a disciplina no currículo mesmo que conste como Artes (música). O que fora também bastante observado nestas escolas é que, mesmo a disciplina estando no currículo escolar os professores dizem que não aplicam notas aos alunos; em algumas das escolas (2) os professores disseram que eles têm participação no Conselho Escolar, mas a disciplina música e artes não tem nota. Em (2) escolas também disseram que a nota desta disciplina só era aplicada a partir da 5ª série ou Ensino Fundamental II. Em (1) das escolas a disciplina tem nota da educação infantil até a 1ª série, nas outras séries não constam notas. Uma coisa difícil de compreender, pois se está no currículo, como não tem nota? Isto não foi esclarecido pelos dirigentes e nem pelos professores das escolas (Gráfico 17).

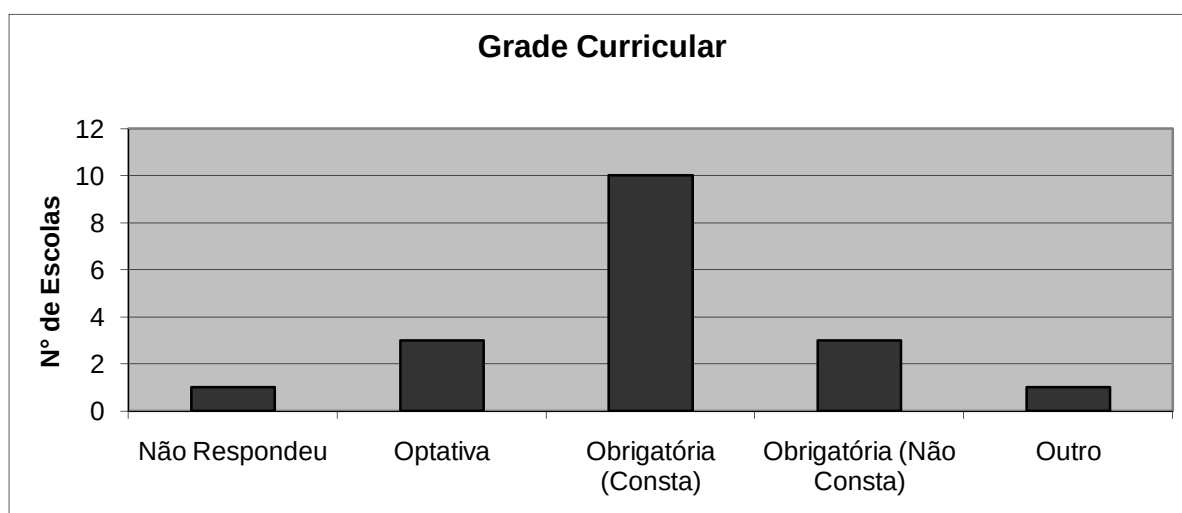


Gráfico 17 – Disciplina música no Currículo das 18 escolas pesquisadas

Fonte: dados obtidos através de questionário aplicados em 18 escolas com 36 participantes dentre professores e coordenadores.

A categoria “Outro” que está descrita no gráfico acima, se aplica a (1) escola que respondeu que a disciplina é vista como algo opcional, ou seja, o aluno pode ou não cursá-la, pois, não faz parte das disciplinas curriculares.

4.2.3 Dificuldades e limitações encontradas durante o estudo

Após dados apresentados no Gráfico 17, encontrados a partir do 1º momento da pesquisa, onde fora feito este estudo quantitativo, partiu-se para o segundo momento da pesquisa intitulado de estudo qualitativo. Quando se finalizou a aplicação dos questionários

nas 18 escolas pesquisadas, já se podiam prever as dificuldades para o segundo momento da pesquisa (Estudo qualitativo).

As 18 escolas que participaram do estudo por questionário foram convidadas para participar do segundo momento da pesquisa, mediante observações de aulas e entrevistas, de início, apenas duas escolas ficaram abertas ao segundo momento. Explicou-se que neste seriam feitas observações de aulas e entrevistas, no entanto, uma escola ficou de pensar e numa outra seria necessário falar primeiro com um superior responsável e este daria a resposta quando estivesse mais próximo de iniciar a segunda parte da pesquisa, em fevereiro de 2008. Sendo assim, ficou decidido que seria feito um estudo de caso em apenas uma escola e, dependendo das respostas, não seria necessário sorteio, pois o melhor critério de escolha seria mediante “boa vontade” e “disponibilidade” vinda por parte da escola e dos participantes com relação à pesquisa, senão, seria um verdadeiro problema.

De início nenhuma escola mostrou-se receptiva às filmagens das aulas. Os professores disseram que se fossem realizadas apenas observações sem filmagens e entrevistas gravadas, seria melhor. Também seria necessário obter uma autorização da direção da escola para aplicação de entrevistas aos alunos de música com turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Por fim, o estudo qualitativo pôde ser realizado em quatro escolas, pois das 18 escolas participantes da etapa anterior da pesquisa, durante aplicação dos questionários (o estudo quantitativo), quatro escolas ficaram abertas à pesquisa para o segundo momento (o estudo qualitativo).

Sendo assim, partir-se-á agora para o quinto capítulo desta dissertação, onde serão expostos dados sobre a pesquisa qualitativa, realizada nas quatro escolas, onde foram feitas observações de aula com utilização de diário de campo, entrevistas com professores e alunos e estes dados serão demonstrados no capítulo próximo desta redação.

Capítulo 5. A SALA DE AULA E SEUS CONTEXTOS: visão dos próprios atores.

“A aula de música é sempre uma sociedade em microcosmo, e cada tipo de organização social deve haver um lugar, no currículo, para a expressão individual” (SHAFER, 2001, p. 279).

Somente dados quantitativos não são suficientes para responder a pergunta central desta pesquisa, que, além de precisar de dados percentuais e quantificados, tem um objetivo maior que é saber: quais as dificuldades encontradas por professores e alunos de música no contexto das escolas de Ensino Fundamental I na cidade de Salvador e como estas dificuldades interferem no processo de ensino aprendizagem nessas escolas?

Esta pergunta se caracteriza por dois aspectos: o primeiro porque antes de se saber quais são essas dificuldades existentes no contexto abordado, deve-se saber que contexto é esse, (onde se encontram essas dificuldades?), e a partir desta questão mais ampla, surgem outras questões, como: quais escolas? Quantas escolas? Que professores? Quantos professores? Seria seu lado quantitativo. Por outro lado, esta pergunta também se caracteriza por conter uma abordagem qualitativa que se relaciona com: “Quais são essas dificuldades?” e “Como estas interferem no processo?” E assim, para se responder a esta 2ª parte da pergunta, dos “quais” e “como”, necessita-se ver o objeto de estudo e estudá-lo não apenas mediante documentos, dados estatísticos e questionários, mas ir profundamente, buscar no dia-a-dia, observando os acontecimentos e analisando as situações dentro do contexto em si.

Para Lakatos e Marconi (2007, p. 272)

Por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes.

E este tipo de abordagem metodológica poderá responder a questões mais particulares, pois trabalha com um nível de realidade quase sempre não quantificado. No estudo qualitativo se descreve dados; este estudo possui um universo de significados, valores, atitudes, crenças. Faz-se importante para tal que se estude os processos, se acompanhe por meio de observações dos fatos, dos acontecimentos, por meio de entrevistas para se compreender as pessoas e grupos envolvidos no processo. E a redação não busca comprovar, e sim descrever e relatar o que foi observado no contexto investigado e procura demonstrar o que foi encontrado durante o estudo.

É importante que se examine o contexto em questão para poder entender seus fenômenos, saber por que acontecem, como acontecem, o que pode se fazer para evitá-los, o que se pode fazer para melhorá-los, o que os membros destes contextos já perceberam que pode ajudar no processo e o que atrapalha o processo.

Nesse estudo, a visão abordada e observada não parte somente do ponto de vista do educador, ou seja, do professor de música, mas, nesta pesquisa, fez-se importante observar tanto o professor quanto os alunos, levando em consideração que estes também fazem parte do processo. Buscou-se aprofundar a investigação por meio de observações dos atos, atitudes, comportamentos, participação e interação nas atividades, de dentro e de fora da sala de aula, analisando também as respostas dadas por meio de entrevistas com professores e alunos de música nas escolas.

Segundo Oliveira (2006, p. 32)

Em geral a formação de professores pressupõe que a escola é uma instituição uniforme e reduz o ensino à função de garantir a todos, com base na média dos alunos, o acesso aos conhecimentos, e estes também são reduzidos a provas, resultados, produtos. A ênfase está mais na transmissão e na assimilação de conteúdos. Não se pergunta quem são os jovens, o que ouvem em casa e fora da escola, o que tocam e cantam, o que significam para eles as atividades que vivenciam na escola, o que preferem, o que rejeitam, ou seja, as diferenças individuais, reais, dos alunos são reduzidas também a diferenças de aprendizagem ou de comportamento. A escolas às vezes esquece que o jovem se articula na própria cultura através das experiências que vive.

Diante das questões colocadas por Oliveira (2007), acredita-se que se deva conhecer os alunos dentro do processo do ensino musical nas escolas, procurando ver suas dificuldades, preferências, rejeições. E, portanto, na investigação abordaram-se diversas questões para que os alunos também fizessem parte desta, se expressando, relatando e demonstrando o que pensam sobre o ensino musical e as aulas de música na escola.

Nesta parte da pesquisa, buscou-se aprofundar o estudo em quatro das escolas pesquisadas, pois não era suficiente trabalhar com dados quantitativos para que fosse possível responder às questões explicitadas anteriormente, com relação às dificuldades enfrentadas por professores e alunos, nas aulas de música e de que forma estas interferem no processo de ensino-aprendizagem. Essas escolas foram escolhidas de acordo com a disponibilidade para com a pesquisa e a aceitação dos professores com relação às entrevistas e observações de aulas.

Esta parte da pesquisa possui características metodológicas utilizadas em estudos de caso, mais especificamente num estudo multicaso, segundo (MARTINS, 2006), possuindo características metodológicas desta abordagem de pesquisa qualitativa e se destacando pela forma descritiva da narração e da análise dos dados.

5.1 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS E DO CONTEXTO DAS AULAS DE MÚSICA

A divulgação dos nomes das escolas será mantida em sigilo e constarão, em parte desta dissertação, tratadas pelas letras A, B, C e D, assim como os nomes dos professores também serão fictícios (Escola A - João Paulo), (Escola B – Ângela), (Escola C - Aline e Kelly), (Escola D - Michele e Daniela) e os nomes dos alunos também não serão divulgados por questão de ética e de compromisso para com a pesquisa, de caráter científico, técnico e profissional.

A Instituição A, participante do estudo, situa-se na parte central de Salvador. Trata-se de uma escola de alto porte, com salas amplas, dispõe de uma estrutura muito boa, com professores de Música tanto no Ensino Infantil como no Ensino Fundamental I ao II, possui um quadro de três professores de Música. Nesta escola, o professor participante da pesquisa é formado em Regência em música pela Universidade Católica do Salvador, com prática há mais de 30 anos em sala de aula, trabalha em escolas particulares desta mesma cidade. Na pesquisa este professor leciona nas quatro turmas de Ensino Fundamental I da escola em estudo. A pesquisa, portanto, foi realizada com quatro turmas de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries Fundamentais. Caracterizou-se como uma pesquisa participante e foram feitas filmagens parciais das aulas e entrevistas com o professor e alunos de música das turmas pesquisadas.

A Instituição de Ensino B está situada no bairro de Brotas, no centro da cidade de Salvador. Trata-se de uma escola de médio porte, com turmas de 1ª, 2ª e 4ª séries, pois no ano de 2008 não houve matrículas para a 3ª série do Ensino Fundamental. Esta escola está adaptada às normas dos PCNS (o Ensino Fundamental passa a ter duração de 9 anos ao invés de 8 anos) e da lei n. 11.274 do ano de 2006, que instituiu o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, e portanto, já considera a Alfabetização como 1ª série, a 2ª como 3ª série, a 3ª como 4ª série, e a 4ª série como 5ª série do Ensino Fundamental I. Desta forma, não haveria a turma da 4ª série, que para esta Instituição trata-se da antiga 3ª série. Optou-se na pesquisa por nomear como 1ª, 2ª e 4ª séries mesmo, da forma antiga, já que nem todas as escolas ainda se adaptaram a este contexto e para que desta forma não houvesse confusão em relação às séries das outras escolas pesquisadas.

A professora da escola B é formada pela Universidade Federal da Bahia, leciona há cinco anos nesta escola e trata-se da única professora de música desta Instituição. Leciona nas turmas do Infantil e nas séries Fundamentais I. A professora é formada em Artes, também possui formação em história e cursou bacharelado em Música (instrumento-violão), na

Universidade Federal da Bahia, mas não concluiu o último ano. As observações nesta escola se caracterizam como observação participante; também foram feitas filmagens e entrevistas com a professora e com alunos das turmas pesquisadas.

A instituição C está localizada no centro de Salvador. Trata-se de uma escola de alto porte. O corpo docente da área de música no Ensino Fundamental I (1ª à 4ª Séries) consta de dois professores de música. As professoras participantes da pesquisa são formadas pela Universidade Federal da Bahia, uma ensina na escola há um ano e meio e a outra ensina há alguns meses. Esta escola tem aulas de música do infantil ao 3º ano do segundo grau (Ensino Médio), mas a pesquisa constou de observações das turmas de 1ª a 4ª séries Fundamentais. Nesta escola não foram permitidas filmagens, as observações foram classificadas como não-participantes, foram feitas apenas entrevistas com as professoras de música e alguns alunos das turmas pesquisadas.

A Instituição D é uma Instituição de alto porte. O corpo docente é composto de vários professores de música, com relação às turmas de 1ª à 4ª séries do Fundamental I; conta com um número de dois professores de música. Sendo que nesta Instituição, as turmas de 1ª a 4ª séries possuem diferentes classificações com relação às aulas de música. Da 1ª a 4ª séries os alunos têm aulas de Canto-Coral (optativa), a 1ª série tem Musicalização (obrigatória) com a própria professora de Música, as 2ª e 3ª séries têm Artes (obrigatória) e a 4ª série também tem aulas de Flauta (optativa). Foram feitas as observações das aulas classificadas como participantes, foram feitas entrevistas com os professores de música que atuam nas séries pesquisadas e entrevistas com alguns alunos das turmas.

5.1.1 Dias das aulas e metodologias utilizadas em sala

Os dias das aulas da Instituição A ocorrem às terças e quintas-feiras, e cada aula tem 50 minutos de duração para a 4ª série, e para as demais séries, (1ª, 2ª e 3ª) têm duração de 40 minutos. O turno é matutino, na mesma hora de aula dos alunos, não tem avaliação ou nota nesta disciplina para 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª séries, apenas a partir da 5ª série.

As aulas eram feitas de forma tradicional, o professor utilizava o quadro negro e um violão, os alunos ficavam sentados em carteiras, trabalhavam com o corpo (palmas, batuques nas carteiras, sons criados com o corpo), às vezes os alunos levavam alguns instrumentos, o professor levava som e cds para audição e ensinava noções de teoria musical, de forma bem básica, pois, segundo o professor, enfatizava-se mais a partir da 5ª série.

Na Instituição B, as aulas ocorrem às terças pela manhã e às quintas-feiras pela tarde; cada aula tem duração de 50 minutos. Estas foram realizadas de forma tranqüila, construtiva e cooperativa. Utilizou-se metalofones e os alunos cantavam com a professora acompanhada de um violão. Utilizaram também instrumentos percussivos como o triângulo e a zabumba.

Na Instituição C, as aulas ocorrem nos dias de segundas e quartas-feiras, no turno vespertino, e cada aula tem duração de 50 minutos. Estas tinham um formato de ensaio devido às datas próximas ao período dos dias das mães e em seguida no período junino. Enquanto a professora de música (1ª e 2ª séries) ensaiava a música, outra professora (classe) ficava acompanhando os ensaios e ajudando no que fosse necessário. E quanto à professora de Música das 3ª e 4ª séries, ficavam duas professoras (classe) assistindo e auxiliando na aula-ensaio, pois foi necessário juntar duas turmas de 4ª série devido ao tempo para realização do evento. Nesta escola utilizam-se diversos instrumentos, os alunos tocam metalofones, experimentam os instrumentos de percussão, instrumentos de tecla e outros.

Na Escola D, as aulas ocorrem às sextas-feiras pela manhã e pela tarde. Estas aulas possuem diferentes formatos a depender da série. Na 1ª série têm Musicalização, onde a professora trabalha o universo lúdico, com instrumentos de percussão e bandinha rítmica, e canta canções acompanhadas por um piano ou teclado, nas 2ª e 3ª séries tem aulas de artes e nas 4ª séries tem aulas de flauta, onde a professora utiliza de teoria musical e partitura e acompanha os alunos com piano elétrico e por *play backs* através de um aparelho de som para CD. Todas as turmas de 1ª a 4ª séries têm aulas de Canto-Coral de forma optativa. Nas aulas de Canto-Coral a professora utiliza som, cds e *play backs*.

5.1.2 Caracterização das turmas nas escolas

Na primeira Instituição, as turmas continham alunos de idade entre sete e 11 anos e em cada série tinha uma média de 23 a 24 alunos. Na segunda Instituição, os alunos apresentavam em torno de seis a 11 anos de idade e em cada sala tinha em torno de 14 a 16 alunos por turma. Na terceira Instituição, os alunos têm uma média de idade entre seis e 11 anos e as aulas por turma variam entre 17 e 32 alunos por turma. Na quarta escola os alunos têm entre seis e 11 anos de idade e, por turma, se tem uma média diferente a depender do tipo de aula de Música; nas aulas de Canto-Coral em que se tem participação de todas as turmas há uma média de 50 alunos; na Musicalização da 1ª série conta-se com 25 alunos e nas aulas de Flauta conta-se com 12 a 17 alunos.

5.1.3 Construção dos projetos musicais

Quanto aos projetos na Escola A, é a coordenação e a direção da escola quem os constrói. “A escola tem um tema central e todos os projetos são feitos com base nesse tema [...] o projeto parte da direção da escola.” Segundo o professor João Paulo (A) é “difícil adequar os conteúdos e assuntos ao projeto da escola”, mas que esta também dá um certo tipo de abertura para que este professor inclua em suas aulas outros assuntos e conteúdos que se façam necessário para ajudar no projeto. E também, segundo o professor, nada o “impede de realizar outras atividades em sala, contanto que não atrapalhe e que tenham haver com o projeto, ou o tema do projeto proposto pela escola” (Professor João Paulo, escola A).

Normalmente existem projetos que envolvem outras disciplinas e partes de outros projetos da Escola A; neste caso, a direção e a coordenação são responsáveis por esse plano de unidade e a própria Escola faz o projeto. Normalmente estes projetos estão ligados à outras disciplinas ou assuntos que estejam sendo estudados em outras matérias e a música vem para complementar. Outras vezes, o projeto se mantém fiel às festas e datas comemorativas; aí existe o problema de o professor ter de conciliar seus conteúdos programados com outros projetos da unidade e as músicas das festinhas. Então, quando o professor não consegue conciliar as atividades devido ao curto tempo das aulas e há dificuldade em relação à quantidade de músicas a depender do evento, este professor acaba “tendo de deixar um pouco de lado o projeto que se está desenvolvendo, ou deixar um pouco de passar os conteúdos musicais e objetivos das aulas, para ensinar e ensaiar as músicas das festas ou da data a ser comemorada” (Professor João Paulo, escola A).

Percebe-se um impasse entre ter de satisfazer a Escola e a direção e em ter de dar conteúdos relevantes e interessantes para os alunos. O professor João Paulo (A) precisa ser firme e desenvolver bem seu plano de aula para não deixar, segundo ele: “*buracos*”.

Na Escola B, segundo a professora Ângela, o projeto geralmente é feito por ela mesma, baseando-se “na necessidade do que os alunos estão precisando aprender”. Segundo esta professora, é importante também que se acrescentem elementos da cultura indígena e africana, para que os alunos tenham oportunidade de aprender diversos tipos e estilos de música, de diferentes contextos, e tenham assim, um conhecimento musical de forma ampla. “Eu coloquei para eles trabalharem com cultura indígena e um pouco dos instrumentos musicais indígenas, para terem conhecimento do que são esses instrumentos e como estes também influenciam na nossa musicalidade.”

Na Escola B, também se busca proporcionar que os alunos construam ou ajudem na construção dos projetos, trazendo contribuições para os projetos propostos pela Escola, os alunos também sugerem repertórios, trazem instrumentos e contribuem com pesquisas sobre o assunto. Da mesma forma, neste contexto, as coordenadoras e professores de outras disciplinas sempre estão tentando complementar as aulas e unir de forma interdisciplinar com as aulas de música. Também existem os projetos da escola e das professoras regentes em que a música tem um importante papel, segundo a professora Ângela (B), “Elas (coordenadoras, professoras) sempre avisam quando tem algum curso” pensando sempre na questão de inovar as aulas e “estão sempre cooperando um com o outro [...] e às vezes aqui se faz uma atividade, aí eu digo: - ponha música pra ficar interessante” (Professora Ângela, escola B).

Na Escola C, segundo as professoras (Alice e Kelly), “os projetos são realizados no final de cada ano até o ano seguinte”. E diz que “é um projeto anual [...] eu entrei [...] já tinha um projeto pronto, eu só fiz executar” (Kelly, Escola C).

Geralmente “o professor é quem faz” os projetos e passa para a coordenação da Escola. Segundo as duas professoras, quando estas adentraram na Escola os primeiros projetos já estavam prontos, já haviam sido feitos pelos professores anteriores.

Segundo a professora Kelly (C), este ano (2008) ela também construiu um projeto seu, e de início havia se pensado em utilizá-lo apenas com as turmas de 4ª série, mas depois de alguns ensaios viu-se que o projeto poderia ser feito incluindo todas as turmas de 1ª a 5ª séries Fundamentais, então se precisou da ajuda tanto da professora de música Alice (C) para organizar as outras turmas de música, quanto da colaboração das professoras regentes (de classe) para ajudar a organizar as turmas durante os ensaios e apresentações referentes ao projeto. Quanto a isto, a professora Kelly se refere da seguinte forma:

A princípio era só para 4ª série, mas depois os outros professores gostaram muito do projeto, aí entrou o professor de Teatro e a professora Alice (C), ficando no caso de Alfa até a 5ª série. Então, a gente fez um trabalho de contextualização mesmo. Eu mostrei vídeos do compositor, contei a história dele e cada turma ficou com uma música para apresentar.

Nesta Escola C, existem projetos maiores, fixos, que já fazem parte da Escola, como festivais e outras apresentações artísticas, em que os alunos podem apresentar canções, dublando outros cantores ou criadas por eles próprios. Segundo a professora Kelly (C), os meninos dançam, cantam, compõem, dublam, imitam outros cantores, a depender da categoria, estas são divididas por séries e faixa etária.

Segundo a professora Kelly (C), eles podem:

Imitar um cantor que eles gostem, podem cantar também, dançar, dublar, isso aí até a 2ª série. E os alunos da 3ª até a 5ª série já vão criar, serão composições deles, eles

criam na sala e a gente se reúne pra escolher quais serão as musicas selecionadas. São três músicas por turma, e essas músicas vão concorrer ao troféu de melhor intérprete, de melhor composição, e todas serão composições deles mesmo.

Outro projeto que também já é fixo da escola, e todo ano acontece é “o auto de natal, que é no final do ano, quando a parte da música é muito solicitada” (Professora Kelly, Escola C). Trata-se de um projeto em que toda a escola participa.

No contexto da Escola D, os projetos são feitos pelos próprios professores de Música e levados para a coordenação aprovar. Para Daniela, professora da Escola D:

É assim, geralmente nós fazemos o projeto, trazemos pra coordenação, eles dão uma olhadinha, o que é que a gente precisa, eles já sabem pela data, e se eles observam alguma coisa que não esteja bem, fazemos a modificação.

Também existe o projeto geral, na Escola (D), este é feito mediante um tema desenvolvido pela escola em conjunto com as professoras de classe ou regentes, em que, segundo a professora Daniela (D), “a coordenação traz o projeto geral, que as professoras regentes estão desenvolvendo e a gente trabalha junto.”

Busca-se ainda neste contexto, trabalhar a questão da interdisciplinaridade e, ainda no relato da professora Daniela (D), que diz: “agente procura também entrar em contato com os projetos que estão sendo desenvolvidos por professoras regentes, inserindo no contexto do que a classe está trabalhando. É interdisciplinar também”.

Na opinião da professora Daniela (D), é preferível trabalhar com “projetos maiores” e que a cada semestre tenha uma apresentação. No caso das turmas de Musicalização, tem participações nas datas comemorativas, projetos separados, de acordo a data a ser comemorada. A Escola também estimula apresentações e sempre o Coral está presente nas festas ou semanas de atividades (Semana da Criança etc.). Segundo a professora, “o coral participa um pouco mais no sentido a tipo de apresentações”. Porque além de se ter as semanas de atividades diversas realizadas pela Escola (D), onde se solicita bastante o Coral, “[...] têm datas festivas, dia das mães, dia dos pais, dia das crianças, então, realmente o coral tem participado mais e a própria escola desenvolve semanas de atividades.”

A professora Michele (D), professora de Música (flauta), na Escola (D), diz que “tem um projeto principal, com as turmas de flautas e com alunos de outras turmas de música da escola”, trata-se de um festival que ocorre anualmente na escola. É um projeto que foi desenvolvido pela própria professora. As turmas de flauta normalmente começam a se apresentar a partir do 2º semestre do ano letivo, quando os alunos já têm maior intimidade com o instrumento. Este projeto, a cada ano, trabalha com um tema específico elaborado pela própria professora Michele (D). A professora ainda cita outros projetos que são desenvolvidos pela Escola (D), com relação às datas comemorativas:

Fora isso tem as datas festivas, que eles só começam a tocar do 2º semestre em diante. [...] os de flauta doce só começam a tocar no 2º semestre, porque aí eles estão fluentes, já tem um repertório. E eu gosto mesmo de colocar pra tocar, então começa o dia da vó, dia dos pais, dia das crianças [...] E no final do ano geralmente a gente vai pro shopping, toca música de natal e o repertório deles também.

5.1.4 Conteúdos e atividades abordadas nas aulas de música

Os conteúdos abordados nas escolas pesquisadas foram parecidos, apenas a forma metodológica modificou-se a depender do professor e da escola, pois as aulas possuíram diferentes formatos e didáticas bem diversificadas durante as atividades desenvolvidas. Mas, com relação aos conteúdos musicais e programáticos, eram parecidos e os materiais utilizados geralmente eram instrumentos musicais como violão, teclado ou piano, aparelhos de som com CD e pequenos instrumentos percussivos. Os alunos aprenderam: noções de altura, timbres, duração e intensidade; Gestos expressivos e corporais, ritmos e repetição de células rítmicas; Leitura musical (básica e por vezes leitura relativa); Leitura de gráficos de sons; O som e as suas qualidades; Percepção musical com canções, ritmos e melodias; Em todas as 4 escolas pesquisadas a ênfase maior estava no canto.

Na Escola A, existem conteúdos fixos e um plano de curso fixo, mas como foi visto anteriormente, nada o impede de ser “modificado”, contanto que o professor faça-o adequadamente, de uma maneira que não prejudique o plano elaborado pela coordenação. O professor tem de saber adequá-los aos objetivos da escola e direção, as necessidades dos alunos e dos conteúdos que necessitam ser trabalhados além dos previstos pela coordenação da escola, bem como incluir outras músicas que contribuam para aprendizagem dos alunos.

A Escola A, mantém o plano de curso, e os projetos são feitos em conjunto, mediante reuniões pedagógicas, não apenas com o professor de música, mas com todo corpo pedagógico e com professores de outras matérias. Existem além dos projetos gerais da escola, as apresentações musicais durante as datas festivas (dia das mães, dia dos pais, das avós, etc.).

Os conteúdos priorizados por esta Escola (A) foram: som; da natureza em geral, de animais; Canções folclóricas; Hino do colégio e hino nacional; Música indígena; Música baiana; Ritmos e músicas da cultura Afro e Afro-descendentes; Qualidades dos sons, duração, timbre, intensidade, altura; Ritmos e Andamentos; Compassos binários, ternários, quaternários; Músicas para datas festivas (páscoa, índio, mães, são João, avós, pais, dia da bíblia, aniversário do colégio, semana da criança e canções para festa de encerramento no natal); Pesquisa sobre compositores influentes na música brasileira.

Na Escola B, os projetos também são feitos em conjunto e trabalham-se cada semestre com um projeto. Neste semestre 2008.1, o projeto a ser desenvolvido é sobre o São João, os compositores, suas obras e instrumentos utilizados nessas composições. Há também projetos feitos de forma interdisciplinar, onde a professora de música encaixa suas aulas e projetos de acordo aos assuntos trabalhados pelas professoras de classe. Também existem as comemorações e datas festivas do calendário (Índio, São João, mães, pais, natal etc.).

Nessa Escola (B), os conteúdos e as atividades realizadas durante as aulas observadas foram: ritmo de instrumentos percussivos como o triângulo e a zabumba; Notas musicais; Solfejo musical; Execução de músicas no metalofone; História da música, de compositores e de instrumentos musicais; Apreciação de peças musicais de diversos gêneros e audições com os colegas de sala e de outras salas; Canto de canções para datas comemorativas; Pesquisa sobre vida e obra de compositores brasileiros.

Na Escola C, os projetos são feitos normalmente pelos professores e levados a coordenação para serem aprovados, e caso sejam necessárias adaptações ou modificações, estas são feitas em consenso com coordenação – professor de música. Existem também projetos maiores feitos pela escola e que são desenvolvidos por todo corpo pedagógico. Neste caso o projeto já vem pronto para que o professor de música desenvolva de acordo a sugestão da escola e com sua disciplina e conteúdos encaixados dentro deste projeto. Existem também projetos maiores que a escola é quem faz e passa para os professores de música, envolvendo bandas, festivais de composições, dentre outros. Por vezes os professores de música também desenvolvem projetos paralelos de forma semestral e também ocorrem apresentações em festas nas datas comemorativas (Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia das Crianças, Natal etc.).

Nesta Instituição de Ensino (C), dentre os conteúdos trabalhados e as atividades realizadas estão: sons e suas qualidades: intensidade, timbre, altura e duração; Exercícios de relaxamento, técnica vocal e expressão corporal; Canto de canções para datas festivas; Gestos corporais utilizados conforme as músicas; Apreciação e execução de músicas de diversos contextos; Ritmos, compassos e andamentos utilizados nas músicas estudadas; Pesquisa sobre vida e obra de compositores importantes para a música popular brasileira; Apreciação de documentários a cerca dos compositores e suas obras; Noções de palco, técnicas de dança e teatro e ensaios para apresentações de musicais; Formação e criação de coreografias em grupo com participação dos alunos; Participação dos alunos em gravação de músicas e *play backs*; Utilização de instrumentos percussivos, de metalofones, de piano, de teclado e de sanfona.

Na Escola D, os projetos são feitos pelos próprios professores e eles têm autonomia para desenvolvê-los, apenas têm que passar pela aprovação da direção e coordenação, mas,

normalmente já são projetos com datas específicas. A musicalização também já tem seus projetos ligados às datas comemorativas e festivas do calendário escolar, mas, esta Escola também possui projetos maiores que são feitos pela direção da escola e os professores de Música se adaptam a estes projetos. Com relação às aulas de flauta (4ª série), possui um projeto que já acontece há anos, e fora desenvolvido pela própria professora de Música e acontece sempre no segundo semestre escolar, quando os alunos já possuem maior intimidade com o instrumento (flauta) para se apresentar.

Os conteúdos observados nesta Escola (D) foram diferentes a depender das aulas observadas; flauta, canto-corál, musicalização. Estes conteúdos foram: *aulas de flauta* - leitura de partitura; teoria musical; solfejo; técnica instrumental; trabalho com canções didáticas; apreciação e audição de peças de diversos gêneros musicais (Erudito, popular, religioso, infantil). *Canto-corál* - aquecimento vocal; canto de músicas de temas religiosos; canto de música de temas populares; canto de músicas de interação e canções didáticas; sons e suas qualidades; afinação vocal; canto de músicas infantis com gestos corporais; gestos feitos e trabalhados para as músicas; apreciação e audição de músicas; ensaios para as apresentações musicais. *Musicalização* – apreciação de músicas em (TV, CD, Vídeo, DVD); canto de canções de diversos gêneros musicais (Didáticas, folclóricas, populares, religiosas); gestos e expressão corporal das músicas trabalhadas em sala; sons e suas qualidades; gráficos de altura, duração, intensidade; percepção de ritmo, som, andamento; trabalho com instrumentos de percussão, piano e teclado; iniciação a teoria, com claves, notas relativas e iniciais;

5.1.5 Comunicação (Professor de música X coordenação, aluno X coordenação e professor de música X alunos)

Em todas as escolas os professores disseram que a relação é boa em todas as partes, que dificuldades existem, mas, sempre se tem uma solução e uma forma de melhorar as situações ocorridas nos contextos escolares. Cada professor deu sua resposta e contribuição de acordo o contexto ao qual está inserido.

Na Escola A, com relação à coordenação e professor, pôde-se perceber certo autoritarismo por parte da coordenação e certa submissão por parte do professor. Com relação aluno e coordenação existe uma relação de respeito, sempre que os alunos bagunçam ou aprontam são advertidos e chamados para uma conversa amigável com a coordenação. E a relação aluno-professor é muito boa. Mas, por vezes, os alunos sentem dificuldade de

obedecer e de seguir regras, sempre esperam castigos ou ameaças e o professor não faz essa linha, ele se mantém calmo e evita mandar o aluno à direção, procurando diversos meios de solucionar os problemas em sala, só chegando a ponto de tirar um aluno da sala se isso for realmente necessário e se todas as possíveis tentativas de soluções não tiverem dado certo. Segundo o professor João Paulo (A), a relação dele com a coordenação da escola “É uma relação de 30 anos, com dificuldade, mas, com paciência pode-se resolver”.

A maior dificuldade existente, segundo o professor João Paulo (A), é com relação aos projetos, segundo ele, seria melhor que nessa relação com a coordenação existisse maior flexibilidade, principalmente nos projetos e roteiros de aula e nos planos de aula a seguir, porque segundo ele,

O que acontece muito é que, durante as aulas de música vai depender da criatividade dos alunos, da nossa inspiração também, porque nas aulas de música têm dias que a gente faz determinadas coisas, têm dias que a gente vai pra sala de aula e de repente descobre outras, e a gente muda o nosso plano, sem mudar o objetivo geral. A gente muda o jeito da aula. Então, eu acho que se tivesse um plano de aula que pudesse fazer isso seria melhor. Por exemplo, no início do ano dar um repertório, mas, não durante todo o ano, porque aparecem músicas durante o ano que a gente gostaria de inserir.

Neste caso, o professor João Paulo (A) explicita sua vontade de que haja maior flexibilidade acerca do projeto da escola, que inclui as aulas de música. Pois, por vezes, este professor se sente “preso” aos planos e por isto deixa de ensinar assuntos musicais relevantes, deixando de proporcionar aos alunos assuntos interessantes e fundamentais ocorridos em sala, devido a dúvidas e particularidades de cada turma e de cada aula, o que acaba por prejudicar o andamento de suas aulas, para se adequar aos planos de aula estabelecidos pelo projeto da escola.

Por outro lado, sempre que o professor cita sua relação com os alunos, ele fala da importância de se ter alegria ao ensinar e procurar compreender os alunos. Segundo o professor João Paulo (A), não adianta impor regras nas aulas de música. “Eu deixo eles à vontade, mas eles aprendem”. “Eles ficam num estado de alegria em minha aula, ficam eufóricos. Isso deve ter relação comigo, com meu jeito de ser, meu estado de espírito”.

Segundo o professor João Paulo (A), “é difícil um professor de música permanecer numa escola”. Segundo ele, “Teve uma professora que até chorou (em outra escola da rede particular em Salvador na qual o professor João Paulo (A) também leciona)”. E o professor seguiu dizendo que, “Tem que ter paciência mesmo, isso irrita (bagunça, indisciplina), mas se for duro com eles, eles criam antipatia e rejeitam a aula”.

Na citação acima, do professor João Paulo, pode-se perceber que os alunos mantêm certo “domínio” sobre os professores e que nessas escolas particulares também existem

problemas e dificuldades com relação à indisciplina em sala. Neste caso, o diálogo e o entendimento são fundamentais, pois aqui o professor coloca a importância de se ter um preparo psicológico para enfrentar o problema e de “não bater de frente” com os alunos, pois caso contrário, eles irão rejeitar o (a) professor (a) e, conseqüentemente, a aula de música.

Na Escola (B), A professora Ângela considera que: “é uma relação de cooperação. Todos nós cooperamos uns com os outros”. A coordenação é bastante atenciosa com a professora, está sempre aberta e disponível para o que precisar, esclarece e ajuda no que for necessário. Da mesma forma, a coordenação também é atenciosa com os alunos e voltada para suas necessidades, em sala e fora dela. É uma relação visivelmente boa e estável. A relação professor e aluno foi considerada também como uma relação muito boa, segundo a professora Ângela (B).

Na escola (C), a professora Alice (C) considera que há certa dificuldade com a relação professor e coordenação, porque existem duas coordenações: uma de série que trata de questões disciplinares, referentes a materiais, projetos gerais e de sala de aula; outra coordenação ligada à área de artes e que orienta o professor de música. Segundo a professora Alice (C),

Tem certa dificuldade, que existe. Existem pra mim duas coordenações, uma de série (que é a coordenadora comum) e o coordenador de artes. Então, tem os projetos que são realizados pelo departamento de arte que eu resolvo com o coordenador de artes. Existem os projetos realizados pela escola que como eu estou sempre com o coordenador de artes não tem como ter contato com a coordenadora de séries. Então, eu sinto que falta um pouco desse diálogo entre coordenação X professor e coordenação de série X professor. [...] a gente não tem essa relação paralela ou direta com a coordenação de série.

Quanto à relação de aluno e coordenador, a professora Alice (C) sente que no colégio a coordenação tem muita aproximação com os alunos e que eles confiam muito nas coordenadoras, e tudo que eles necessitam elas estão lá pra ajudar, pra dialogar e atender no que for preciso. Na relação de professor X aluno, a professora Alice (C) diz que:

Eu tô sempre tentando desenvolver um afeto com o aluno porque pra eu desenvolver um conteúdo, eu preciso ter a atenção e o carinho daquele aluno, então eu tô sempre desenvolvendo (isso) com eles. [...] eu sinto assim, um grande apoio nesta questão, da relação dos alunos comigo.

Ainda na Escola C, segundo a professora Kelly, com o surgimento de dois novos setores da coordenação, os quais foram divididos neste ano (2008) para o desenvolvimento do apoio pedagógico, a professora diz sentir um pouco de dificuldade para se integrar às novas mudanças que surgiram em detrimento da troca de funcionários, de coordenadoras, dentre outros, e a professora aponta essas dificuldades da seguinte forma:

[...] E assim, eu tava acostumada com (coordenadora anterior). Esse ano entrou outra coordenadora, e a coordenadora anterior ainda continua, mas quem está

assumindo maior papel mesmo é a outra nova coordenadora. Então, eu senti que houve uma dificuldade de comunicação entre os professores e essa nova coordenadora. Por exemplo, os avisos, têm reunião hoje, a gente fica sabendo hoje. A reunião vai ser as 18 h, a gente fica sabendo 14 h da tarde. Então, isso realmente complica o trabalho. E eu tô sentindo essa dificuldade esse ano por conta dessa mudança.

Com relação coordenação X aluno, a professora Kelly (C) diz não ter “muito como avaliar”. Diz que, como professora, procura resolver as coisas “desagradáveis” que ocorrem, dentro da própria sala de aula e que é “muito raro” mandar um aluno para a coordenação. A professora diz ainda: Eu procuro resolver através da conversa, e abro pro grupo: “E aí, o que é que vocês acham?”, “O comportamento de fulano é certo?” Eu tento e procuro resolver dentro de sala e evitar ao máximo levar o aluno pra coordenação.

A relação professor X aluno, segundo a professora Kelly (C), é boa, mas algumas vezes, em determinadas situações existem problemas não relacionados diretamente com ela, a professora, mas que interferem na relação de sala de aula. Estes problemas têm a ver com algumas atividades e interação com as aulas de música.

Na Escola D, a professora Daniela considera a coordenação bem receptiva, aberta, estão sempre prontos a ouvir o que os professores têm a dizer. Não encontra problemas nesta relação, classificando-a como “muito boa”. “Inclusive, tudo que a gente faz, e todos os projetos, que contém dados pra aula de música, se a gente necessita de um apoio maior, a cerca de local, e recursos, então, eles estão sempre dispostos a cooperar” (Daniela, Escola D).

Segundo a professora Daniela (D), a coordenação também é presente com relação aos alunos e que:

Às vezes a gente tem assim, aquele aluno que tem, é, uma certa dificuldade mesmo de sentar, ouvir, concentrar, um aluno mais hiperativo, então, é, às vezes a gente encaminha pra coordenação e aí explica a situação e a própria coordenação já conversa com aquele aluno, já orienta e a gente sente diferença na próxima aula, no comportamento daquele aluno.

E a sua relação com os alunos, segundo a professora Daniela (D), “É ótima! Muito boa!”.

Em entrevista com a professora Michele (D), ela diz que a relação coordenação com professor de música é uma relação ótima. Aluno e coordenação, segundo a professora Michele (D): “com relação aos alunos da 4ª série, eles não têm muito essa relação assim, porque geralmente, na 4ª série a relação da coordenação é mais com os pais. Geralmente chama logo os pais pra resolver”. Na visão da professora Michele (D), sua relação com os alunos “é fantástica, é ótima!”.

5.1.6 Papel, influência e atuação da coordenação na prática dos professores de música

O papel e a influência da coordenação nas aulas de música são diferentes a depender da escola e das diversas situações referentes aos distintos contextos escolares observados. No caso da Escola A, a coordenação tem bastante influência sobre o professor e suas aulas: o professor não tem completa autonomia com relação às aulas, tudo é supervisionado e aprovado pela coordenação, às vezes o professor consegue introduzir alguns assuntos, mas desde que tudo tenha a ver com o plano estabelecido pela coordenação da escola.

Na Escola B, a professora Ângela (B) tem total autonomia em suas aulas, ela é quem determina o formato, os conteúdos a serem trabalhados, e segundo ela: “Pelo colégio já conhecer o meu trabalho, eles (coordenação, direção, responsáveis) me deixam à vontade [...] eles confiam no meu trabalho, então, eu faço, chego aqui e digo: - Tenho um projeto. E eles dizem: - Execute”. Segundo a professora Ângela, esta relação de confiança estabelecida ajuda bastante no trabalho do professor de música. E em sua opinião: “Isso é fantástico!” (Professora Ângela, Escola B).

Na Escola C, a professora Alice (C), diz que tem total autonomia: “Eu determino tudo, tudo que eu decidi, eu tenho absoluta autonomia pra fazer”. E a professora Kelly (C) diz que a escola pede os planos de aula, alguns relatórios, mas que de forma alguma influencia em sua prática em sala. “Em sala de aula mesmo, eles não se envolvem não. Eu fico lá na sala de música, não chega ninguém pra olhar a aula, não se envolvem não” (Professora Kelly, Escola C).

Na Escola D, segundo a professora Daniela(D),

Eu determino, agora, lógico que a gente sempre apresenta pra coordenação tudo o que a gente esta fazendo em sala. Tem relatório, [...] no próprio plano de aula a cada dia, então, a coordenação esta sempre à par do que a gente está trabalhando em sala de aula, mas, eu tenho a liberdade de traçar o meu caminho.

A professora Michele (D) diz: “De jeito nenhum, eu sou totalmente livre. A coordenação às vezes até esquece que eu existo aqui. Por isso que eu gosto, porque eu fico aqui no meu canto”. Essa frase demonstra que a professora sente-se aliviada em ter sua própria autonomia em sala e também satisfação em poder ficar tranqüila, sem pressão para desenvolver as suas atividades.

A única dificuldade observada pela professora Michele (D), foi à questão da escola, por vezes, não compreender que para se tocar a flauta doce leva um tempo maior do que para se cantar uma canção. Os alunos precisam de um tempo para se adaptar ao instrumento, ao

seu dedilhado, às notas musicais, então, fica difícil tocar em todas as festas das datas comemorativas. Segundo a professora Michele (D):

Eles (a coordenação, responsáveis, direção) só precisam compreender que tem essa questão, por exemplo, dia das mães, é em maio e eles já querem que os meninos se apresentem. É coisa de escola mesmo, é natural querer mostrar a cara dos meninos, mas eu fui mostrando pra eles que o objetivo do trabalho não era esse. Isso seria uma consequência. O trabalho estando pronto, lógico que eles vão apresentar, mas, assim, “verdinhos”, não tem condições.[...] Eles (a coordenação, responsáveis, direção) perceberam que meu trabalho é feito através de um trabalho de musicalização, um trabalho sério, não é uma coisa só pra encher lingüiça, é uma coisa séria. Então, agora eles já se adaptaram com isso e já não me perturbam mais.

A coordenação, segundo o professor João Paulo (Escola A), faz reuniões mensais de uma forma geral, e não especificamente para aulas de música, só quando for necessário, “Com música tem há depender do calendário; numa festa de mãe, então, nós nos reunimos pra preparar essa festa das mães, então, é a depender do calendário, pra gente preparar essas festas”.

Nota-se que o ensino nessa escola está voltado para as festas e comemorações festivas, no caso o apoio ocorre para realizar as festas. O que deveria ocorrer é que, independente das festas, fossem feitos projetos e reuniões para abranger problemas pedagógicos, de ensino, as músicas a ser trabalhadas; organizar repertório, dentre outros, e não apenas pensando nas datas referentes ao calendário. Essa coordenação também estabelece os planos de aula, conteúdos a serem trabalhados na unidade, assim como as datas para apresentação e as músicas a serem trabalhadas em sala e apresentadas em festas, mas as reuniões que ocorrem são, de maneira geral, envolvendo as outras disciplinas. A coordenação também verifica semanalmente os planos do professor de música e fiscaliza os conteúdos aplicados nas aulas.

Notou-se que nas escolas pesquisadas, durante o estudo, os problemas normalmente apontados com relação ao apoio pedagógico, muitas vezes acabam sendo uma preocupação a mais para o professor de música, do que um auxílio para seu trabalho. Na Escola A, por exemplo, a coordenação, na maioria das vezes, se mantinha num papel autoritário, de cobranças ao professor e de “broncas”, chamando atenção por detalhes que não faziam parte das aulas de música, como por exemplo, reclamar com o professor de música por ter permitido um aluno ficar na aula com um boneco, sendo que este aluno nem brincou com o boneco durante a aula.

Percebeu-se que a coordenação da Escola A quer que o professor siga o plano exatamente como esta passou, sendo que nem todas as aulas ocorrem da mesma forma, e muitas vezes nas aulas necessita-se de flexibilidade para que o aluno e o professor desenvolvam seu trabalho da melhor maneira possível. Chamou atenção o fato de após uma

aula em que o professor ensinou e relembrou com os alunos o hino da escola, no outro dia ensinaria a música de uma festinha da páscoa. A coordenação o chamou atenção dizendo, em tom “grosseiro”, segundo ele, que o hino é conhecido pelos alunos e que a Páscoa já estava chegando e era mais importante ensaiar a música da Páscoa. O professor se explicou dizendo que estava no plano que a própria coordenação havia feito e que nem todos os alunos sabiam o hino porque todo ano entram alunos novos e sempre são chamados ao pátio para cantar, em eventos e apresentações, então, ele precisou antes de passar a música da Páscoa, demonstrar que a escola tem um hino, para que numa data em que fossem chamados para cantar, já estivessem preparados. Logo após o hino o professor falou sobre a Páscoa e mostrou a música. Faltavam duas semanas para a apresentação, portanto, havia tempo suficiente para realização do trabalho.

Com a professora Alice (C), mediante o questionamento sobre o apoio pedagógico recebido referente às necessidades ou dificuldades acerca das aulas de música, ela cita que,

Tem essa dificuldade porque na verdade em relação aos eventos e tudo mais eu teria de tratar com o coordenador de artes, mas, ele trabalha no turno apostado ao meu, então, eu não tenho como falar isso com ele. Mas, em questão de projetos, de andamento das aulas, de planos de aula, de indisciplina de aluno, isso tem de tratar com a coordenadora de série.

No caso, essa professora tem dificuldade para marcar as reuniões ou de encontrar o coordenador responsável pelo apoio na área de artes e da disciplina Música, devido a estarem na escola em horários opostos, como diz a professora. No entanto, segundo ela (Alice Escola C), existe a possibilidade de falar com as chamadas pedagogas de séries. O que acontece, como relata a professora, é que apesar de ter esse apoio das coordenadoras de séries, o diálogo ainda não encontrou um consenso com relação às aulas de música. Alice (C) prossegue dizendo:

Mas não existe uma cooperação muito grande, porque como elas (coordenadoras de série) não têm muito conhecimento de música e de educação musical, elas (coordenadoras de série) muitas vezes não entendem o quê que a gente quer. E elas acabam querendo que a gente faça de uma forma tradicional, da forma que elas acreditam, e que não é a forma que a gente acredita. Então, eu acho que o diálogo não está muito bem estabelecido.

A professora Kelly (C), diz que: “Olha, geralmente nas aulas de música, eu tenho um grande apoio de um funcionário do colégio. Ele não é coordenador, ele é um funcionário do colégio. Mas ele trabalha com a parte de som, então, como eu sou de música, precisa muito, e eu faço muita solicitação”.

Segundo a professora, esse funcionário é o responsável direto com a parte de som, televisão, vídeo e outros materiais necessários e utilizados nas aulas de música. Então, ao invés de solicitar à coordenação, já vai direto a esse funcionário. “[...] porque se eu fosse na

coordenação, certamente ela ia dizer: Essa parte de televisão e de som você tem que procurar o funcionário (E.), então, eu já vou diretamente a ele (funcionário)” (Professora Kelly, Escola C).

A professora Kelly (C) também relata o apoio que sente por parte da coordenação em caso de problemas em sala de aula, e com as professoras regentes (de classe). Esta professora diz que:

“Eu conto muito com a coordenação, eu posso pedir esse apoio que elas chegam na sala e conversam com o grupo. Também conto muito com as regentes (professoras de classe), a professora de sala. E elas apóiam o trabalho de música, eu sinto esse apoio das colegas [...]”.

Na Escola D, a professora Michele pensa que se poderia ganhar mais em termo de educação musical, se ao invés de pensar no retorno, investir mais, pois, segundo ela,

Ultimamente, a direção da escola mudou, então, a gente tem perdido muito com isso. Eu acho que eles pensam muito no retorno e esquecem do investimento. Então, ultimamente está meio desgastante trabalhar aqui. Mas, eu gosto, acima de tudo pelas crianças, pelo trabalho que eu desenvolvo, eu gosto, mas já foi melhor, já foi muito melhor do que agora.

Essa professora também tem encontrado dificuldades com relação o apoio ao seu projeto de flauta doce nas aulas de música, no sentido de que para ela seria mais interessante que este projeto de flauta doce englobasse todas as séries Fundamentais de 1ª a 4ª séries ou, pelo menos, que depois da musicalização (1ª série), os alunos já pudessem ter a oportunidade de iniciar nas aulas de música, tanto no coral, quanto nas aulas de flauta doce, porque a professora sente-se “frustrada” em só poder trabalhar com as turmas de 4ª séries, apenas em um ano, sem ter possibilidade de ver a continuação do processo.

A professora Michele, da Escola C, fala de sua preocupação com relação ao tempo:

Eu tenho tentado conseguir por muito tempo com que esse curso começasse na 2ª série porque eu fico frustrada, pois, quando os meninos tão tocando, acaba! Não tem continuidade, eu não posso fazer grupos de flauta doce, trios, quartetos, porque acaba logo. Quando eles (alunos) estão aptos a pegar uma flauta contralto, acaba! Então, começando da 2ª série como eu gostaria que começasse, a gente ia começar com meninos de sete anos, por aí, até a 4ª série. Aí a gente ia conseguir fazer um trabalho excelente! Mas ainda não consegui. Eles (coordenação) não conseguem justificar e a gente não entrou num acordo ainda com isso.

A professora Daniela (D) pensa que trabalhar nessa escola é muito fácil, segundo ela, “[...] a escola vê a música realmente como ‘objeto’ educador. E as professoras regentes (classe) também, então, a gente tem uma interação muito grande e cada professor com o coordenador também, então, trabalhar aqui é muito fácil”.

Observando o relato das duas professoras pode-se ver que não existe um consenso entre as duas na questão de se ter o apoio, pois ele é realizado de formas diferentes. A professora Michele (D) passa por dificuldades para que a coordenação compreenda seu

projeto e esta não aceita a maneira que a professora propõe para que seu projeto de aulas de música com flauta doce possa englobar todas as séries Fundamentais e assim ela possa desenvolver um trabalho melhor, mais completo, com os alunos. E também relata estar desgastante trabalhar nessa escola, apesar de gostar, pois os dirigentes têm interesses diferentes daqueles nos quais a professora acredita. Por outro lado, a professora Daniela (D), acha fácil trabalhar nessa escola, segundo ela, todos sempre estão empenhados em ajudar no que for preciso. Esta professora ensina as turmas de canto-coral e musicalização. Talvez as dificuldades e facilidades aconteçam de formas distintas na mesma instituição, por tratar-se de projetos diferentes.

5.1.7 Funções e objetivos das aulas de música

Na Escola A, observou-se que a música trabalha diversos contextos dos alunos: a coordenação, a criatividade, a percepção, a ludicidade, a teatralidade. Essa música, nessa escola também é utilizada para apresentações, datas comemorativas e festividades. O que se observa com maior nitidez é a função religiosa. Normalmente as músicas de festas e datas sempre vêm com um sentimento religioso. A escola se diz evangélica e segue a linha presbiteriana com uma mistura de catolicismo, pois muitas das canções e celebrações se assemelham com o ritual da Igreja Católica. No repertório também são incluídos hinos, como o hino da escola, que os alunos cantam em celebrações e algumas datas que se refiram ao colégio. Assim como também estudam músicas de compositores populares e pesquisam sobre estes, mas também aprendem e cantam músicas folclóricas e regionais. São também incluídas músicas indígenas para apreciação musical em sala.

Na Escola B, a função que se atribui à disciplina Música é muito voltada para questão do lúdico, do conhecimento dos instrumentos, das comemorações das festas e datas comemorativas, mas também tem a grande função de socializar e de fazer com que os alunos se transportem aos diversos contextos histórico-musicais, de diferentes épocas, estilos, revendo a história dos compositores, ouvindo e apreciando as suas canções.

Na Escola C, a função da música está ligada ao contexto da escola como um todo. A partir do Hino da Escola e o do Brasil, cantados às segundas-feiras, nas celebrações festivas, durante os festivais e nas datas comemorativas. Em sala busca-se levar a música de uma maneira espontânea para os alunos, pensando no universo deles, procura-se levar a música não apenas na forma da educação musical, mas englobando as Artes de uma maneira bastante ampla. Os alunos podem visualizar como a música pode ser trabalhada com várias linguagens

expressivas e artísticas, e os professores se preocupam em transportar o aluno para o contexto que estão estudando, abrangendo assim todos os aspectos musicais, artísticos, históricos e sociais.

Na Escola D, abrange uma função socializadora, uma função lúdica, de interação e função religiosa. A escola trabalha na maioria das canções com temas religiosos. Esta demonstra também bastante preocupação com a convivência dos alunos na escola, na sala de aula, com sua participação, interação e desenvolvimento com outros colegas de turma e de outras turmas. Sempre nas canções e durante as aulas pode-se ver as funções antes descritas, de cunho: religioso, socializador, de interação e de caráter lúdico.

5.1.8 Motivação dos alunos com relação às aulas de música

O termo motivação é derivado do verbo em latim “movere” (SIQUEIRA, WECHSLER, 2006, p. 1) “A motivação é considerada como a determinante talvez principal do êxito e da qualidade da aprendizagem escolar. [...] é uma das tarefas constantes para quem ensina” (BZUNECK, 2008, p. 1).

Guimarães e Bzuneck (2002) acreditam que para se aplicar conceitos gerais sobre a motivação humana num ambiente escolar não seria muito apropriado sem antes considerar as diversas singularidades e particularidades deste ambiente. Da mesma forma que para Siqueira e Wechsler (2006),

A motivação é um processo e não um produto, dessa forma não pode ser observada diretamente, mas pode ser inferida a partir de alguns comportamentos. [...] No entanto, quando se pensa em motivação para a aprendizagem é preciso considerar as características do ambiente escolar. De forma geral, as tarefas e atividades proporcionadas no ambiente escolar estão relacionadas a processos cognitivos como: capacidade de atenção, concentração, processamento de informações, raciocínios e resolução de problemas (SIQUEIRA, WECHSLER, 2006, p. 1).

Na visão dos professores de música

Os quatro professores entrevistados na pesquisa trouxeram opiniões significativas acerca da motivação dos alunos e como estes profissionais desenvolvem suas aulas, atividades e projetos para que os alunos tenham interesse nas aulas de música. Segundo o professor João Paulo (A): “Eu acho que o mais importante é o amor e o carinho que temos por eles. Ver eles como crianças e seres humanos que querem ser felizes. Temos que procurar fazer através da música esse encontro entre eles e a felicidade.”

Na visão da professora Ângela (B), o que motiva os alunos é “principalmente a diversidade de atividades. Que faz com que eles a cada dia, numa aula de música, saibam que vai ter uma coisa nova, que vai ter algo que motive eles a gostarem.”

Segundo Alice, professora da Escola C,

Bem, procuro trabalhar a motivação dos alunos proporcionando a eles um espaço diferente da sala de aula comum porque é onde eles estão sempre com papel, lápis, carteira, quadro. E na sala de música a gente vai ter um espaço aberto, sem cadeira, sem o material pra ler. Os materiais agora são eles mesmos e os instrumentos utilizados. Além disso, a gente trabalha bastante corporalidade, movimentação e expressividade. O repertório é voltado pro mundo deles.

Segundo a professora Kelly (C), “os meninos de lá são motivados, eles tem interesse, agora, tem aqueles casos, que não se interessam por música, mas, quando você vai analisar mais profundamente, são meninos, na verdade, que não tem interesse em outras disciplinas também”.

Na visão de Daniela, professora da Escola D,

Bom, a nossa realidade aqui, eu digo que é uma realidade satisfatória porque os alunos já têm uma familiaridade com a música, com o ritmo, com ouvir, com cantar, não é novidade pra eles. Então, eles gostam da aula de música, eles vêm felizes e contentes porque estão vindo pra aula de música. Então a gente não tem muito problema em motivar as crianças a gostar da aula de música.

Segundo a professora Michele (D), mesmo sendo um curso onde os alunos podem optar por cursar ou não, pois podem escolher entre coral ou flauta e até fazer os dois, desde que sejam em horários diferentes,

Os alunos são muito interessados. Essa disciplina aqui no colégio, ela é uma disciplina livre, eles (alunos) participam se quiser. Então, eles não são obrigados a participar e você viu que eles participam, eles não faltam às aulas, eles vêm de vontade própria, então, eles gostam muito desse curso.

Na visão dos alunos

Foram realizadas entrevistas com 190 alunos das quatro escolas pesquisas, alunos das turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I. Na Escola A, foram feitas entrevistas com 91 alunos; na Escola B, foram feitas com 34 alunos; na Escola C, com 35 alunos e, na Escola D, com 30 alunos.

Nas entrevistas com os alunos pôde-se saber o grau de satisfação e o gosto destes pela aula de música. Cerca de 99% dos alunos afirmam gostar das aulas de música nas quatro instituições, o que demonstra que a disciplina tem sido aceita pelo corpo discente que acha a disciplina interessante. Mas em sala, na Instituição A, cerca de 80% participam das aulas, os outros 20% brincam, ficam desatentos ou desenham. Na Instituição B, 100% dos alunos participam das aulas; na Instituição C, os alunos participam das aulas, mas cerca de 40%

brincam ou ficam desatentos. Na Instituição D, nas aulas de coral (1ª a 4ª séries) existem conversas paralelas, mas 100% dos alunos cantam e participam das aulas e nas aulas de flauta (4ª série) também 100% dos alunos participam e não se encontrou problemas de concentração, ouvem-se pouquíssimas conversas paralelas, todos os alunos ficam atentos e participativos durante as aulas. Nas aulas de musicalização (1ª série) da Escola D ocorre muita dispersão durante as aulas, conversas, brincadeiras fora de hora, mas 100% dos alunos demonstraram e afirmaram gostar das aulas de música.

Na Escola A, foi observado que os alunos gostam das aulas de música e isso se confirma nas respostas das entrevistas realizadas com os 91 alunos nesta escola (A), onde apenas um aluno (1,5%), disse não gostar das aulas de música e oito alunos (16,5%) afirmaram gostar pouco das aulas de música. Por outro lado, apesar da maioria (76 alunos, 83%) afirmarem gostar das aulas de música, durante as aulas cerca de 5% (4 alunos por turma), ou seja, 20 % no total das quatro séries observadas não participam das aulas de forma integral, às vezes ficam desenhando, lendo ou fazendo outras atividades que não são da aula de música.

Nas outras escolas, as respostas obtidas tiveram resultados um pouco diferentes: 100% dos alunos mantiveram as respostas entre gosto (30%). Gosto muito (7,36%), e gosto pouco (14,7%), não havendo existência da resposta “não gosto”. Durante as aulas de música das Instituições B, C e D, não se observou alunos lendo ou fazendo outras atividades, mas nas Instituições A e C, foram observadas conversas paralelas, brigas, discussões e bagunça durante as aulas de música.

Através do Gráfico 18 é possível visualizar o índice de respostas dos alunos referente ao gosto pelas aulas de música nas escolas.

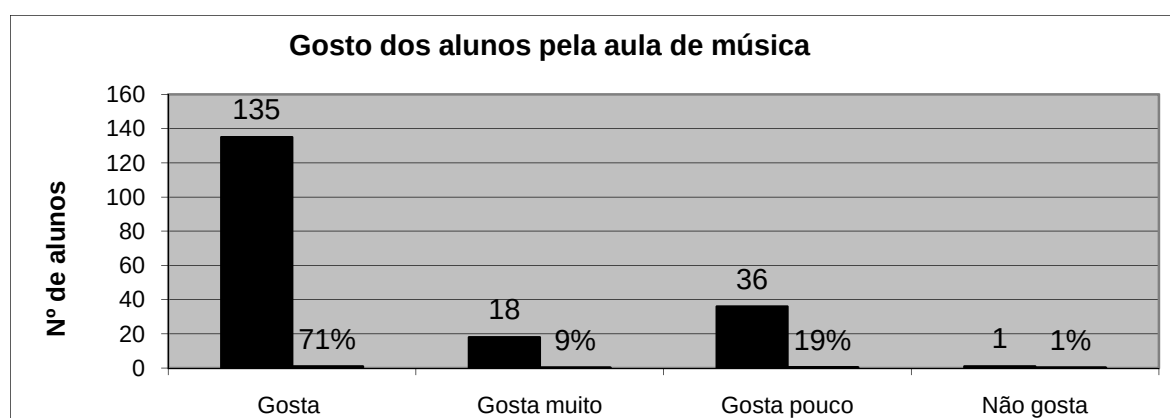


Gráfico 18 - Gosto dos alunos (190) com relação às aulas de música nas 4 escolas participantes do estudo. Fonte: dados obtidos com base em entrevistas realizadas com 190 alunos nas quatro escolas do estudo multicaso (março a julho 2008).

A motivação dos alunos com relação às aulas de música nas quatro escolas estudadas diverge-se em vários ângulos, pois ao mesmo tempo em que 90% dizem que gostam da aula de música, muitas vezes não participam da aula, ficam desenhando, fazendo outras atividades, conversando, gritando, brigando ou não cantam.

Na Escola A, todos os alunos disseram gostar muito do professor A, mas durante as aulas gritam, brigam, conversam e muitas vezes não atendem ao chamado do professor João Paulo. Este, bastante paciente, permanece dando sua aula com tranqüilidade, mas, em diversos momentos, tem necessidade de chamá-los à atenção. O problema detectado nesta situação é que o professor João Paulo, em várias aulas, ou em quase todas as aulas, tem de ficar chamando a atenção e os alunos não obedecem, perdendo-se muito tempo já que estas aulas são curtas e acontecem apenas uma vez por semana, em cada turma. Algumas vezes os conteúdos ficam prejudicados porque não dá tempo ensinar toda música ou finalizar uma atividade. Normalmente, mesmo com muitas conversas, se consegue chegar ao objetivo e os alunos cantam toda a música, mas nem todos os alunos participam, cerca de 20% de cada turma dentre, 23 e 24 alunos, não finalizam as aulas sabendo cantar a música.

Nas outras escolas ocorre de forma diferente: na Escola B, não existem estes problemas quanto a conversas e os alunos não participarem durante as atividades; na Escola C, ocorre, por vezes, dispersão nas turmas de 3ª e 4ª série, mais raras nas de 1ª e 2ª série. Também ocorrem problemas de comportamento, fazendo com que as professoras tenham de parar a aula e chamar a atenção para retomar o assunto da aula. Na Escola D, a professora necessita chamar a atenção para o silêncio nas aulas de coral e principalmente nas aulas de musicalização, mas nas aulas de flauta não ocorre este tipo de problema.

5.2 DIFICULDADES OBSERVADAS

Fez-se uma análise sobre as dificuldades encontradas durante as observações das aulas de uma forma geral, em seguida de maneira mais detalhada. Após cada plano de aula, colocaram-se as observações feitas acerca das dificuldades ocorridas e detectadas durante as aulas de música e depois, estas dificuldades também foram questionadas durante as entrevistas com os professores e com os alunos de música das escolas pesquisadas.

5.2.1 Na visão dos professores e alunos de música

5.2.1.1 Visão dos professores de música

Indisciplina

Uma das dificuldades percebidas nas escolas foi que os alunos têm dificuldade para se concentrar nas aulas de música, a depender do horário das aulas, principalmente as aulas que precedem o recreio ou as que ocorrem após o intervalo. Daniela, professora da Escola D, comenta sobre o horário das aulas após o intervalo:

Às vezes a gente tem certa dificuldade porque a aula é após o intervalo, e eles chegam um pouco agitados, ou então, se tem alguma atividade extra, a gente percebe mudanças na concentração. Mas, de uma forma geral eles são bem concentrados, gostam, e participam bastante das aulas de música.

O professor João Paulo (A) também observou que os alunos têm dificuldades de concentração nas aulas, ficam dispersos ou conversam, gritam e brigam. O professor afirma que, “eles têm dificuldades para se disciplinar, perceber que estão numa aula como as outras, acham que é uma brincadeira”.

Segundo Alves (2003), é importante que além da atenção voltada para o objeto do conhecimento em si, se esteja voltado também para a curiosidade que este objeto desperta. “Todas as vezes que você precisa pedir disciplina é porque alguma coisa está errada. Quando o jovem está realmente fascinado pelo objeto, você não precisa pedir...” (ALVES, 2003, p. 68).

Foi detectado na Escola C, segundo a professora Alice (C), que a questão-problema é a indisciplina e falta de atenção:

Eu sinto que a dificuldade é mais com disciplina e atenção do que com os conteúdos musicais, porque qualquer conteúdo que a gente trabalha sempre tem uma limitação, uma dificuldade no 1º momento, mas a partir do momento que a gente vai trabalhando, sucessivamente em cada aula, eles vão aprendendo independente do nível de dificuldade.

Segundo a professora Alice (C), não é uma questão de motivação ou de não gostar da aula de música, mas sim uma questão de disciplina. “Existem muitos problemas de disciplina, principalmente os mais novos, eles ainda não tem noção de limite, de parar pra ouvir, saber esperar a vez do colega, então, os maiores problemas são em termos de disciplina mesmo”. E para a professora, isso também é uma obrigação da escola e do professor, em conjunto com a família. “Tudo isso faz parte não só da obrigação da família, como do professor da escola”.

Na Escola D, nas aulas de musicalização (1ª série) da professora Daniela (D), ocorre dificuldades para manter os alunos comportados, mas a professora aos poucos vai

acalmado a turma. Nas aulas de canto-coral (1ª a 4ª séries) também se notou um pouco de dificuldade para manter o silêncio, apesar dos alunos participarem de forma motivada nas aulas.

Nas turmas de 4ª série (com os alunos de flauta) da professora Michele (D), ainda na escola (D) não se detectou problemas com relação ao comportamento dos alunos durante as aulas de música. Segundo a professora Michele (D), isso ocorre devido às regras criadas pelos próprios alunos para as aulas de música. “Porque as coisas estão nas mãos deles, eles criaram as regras, então, são eles quem sabe, se eles criaram, tem que funcionar, e funciona”.

Segundo a professora, tudo ocorre bem porque eles obedecem às regras criadas por eles mesmos.

Porque no início do ano a gente faz “as regras de convivência”. Eles dão as regras. Eu coloquei isso porque eles mesmos fazendo as regras, eles acham que tem que obedecer. Então, eles criaram os códigos; o que pode e o que não pode na sala de aula.

Segundo a professora Michele (D), é uma forma interessante de fazer com que eles próprios criem consciência do que é certo e do que é errado fazer numa sala de aula. A professora ainda diz que antes se estressava: “eu ficava na sala, gritava às vezes com eles” Eles diziam: “pró tá gritando” “não grita mais não pró”! A professora diz ainda que:

[...] após as regras criadas por eles (alunos), quando eles tão fazendo barulho e eu quero continuar a aula e não pode, eles dizem: -“Pró, quando acontecer isso, quando a gente tiver conversando, cruza os braços e conta até 10, se até dez não tiver parado, pode terminar a aula, você pode acabar a aula”. Nunca aconteceu isso, quando eles começam a falar, eu cruzo os braços e eles param na hora, e a gente continua de onde parou.

Percebe-se que os alunos se sentem na obrigação de obedecer às regras, porque eles próprios as criaram, mas, ao mesmo tempo, é uma relação de poder sobre a professora, pois quem manda são eles, as regras são deles. Se a professora cruza os braços, então eles param de falar. Na verdade foi estabelecida uma relação de troca através de signos criados pelos alunos. Da mesma forma para a professora é uma relação na qual os alunos são totais responsáveis pelos seus atos, nos quais também serão responsáveis se descumprirem o que já foi antes combinado, pois, na verdade, eles já estão de sobreaviso, e a cada ato errado cometido, já sabem qual será o castigo e, por isso mesmo, evitam cometê-lo.

Segundo a professora Michele (D), para cada coisa “errada” eles criaram uma regra, como por exemplo, “Tocar fora de hora; eu tomo a flauta, boto a flauta na mesa e fica o resto da aula sem tocar. Então, eles não querem ficar sem tocar [...] eles criaram essa regra”.

Dessa forma, esta foi a solução que a professora Michele (D) encontrou com seus alunos para que as aulas de música funcionassem sem problemas de comportamento e,

segundo ela, “tudo funciona porque eles já sabem o que eles podem e o que eles não podem fazer. Mas, quando eu tô escrevendo no quadro pode conversar baixinho, pode brincar, mas, quando eu voltar, voltou.”

Tamanho da turma

Nas escolas pesquisadas, outro problema observado e relatado pelos professores de música foi quanto ao tamanho das turmas para realização das aulas.

Na Escola A, segundo o professor João Paulo, “as turmas são um pouco cheias, sim”, mas, segundo ele, não existem problemas quanto a isso. Por outro lado, pôde-se perceber que as turmas são cheias para o desenvolvimento das aulas de música, pois os alunos, por exemplo, não têm espaço em sala para retirar as carteiras, fazer uma atividade em pé, em roda, ou sentados no chão. Isso só era possível para as turmas de 1ª série, pois, com estas, as aulas aconteciam numa sala diferente da sala de aula, que não era uma sala específica pra música, mas era uma sala que não possuía carteiras, então os alunos tinham maior espaço para realizar as atividades. Nas outras turmas, de 2ª a 4ª, os alunos tinham as aulas na própria sala de aula, nas suas carteiras, só podiam levantar de um ou dois para fazer as atividades pedidas; nesse caso, se fossem menos alunos, as atividades não demorariam tanto, e se houvesse uma sala específica, também ajudaria. As turmas desta Escola A variavam entre 23 e 24 alunos, em séries mais adiantadas chegavam até 50 alunos por turma, segundo o professor.

Na Escola B, as turmas têm de 12 a 16 alunos, desta forma, se facilita a maneira de se trabalhar em grupo. Então, a professora diz que a turma se comporta bem, não tem problemas de indisciplina e nem com o tamanho da turma, pois a sala tem a quantidade suficiente para se trabalhar e realizar as atividades musicais de uma maneira agradável.

Na Escola C, a maneira que as professoras Kelly e Alice encontraram para ajudar no desenvolvimento das aulas de música foi dividindo as turmas durante as aulas. Estas turmas divididas intercalam-se entre aulas de música e aulas de artes, desta forma as aulas de música ocorrem a cada 15 dias, mas esta foi uma maneira encontrada para facilitar e ajudar nas aulas de música e, segundo as professoras, isto funciona muito bem. São raras às vezes em que as turmas se juntam para ensaio das apresentações. Antes eram turmas com 30 a 40 alunos e agora as professoras trabalham com 15 a 20 alunos por aula.

Segundo as professoras (Alice e Kelly) da Escola C, não dava certo trabalhar com turmas inteiras, com grande quantidade de alunos. A professora Alice (C) relata que,

No trabalho com música a gente teve que convencer o colégio de que era importante a gente trabalhar com a turma dividida porque como a gente já experimentou outras vezes trabalhando com as turmas inteiras com mais 20, 30 crianças na sala, viu-se que não funciona. Então, a gente conseguiu convencer a coordenação de que teria que trabalhar com as turmas divididas.

Da mesma forma Kelly (C) explica que: “as aulas acontecem divididas com as aulas de arte. Então eu pego metade da turma e a outra metade fica com a professora de artes. Na verdade eu só tenho contato com os meninos de 15 em 15”. A professora aponta que existem dois lados nesta questão de dividir as turmas: o lado positivo seria pela organização da turma e para evitar problemas vivenciados anteriormente, como também relatou Alice (C). A professora Kelly também mostra o lado não muito positivo desta divisão que seria estar com cada turma apenas de 15 em 15 dias. “Isso por um lado é bom porque em relação à disciplina fica bem mais organizado, porque o número de alunos é menor. Mas também compromete a questão do tempo de se encontrar, pois, só vejo o grupo de 15 em 15 dias, aquele grupo”

A professora Alice (C), considera que os problemas diminuem bastante com a divisão das turmas.

Porque assim a gente tem menos problemas de comportamento dos alunos. Então, quando a gente trabalha com a metade da turma é sem problemas de comportamento de sala, agora, realmente quando a gente tem que trabalhar com a turma inteira tem muito problema, tem que interromper, chamar à atenção, e tudo mais.

Na Escola D, a professora Daniela também expõe as dificuldades ocorridas com relação à quantidade de alunos por sala durante as aulas de musicalização (1ª série) e canto coral (1ª a 4ª séries). Esta relata a questão disso interferir na maneira de desenvolver as atividades musicais em sala e na forma de se observar o desenvolvimento dos alunos durante realização destas atividades. Para ela,

[...] o que traz a dificuldade na verdade é o número de crianças. Por exemplo, nas aulas de musicalização eles são em menor número, então, eu já consigo trabalhar melhor a coisa da percepção deles, e com o tempo também, visualizar quem realmente está participando ou não. Já no coral o número é muito grande, então, a gente tenta uniformizar, que nunca vai ser 100%.

A professora Daniela (D) segue confirmando que com turmas menores o resultado e a forma de se trabalhar ocorrem de uma forma melhor, que ajudará no desenvolvimento e caminhar do trabalho musical. “Mas trabalhar com grupos menores a gente sempre vai ter um resultado melhor, a gente consegue visualizar melhor aquilo que se está propondo fazer”.

5.2.1.2 Visão dos alunos de música

Durante as entrevistas realizadas com os alunos das quatro escolas pesquisadas, pode-se detectar, mediante relatos dos alunos, problemas de comportamento, indisciplina entre seus

colegas. Muitos alunos reclamaram sobre indisciplina, quando se perguntou o que não gostavam da aula de música, 45 alunos (25%) dos 190 alunos entrevistados nos quatro colégios, responderam que não gostam de bagunça, brigas, discussões e do comportamento dos colegas.

5.2.2 Desenvolvimento das atividades

Na visão dos professores

Segundo os professores, eles não encontram muitas dificuldades em realizar as atividades em sala, mas, por vezes, reclamam do comportamento dos alunos nas aulas, como foi dito anteriormente. Nesta parte os professores puderam falar especificamente sobre a maneira como os alunos recebem e reagem às atividades propostas pelos professores, e também as dificuldades dos alunos durante realização destas atividades. Segundo o professor João Paulo (A) “Há muita receptividade”. “A receptividade dos alunos é muito boa em todas as atividades que a gente faz”.

Com relação às dificuldades dos alunos em algumas atividades realizadas, segundo o Professor João Paulo (A), o importante é estar sempre buscando atividades “que tenham a ver com a faixa etária” da criança. “A gente vê que eles não têm a capacidade de desenvolver aquilo, então, a gente pára ou põe no nível deles”. O professor ainda prossegue referindo-se a heterogeneidade das turmas, falando da importância do diferente e de se respeitar às diferenças.

Porque temos uma sala heterogenia, onde alguns alunos, talvez algum dia queiram ser músicos, outros que participam, mas, não tem tanto interesse assim, [...] eles como alunos participam normalmente e quando alguns mostram desinteresse eu também não fico muito preocupado justamente por isso, pela naturalidade, eu não cobro desse aluno, deixo que ele fique, e desperte seu interesse naturalmente.

A professora Ângela (B) diz que, em sua opinião, durante as atividades, os alunos,

São participativos, porque a aula tem todo um processo; ela (aula) tem introdução, desenvolvimento e conclusão [...] Essa organização é necessária, pra saberem o que a gente faz, e pra não ficar enjoativo, um dia tocam metalofone, outro dia pau-de-chuva, eu trago instrumentos novos, diferentes.

Ainda na Escola B, quanto às dificuldades dos alunos na realização das atividades, segundo a professora Ângela, “A dificuldade vem dos que vêm de outras escolas que não tiveram iniciação musical, que não tiveram musicalização. [...] eles sentem dificuldade, mas o que são da própria escola não”. Isso se dá ao fato de que os alunos da escola já vêm

desenvolvendo seu contato com a música desde o grupo dois, então não sentem dificuldades quando passam para o Fundamental I (1ª a 4ª séries), pois já vivenciaram muito a música nos grupos de musicalização.

A professora Alice (C) diz que “Os alunos de 1ª e de 2ª série têm muita dificuldade de níveis diferentes”. Ela observa que “na 2ª série eles têm bastante facilidade pra aprender as letras por mais difícil que ela seja, eles aprendem com facilidade”.

Segundo o professor João (A), Com relação aos conteúdos, “Na 1ª e 2ª série eles têm dificuldades em acompanhar o ritmo, repetir ou seguir uma seqüência, na 3ª e 4ª série já é nítido que eles conseguem fazer essas atividades corretamente”.

A professora Kelly (C), relata que a dificuldade provém em diferentes níveis, que ocorre de maneira diferente a depender da turma e que nem todos os alunos têm ou criam dificuldades nas aulas de música.

Ó, da 3ª eles não tem muita dificuldade não, agora, tem duas 4ª séries, tem a 4ª A e a 4ª B, a 4ª B que eu encontro alguma dificuldade porque é uma turma difícil, desde o ano passado quando eles eram terceira série, foram meus alunos também. Eles se acham muito adultos. Então é assim, qualquer coisa para eles é coisa boba, é uma coisa menor, é uma coisa infantil. Eles se acham adultos, então assim, eu tive dificuldades.

Outra dificuldade relatada pela professora Kelly (C), com uma turma de 4ª série, foi durante desenvolvimento das atividades, onde para uma canção foram criados gestos que a acompanhavam,

Por exemplo, no dia das mães mesmo, com a música, os gestos que foram criados por outros professores [...] a música apresentada foi da autoria de outra professora em parceria com outro professor de música, e ela criou gestos, mas não é coreografia, são movimentos, e eles criticaram muito, achando que era muito infantil.

Pode-se perceber, através das observações feitas acima, que os alunos de turmas maiores já estão se tornando pré-adolescentes e acham, por este motivo, que não devem participar de atividades feitas quando eram menores, mas é uma questão de como se coloca para eles. Pode-se observar que esta situação só ocorreu com turmas maiores, de 4ª série, onde os alunos já estão (segundo a professora Kelly da Escola C), “se achando adultos”. Agora isso deve ser observado numa ótica que não são todos os alunos das turmas de 4ª série, são alguns, principalmente meninos, eles ficam preocupados com o que os amigos irão achar e o que as meninas irão pensar, e deixam de fazer as atividades que contenham gestos, expressividade. Isto também tem a ver com a própria sociedade em si e essa questão de se cultivar o machismo, que já começa na infância por separação de cores: azul é de menino, rosa é de menina; por separação de atividades, jogos e brincadeiras, e com relação à dança também, que se expressa na frase da professora Kelly (C), “ela criou gestos, mas, não é coreografia”.

Esta frase implica que existe uma diferença no contexto entre gestos que se utilizam na música e coreografias feitas para as músicas, até onde se diferenciam e se dividem, e até onde se aplica essa diferenciação é difícil de perceber ou saber diferenciar dentro do contexto. Mas segundo a professora Kelly (C), as dificuldades dos alunos referentes às atividades de música, desenvolvidas em sala e com relação aos conteúdos específicos, utilizados durante as aulas, ela diz que existem “Dificuldades” por parte de alguns alunos “porque não tá conseguindo fazer as atividades, mas, são raros”.

Ainda segundo Kelly (C), com relação aos gestos ou dificuldades relacionadas às atividades desenvolvidas, os alunos não gostam,

Só de algumas coisas que assim, de repertório como você colocou, algumas coisas de gestos, porque assim, a nossa sociedade ainda é muito travada, principalmente os meninos né? Pra movimentos, aí que eles ficam com esse discurso de que “é muito bobo”, não sei o quê, mas, no fundo é timidez e vergonha de tá ali se expondo mesmo, mas, no geral, eles participam muito bem das aulas.

A professora Daniela (D) reconhece que é difícil manter os alunos da musicalização (1ª série) atentos durante toda a aula e para isso tem que, por vezes, construir e desenvolver atividades que, segundo ela, chamem a atenção deles:

A gente tem que ter muito tento de saber como a gente vai desenvolver essa atividade pra criança porque assim, ela tem que ser feita de maneira atrativa e que chame a atenção dela (criança), que desperte a curiosidade. [...] Com bastante brincadeiras, histórias e cantigas. Eu gosto muito de usar cantigas folclóricas, então, uma forma de chamar a atenção deles.

Com relação ao desenvolvimento das atividades abordando os conteúdos a professora Daniela (D) diz que:

Na primeira série, na verdade com todos, desde os menorzinhos eu já ponho em contato com instrumentos. Claro que os pequeninhos a gente deixa mais livre, pra eles manusearem e tocarem da forma que eles acham que tem que ser tocados até descobrir o som. Agora Alfa e 1ª série, então a gente já começa a coordenar instrumentos, relacionar cada instrumento à propriedade do som, por exemplo, o que é mais grave, o que é mais agudo, se o som é mais longo, se o som é mais curto, e eles já conseguem distinguir.

Também se pode perceber que nesta escola (D), durante as aulas de música, tem iniciação à teoria e noções de partitura musical, desde as aulas de musicalização, se estendendo aos do Ensino Fundamental. A professora Daniela realiza com os alunos:

Leitura a partir da 1ª série já identifica, apesar de que com os menorzinhos a gente já identifica claves de sol, de fá, e a partir da 1ª série a gente começa a identificar a posição das notas na pauta, aos pouquinhos. Eu tô colocando também aos pouquinhos, trago notas e vou apresentando, deixo que eles tenham curiosidade.

Com relação à preferência dos alunos quanto às atividades desenvolvidas em sala, a professora Daniela (D) considera que:

Bom, é, eu acho que as atividades mais práticas, de canto coral ou com os instrumentos, eles gostam bastante, agora, a gente tem que ter cuidado porque eles

dispersam muito mais rapidamente, então, não basta eles gostarem mais, pois tem mais chance de dispersar. Quando já é uma atividade, por exemplo, uma colagem, uma pintura que é o que eles gostam bastante de fazer, então eles se contêm mais, e sempre que eles estão fazendo alguma coisa assim; de pintar, de escrever, eles estão ouvindo alguma música que tenha haver com aquela atividade que eles estão desenvolvendo.

Nesta frase pode-se perceber que a música é utilizada junto com outras atividades de Artes para que os alunos se comportem melhor, ou passa a ter um valor de pano de fundo atrás de uma atividade desenvolvida. Neste caso, a música complementa outra atividade.

Segundo Kelly, professora da Escola C,

Olhe, a primeira atividade a gente trabalhou assim, com a 3ª e 4ª eu trabalhei, por exemplo, fundamentos dos sons, aí trabalhei altura, o piano, eles adoram quando é pra pegar instrumento. Aí trabalhei gráficos também, gráficos de altura com aquelas bolinhas. É, fazia atividades assim, dei vários modelos com gráficos impressos e executava pra ver, pra eles marcarem, colocarem a ordem da execução, eles adoraram essas atividades assim. Também a parte de timbre levei cds com instrumentos diferentes, pra eles ouvirem, aí pedia pra eles fazerem o desenho do instrumento, então assim, eles participam, eles gostam dessa parte bem prática mesmo. Eles só não gostam quando é pra copiar alguma coisa no quadro, porque a aula tem que ser mais prática mesmo ainda mais que é só de 15 em 15 dias.

Na visão dos alunos

Dentre as atividades desenvolvidas em sala, fora perguntado aos alunos o que mais gostavam de fazer nas aulas de música e eles responderam (Tabela 6):

Tabela 6- Atividades das aulas de música que os alunos (190) mais gostam de fazer nas quatro escolas do estudo.

Atividades que os alunos mais gostam	Frequência	Alunos	Porcentagem (%)
Cantar	Com frequência	70	36,0
Percepção de sons	Com pouca frequência	21	11,0
Anotar letras de músicas no caderno	Raramente	6	3,5
Tocar e experimentar instrumentos musicais	Com frequência	49	25,0
Apreciação musical	Com pouca frequência	35	18,0
Dançar, fazer gestos, coreografar	Raramente	9	5,0
Atividades de ritmo (repetição, improvisação)	Raramente	4	2,0
Pesquisar sobre obras e compositores	Raramente	3	1,5
Desenhar instrumentos musicais	Raramente	5	3,0
Apresentar em público	Raramente	4	2,0
Teoria musical, partitura, atividades escritas	Com pouca frequência	17	9,0
Não respondeu	Raramente	4	2,0

Fonte: dados obtidos através de entrevistas aplicadas a 190 alunos das quatro escolas participantes do estudo.

Dentre as atividades desenvolvidas em sala, fora perguntado aos alunos o que eles não gostavam de fazer nas aulas de música (Tabela 7):

Tabela 7- Atividades da aula de música que os alunos (190) não gostam de realizar.

Atividades que os alunos não gostam	Frequência	Alunos	Porcentagem (%)
Cantar	Com pouca frequência	5	3,0
Música repetida	Raramente	2	1,0
Escrever letras de música	Com Frequência	28	15,0
Desenhar	Raramente	4	2,0
Teoria	Raramente	1	0,5
Danças, gestos, coreografias	Com pouca frequência	7	4,0
Pesquisar sobre obras e compositores	Raramente	1	0,5
Percepção de sons	Com pouca frequência	5	3,0
Não responderam a questão	Com muita frequência	105	55,0

Fonte: dados obtidos através entrevistas aplicadas a 190 alunos das quatro escolas participantes do estudo.

Pode-se perceber, segundo as tabelas mostradas anteriormente, com relação às atividades que os alunos mais gostavam e as que eles menos gostavam de fazer em sala de aula, durante as aulas de música que: segundo os alunos entrevistados, a maioria respondeu que não achavam interessantes atividades de escrever, isso demonstra que eles acham mais interessantes atividades que proporcionam a eles prática e vivência musical mesmo, atividades como: tocar instrumentos, perceber sons, altura, timbre, duração, atividades de ritmos.

Pode-se também observar que 105 alunos (55% dos entrevistados) não responderam a questão. Os outros alunos que não constam em porcentagem nem dentro da tabela em nenhuma atividade são alunos que quando foram perguntados sobre atividades que não gostavam das aulas de música, falaram sobre questões como: comportamento dos colegas (24 alunos, 13%); reclamações do professor em aula (seis alunos, 3, 5%); brigas (nove alunos, 5%) e batuques fora de hora (seis alunos, 3,5%).

Quando se perguntou sobre as atividades das aulas de música que os alunos achavam difícil fazer, eles responderam (Tabela 8):

Tabela 8- Atividades das aulas de música consideradas pelos alunos (190) difíceis de realizar

Atividades em que os alunos sentem dificuldades	Frequência	Alunos	Porcentagem (%)
Cantar	Raramente	2	1,0
Tocar instrumentos de percussão	Raramente	1	0,5
Tocar instrumentos melódicos/ harmônicos	Com pouca frequência	10	6,0
Coordenar ritmos corporais	Com pouca frequência	6	3,5
Coordenar ritmo dos instrumentos	Raramente	1	0,5
Coordenar ritmo do instrumento com o canto	Raramente	2	1,0
Perceber sons (altura, timbre, duração, intensidade)	Raramente	4	2,0
Fazer gestos pedidos pela música	Com pouca frequência	10	6,0
Danças, fazer coreografias	Raramente	3	1,5
Escrever letras de música (longas)	Com frequência	22	11,0
Imitar ou seguir a música num andamento	Raramente	2	1,0
Solfejar	Raramente	1	0,5
Desenhar instrumentos musicais	Raramente	2	1,0
Decorar músicas	Raramente	3	1,5
Notação musical, teoria	Raramente	3	1,5

Fonte: dados obtidos através de entrevistas aplicadas a 190 alunos das quatro escolas participantes do estudo.

Não responderam a essa questão 129 alunos (68 %), com relação às dificuldades na realização das atividades das aulas de música, e cinco não souberam responder (3%) e quatro (2%) disseram não lembrar.

5.2.3 Apresentações musicais

Na visão dos professores

Com relação às apresentações foram encontradas algumas dificuldades segundo os seis professores entrevistados: em algumas das escolas os alunos não são tímidos e gostam muito de se apresentar; em outras, existem alguns problemas, ou seja, cada contexto tem suas particularidades, não podendo ser comparadas, de forma que neste estudo não se fará isto com os dados, pois o objetivo é mostrar o que ocorre em cada contexto, suas características, sem compará-los.

Segundo os professores, a maioria dos alunos não tem problemas em se apresentar nas festas, mas existem problemas com relação a alguns alunos em determinadas escolas. Claro que acontecem de forma diferente a depender da escola, da turma, dos alunos. Segundo o professor João Paulo (A), “os alunos não tem problemas com as apresentações”.

Para a professora Ângela (B), seus alunos gostam muito de se apresentar, o problema, segundo ela, no caso, “o que tem aqui são muitos que gostam, e na verdade, que se mostram tanto!” diz ela rindo. Segundo a professora, “eles são ótimos! Eles fazem, há depender da

turma, porque cada turma tem um perfil, mas, aqui no colégio, o perfil deles é assim, de animação mesmo.”

Nessa frase se percebe uma ambigüidade, ao mesmo tempo em que a professora relata que os alunos gostam bastante de apresentar, depois ela segue dizendo que “a depender do perfil”. Pode-se compreender diante do contexto apresentado que a maioria dos alunos gosta de se apresentar e que cada turma tem seu perfil, alguns se mostram mais que outros.

Na opinião da professora Alice (C), quanto às apresentações musicais, seus alunos lidam com muita seriedade.

Eles gostaram muito, os pais assistiram, se surpreenderam, levaram muito a sério. É uma coisa que a gente busca incentivar bastante, essa coisa de você fazer a música dentro da sala de aula e levar para poder completar o círculo, fazendo com que as pessoas possam apreciar. Então, os alunos estão sempre em sala (pausa), a gente está sempre preparando a performance pra ser apresentada, então eles levam realmente a sério.

Segundo a professora Kelly (C), que ensina na mesma escola,

Lá, olhe, tem isso, o ano passado teve, foi assim, eu não me envolvi. Acho que é porque eu tava chegando, sabe, eles não me solicitaram muito, mas esse ano, o dia das mães, eu me envolvi, ensaiei, o São João também, teve isso, só que acho que valeu à pena por conta do projeto que tinha por trás, então não foi assim, “apresentação por apresentação” Não foi apresentar por apresentar. Teve realmente um embasamento e os meninos saíram sabendo quem é Luiz Gonzaga. Então eu acho que aí vale à pena, mas, é a realidade de escola entendeu?

Nesse relato pode-se perceber que as apresentações, segundo a professora Kelly (C), por vezes podem ter tendência de está mostrando a música por mostrar, uma forma de chamar atenção, mas que, segundo ela, o importante é que o professor tenha um projeto que ajude a embasar essa apresentação, para que esta não seja feita apenas para mostrar que se têm aulas de música na escola ou para que não sirva apenas para enfeitar uma festa a mais da escola, por isso a professora, diante deste contexto, prossegue dizendo que,

Na verdade é assim a realidade, compromete um pouco o trabalho de música porque é assim, você perde as aulas que você poderia estar trabalhando um conteúdo específico para esses ensaios. Mas é a realidade, e por outro lado também é a oportunidade do trabalho do professor de música ser visto pelos pais, então, é uma “faca de dois gumes” e realmente você perde por um lado, mas também você mostra o trabalho, porque os pais não vão pra sala olhar o que é que está sendo feito. Então é a oportunidade de você também mostrar seu trabalho ali.

Na visão do professor João Paulo (A), referindo-se às músicas das datas comemorativas e quando tem que parar o conteúdo para fazer ensaios para as apresentações, dificulta seu trabalho, pois ele relata que,

Você pode perceber que as aulas daqui normalmente são voltadas para as festinhas, eu consigo fazer isso aqui (aponta para o quadro com noções de teoria, ritmo) porque uma festa fica um pouco longe da outra, mas, você vai ver que tem dias que tem uma festa atrás da outra e são 3, 4, 5 músicas, aí a aula se resume a isso.

Quanto ao gosto dos alunos e motivação com as apresentações musicais, a professora Daniela (D) diz que seus alunos

Eles gostam (rsrsrs), eles gostam bastante! Eles ficam bastante motivados, e, ficam ansiosos também, esperando o momento de apresentar. Claro que os menorzinhos tem uma certa timidez, e dependendo do dia eles estão cansados. Mas em uma maneira geral eles ficam ansiosos e esperam pelo momento da apresentação.

A professora Michele (D), que ensina na mesma escola, considera que seus alunos gostam “demais” de se apresentar. E diz que,

Por isso que eu gosto de colocar eles para se apresentar, porque é um incentivo. Depois de uma apresentação eles voltam com gás e querem aprender cada vez mais, entendeu? É por isso que eu faço questão de colocar eles pra tocar mesmo. Nem que seja uma musiquinha mínima, eu gosto.

A professora Kelly (C) observou que os alunos preferem apresentações menores, segundo ela,

Eu sinto que, assim, quanto menor, eles gostam mais. Quando vai chegando, por exemplo, a 4ª série mesmo, nesse projeto do São João, pouquíssimos, metade da turma foi no dia. Podem escolher ir no dia, tem isso. Podem escolher e geralmente essas apresentações são dia de sábado, então, a mãe mesmo já diz: “há, não vou poder porque vou viajar”. Já cria uma certa barreira né? Então, metade da turma foi e assim, logo também nos ensaios que você viu, você acompanhou, já tinha menino dizendo que não ia de jeito nenhum, que não ia, então, já não participa desses ensaios. Então assim, são alguns. No geral, eles vão e fazem mesmo e gostam de apresentar.

A professora Kelly ainda chama a atenção para turmas de 4ª série que não gostam de apresentar ou acham “criancice” se apresentar caracterizado, referindo-se a uma festa de São João da Escola C. Relatando que:

Eu vi um menino, é, (rsrsrs), eu até achei engraçado, eu vi um menino de 5ª série que chegou lá, todo pintadinho, com o bigodinho de lápis de olho. A costeletazinha, e ele é 5ª série, eu achei aquilo ali tão lindo, enquanto tem menino de 3ª série que não estão querendo fazer, que acha que é “pagar mico”. A fala deles é essa: “Eu pró! Vou pagar mico?”. Mas no geral a coisa funciona. Há, é aquela coisa, você vai catequizando mesmo, mostrando a importância de você não perder o sentido do São João. Os meninos não querem mais vir dançar, a coisa da tradição mesmo. Eles acham que é coisa de velho.

Na visão dos alunos

Os alunos que foram entrevistados e observados durante as apresentações demonstraram gostar de se apresentar, quanto menor a apresentação eles pareciam mais à vontade, claro que a depender da turma e dos alunos, alguns se mostravam mais que outros, alguns alunos são mais contidos e outros são mais espontâneos.

As respostas encontradas pelos 190 alunos das quatro escolas foram: na Escola A (91 alunos), cerca de 80% (84) gostam de participar das apresentações, 15% (13) disseram não

gostar e 5% (4) disseram gostar pouco. Na escola B, (35 alunos) 95% (33) disseram gostar das apresentações e 5% (2) não souberam responder. Na escola C, (34 alunos) cerca de 45% (15) dos alunos entrevistados disseram não gostar de se apresentar e 55% (19) disseram gostar de se apresentar. Na escola D, (30 alunos) cerca de 90% (27) disseram gostar de se apresentar, 10% (3) não soube responder.

5.2.4 Repertório das aulas

Na visão dos professores

Este é um dos problemas enfrentados em escolas, principalmente com educação infantil a alfabetização, assim como no Ensino Fundamental I, nas turmas de 1ª a 4ª séries. Muitas vezes as aulas mantêm-se voltadas para festas e datas comemorativas. O professor João Paulo (A) com o tempo foi “sabendo lidar com este problema” e conseguiu “contornar a situação com cautela, inteligência e de forma coerente”.

Como foi dito anteriormente, o professor João Paulo (A) recebe o projeto da direção ou coordenação e o adapta aos seus conteúdos musicais programados às necessidades musicais dos alunos, faz com que estes aprendam o necessário, consegue aliar-se ao cumprimento do calendário e das festas de datas comemorativas. Pois, como é citado pelo próprio professor João Paulo (A), este repertório normalmente já é fixo para todo o ano letivo, e o professor propõe que: “no início do ano dê o repertório, mas não para o ano todo, porque aparecem músicas durante o ano que a gente gostaria de inserir”. O professor está falando da questão de se ter flexibilidade quanto à escolha e deixar também que durante o ano se sinta a necessidade da turma, pois, com o desenvolvimento das aulas, fica mais fácil de escolher e adaptar o repertório ao projeto.

Segundo a professora Alice (C), acontecem problemas com relação ao repertório.

Sim, repertório acontece sempre. Porque por exemplo, quando eu vou inserir uma música nova, sugerir uma música nova, sempre tem uma resistência e tenho que explicar pra eles, e a partir do momento que eles vão começando a reconhecer aquela música, começam a gostar daquela música, então, sempre existe uma resistência no 1º momento, mas, eu nunca precisei tirar uma música do repertório porque não estava funcionando porque eles sempre acabaram aceitando, e gostando.

A professora Daniela (D) disse que já teve problemas com repertório em outra escola da rede particular na qual ensinou, mas que nesse colégio (D) no qual ensina atualmente não aconteceu problemas desse tipo.

Aqui, nessa escola não. Eu não tenho dificuldade, é aquilo que eu te falei, eles já têm uma receptividade boa com a música. Então, geralmente a gente apresenta, eles já

absorvem tranqüilamente. Agora, em outra escola, eu já tive essa dificuldade, de apresentar uma música, eles não gostarem e eu ter que mudar.

Quanto à escolha do repertório, os professores dizem ter bastante cuidado, algumas vezes se discute em grupo e em conjunto com os alunos, outras vezes a escola é quem sugere o repertório, que já é escolhido de acordo aos projetos, e ainda existem situações onde o repertório sempre tem a ver ou depende da festa e da data comemorativa a ser realizada.

Segundo a professora Daniela (D), ela prefere trabalhar com cantigas folclóricas, populares e sempre procura diversificar esse repertório,

Pra aula de música eu trabalho a parte folclórica ou cantigas. Vamos dizer assim, eu não divido como religioso e secular, mas sim, música popular. Era esse termo que eu queria, mas, é, pras aulas de música é mais a popular e folclórica. Agora pro coral a gente trabalha quase que na totalidade com música de tema religioso. Apesar de que eu sempre gosto de fazer pelo menos uma vez no ano um projeto que tenha uma música popular, a não ser nas datas comemorativas né? Mãe, pai, criança, natal. Mas geralmente eu não tenho problema não.

Conforme Daniela, a Escola D não interfere, de jeito nenhum, na escolha do repertório. E também se trabalha bastante com músicas de temas religiosos e, segundo ela, este projeto com repertório popular “geralmente a gente faz isso uma vez no ano que é o que eu gosto de fazer, no 2º semestre. Um musical só com, geralmente eu ponho um tema, pra um recital, assim, com mais música popular”.

Daniela (D) diz que nas datas comemorativas as canções são relativas ao tema da festa: Dia da Páscoa, Dia do Índio, Dia das Mães, das Avós, dos Pais, São João, Natal. “É isso, quando são apresentações pra data comemorativa, a música tem o tema da data”.

Segundo a professora Ângela (B), não há problemas quanto ao repertório estudado nas aulas de música. Ela se expressa da seguinte forma relatando sobre a escolha das músicas:

Graças à Deus não! Sempre são bem escolhidas e o que a gente faz muito quando chega na sala a gente discute muito o repertório e a gente também pede idéias principalmente em turmas maiores, 1ª a 4ª série. O ano passado nós fizemos isso, a gente fez um trabalho muito interessante com as músicas clássicas, e eles que deram a idéias, queriam conhecer um pouco dos compositores clássicos, com o projeto nosso da 2ª etapa trabalhamos só com música clássica, eles trouxeram cds, então, foi muito bacana.

A professora Kelly (C) relata sobre a escolha do repertório, mas na verdade ela faz uma certa mistura entre repertório e conteúdos. Segundo esta professora, é importante diversificar e ela se expressa da seguinte forma:

Na verdade eu que escolho, eu tô trabalhando muito, eu prezo muito a música brasileira, a música folclórica, e música de compositores. Então, temos projetos, a 1ª unidade foi sobre Dorival Caymmi, a 2ª unidade ficou por conta do São João, então, agora a 3ª vai ter os festivais, e na 4ª unidade a gente entra com noções de pentagrama. Mas, na verdade, o repertório, assim, durante a quarta unidade a gente vai ver coisas bem variadas, aí eu levo Gilberto Gil, Caetano, bem variado.

Sobre problemas de repertório a professora Kelly (C) cita que:

Olhe, teve, problemas sempre têm né? Porque esses meninos, assim, sempre eles dizem que é música de velho, Dorival Caymmi “é música de velho professora”. Eles querem o que tá tocando, mas aí não existe isso de eles não quererem de forma alguma e eu simplesmente abandonar o projeto. Uma vez (H.) me disse que o projeto, ele não pode, impor, tem que ser uma coisa construída com os alunos. Mas, o professor tem argumento pra conversar, dizer a importância desse compositor, do que ele representa, da força dele na música popular brasileira, então, os meninos acabam comprando mesmo. A princípio, tem essa resistência, mas, depois você, vai, “é um trabalho catequizador mesmo” e aí você consegue realmente resultados deles se envolverem e participarem, dá pra conseguir.

E a professora Michele (D) disse, quanto à escolha do repertório, que ela tem optado por música popular, “É, eu tenho trabalhado até com música brasileira, que é o que eu gosto. No meu livro eu botei algumas brasileiras, mas, no final tem bossa nova, que a gente toca de ouvido”. E quanto a problemas com o repertório, ela disse que aconteceu a princípio com apenas uma canção, mas depois não se importaram mais em tocá-la.

Não, mas, tem uma música no livro chamada “Ave Maria”, alguns alunos são evangélicos, então, eles não cultuam isso, mas, aí tem alunos: “Pró, essa música “Ave Maria” eu disse: “Não tem problema nenhum, toque a música, aí você vai ouvir e vai gostar”. Eles amam, gostam e depois não tem problema nenhum. Música nenhuma eles tiveram reação assim de não querer tocar. Eles sempre gostam das músicas. Talvez, depois de tanto tocar, não queiram mais tocar aquela, já enjoou. “Há, aquela não quero mais pró, quero outra”. Entendeu? Mas é porque de ter tocado muito, mas, assim, quando tão aprendendo e não querer tocar, não.

Na visão dos alunos

Quanto ao assunto repertório, os alunos puderam dizer sua preferência na escolha destes, dentre os temas musicais escolhidos e estudados em sala. Os alunos demonstraram preferência, em maior parte (38%), por músicas populares e principalmente por músicas nordestinas, dentre elas, vale destacar a música “Asa branca”, de Luiz Gonzaga, está entre as mais citadas pelos alunos das escolas pesquisadas, citada como preferida por 42 alunos das quatro escolas, cerca de 20%.

Através da tabela pode-se ver a preferência e gosto musical de acordo os temas de repertório escolhido pelos alunos entrevistados (Tabela 9).

Tabela 9- Preferência quanto ao repertório das aulas de música pelos alunos (190) das quatro escolas do estudo

Preferência de repertório das aulas de música	Frequência	Alunos	Porcentagem (%)
Música erudita ou clássica	Raramente	3	1,5
Música popular	Com muita frequência	72	38,0
Música religiosa, temas religiosos, gospel	Com frequência	34	18,0
Não soube responder	Com frequência	24	13,0
Folclórica	Com frequência	19	10,0
Músicas com temas de datas festivas	Com frequência	38	20,0

Fonte: dados obtidos através de entrevistas aplicadas a 190 alunos das quatro escolas participantes do estudo.

5.2.5 Recursos materiais das aulas de música

Existe o problema de não se ter uma sala exclusiva para as aulas de música, na maioria das escolas não tinha, acontecia na biblioteca, na videoteca, na sala de informática, na sala de brinquedos, na própria sala de aula dos alunos e aconteciam em carteiras, sem espaço, sem armários para os instrumentos (quando tinha). Segundo o professor João Paulo (A):

Seria interessante que tivesse uma sala para isto. Pra gente dar aula na própria sala de aula e se tivesse, isso é problema da escola, das acomodações que nem sempre são suficientes pra dispor de uma sala de música que é usada apenas por uma vez na semana.

Na escola (A), para o professor João Paulo, existe a dificuldade material, mas não por falta de recursos materiais, instrumentais, e sim porque o professor e seus alunos não têm acesso a este material e por não terem uma sala própria de música. Como os instrumentos ficam guardados os alunos perdem de experimentá-los, vivenciar a criação e outros tipos de assuntos importantes para as aulas de música.

Isto atrapalha o trabalho de certa forma porque tem que se trabalhar de maneira tradicional ou apenas através do canto e do corpo. Quando não se têm materiais suficientes, ou sala adequada para as aulas de música, quando não se possui material ou instrumentos, ou não se tem em quantidade suficiente, o professor terá dificuldades para exercer suas atividades, as aulas ficarão muito parecidas, normalmente sem novidades; os alunos, como foi dito anteriormente, perderão diversas oportunidades de aprender conteúdos que também fazem parte das necessidades de uma aula de música; como criar, compor, improvisar, construir instrumentos, dentre outros. Isto para que as aulas de música não se definam como aulas de teoria e canto, ou apenas enfatizando na voz.

Nesta escola (A), existia uma sala para aulas de música, mas com o crescimento da escola, segundo o professor deixou de ter. “Antes tinha sala de música com instrumentos, armários, agora a escola cresceu e ocuparam a sala. Tem dias que dou aulas aqui, (se referindo a sala comum e outras utilizadas para música) tem dias que dou ali”. Segundo o professor, a sala também não é fixa, muda sempre. No entanto, quando o professor (Paulo, Escola A) foi questionado durante a entrevista se a escola dispõe de materiais ou se este professor encontra alguma dificuldade com relação a materiais para aulas de música, este respondeu que,

Na realidade nós não temos assim, dificuldades de recursos porque tudo que foi solicitado a escola fornece. O único problema é como usá-los, pois nós não temos uma sala para música, então, se a gente vai somente usar instrumentos de percussão, vai atrapalhar as outras aulas porque a sala não tem uma acústica apropriada, um tratamento acústico, então, todo som vai sair e vai atrapalhar. Então, tendo em vista isso a gente evita um pouco usar porque na escola sim, dispõe desses instrumentos, principalmente de percussão. Eu trabalho com o violão, sem problema algum, a

escola comprou. Temos aqui qualquer necessidade de projetores, temos projetores, sala de projeção, então, colaboram com tudo de uma maneira possível, então, nós não temos dificuldades, temos material.

Acredita-se que as aulas de música devam ser trabalhadas também com instrumentos musicais, e que, numa aula de música, os alunos aprendam a lidar com os materiais e instrumentos de forma a fazer música e não barulho, para não “atrapalhar” as outras aulas. E observou-se no contexto (A) que, mesmo não podendo utilizar os instrumentos, não tendo sala de aula específica e tendo que desenvolver a maioria de suas aulas apenas com o uso do violão, o professor João Paulo (A) demonstra um discurso que apresenta certo acomodamento de sua parte.

A escola observada (A) não possui sala específica para disciplina, as aulas ocorrem normalmente na própria sala de aula dos alunos. O professor vai de sala em sala, espera na porta, e assim que a professora de sala dá um sinal de positivo, este professor pode adentrar na sala e iniciar a aula de música. Algumas vezes a professora pede para que o professor faça numa sala da parte da frente da escola e algumas vezes ocorre numa sala próxima ao pátio. São salas que parecem não ter um uso contínuo, pois por diversas vezes foram vistas fechadas e sem atividade, durante o período de observações estas só foram utilizadas algumas vezes para as aulas de música mesmo.

Em cada contexto, tem suas individualidades e características próprias, na Escola B, por exemplo, segundo a professora Ângela (Escola B), não existe problema algum devido à falta de sala própria para as aulas de música, que ocorrem na própria sala de aula. Segundo a professora:

Olha, aqui pra mim está ótimo! Porque o que eu peço aqui eles dão. Nós temos uma caixa de instrumentos só para o fundamental e uma só para a educação infantil. Tudo que eu preciso, eles dão, a escola dá. Às vezes as crianças trazem, às vezes a gente constrói também instrumentos musicais, então, com relação a material está perfeito.

Durante as aulas, o que fora observado foi o uso apenas de um metalofone, os alunos ficavam desenhando instrumentos musicais ou assuntos relacionados a compositores e outros temas estudados nas aulas de música, enquanto os alunos iam de um em um tocar a canção no metalofone e esse período da aula era chamado pela professora de “audição”. Fora observado que se houvesse mais metalofones o trabalho seria diferente e mais motivador, além de que a professora poderia aproveitar melhor o tempo, formar duplas e trios para tocar.

Segundo a professora Ângela (B), existe um projeto sendo desenvolvido para adquirir xilofones, mas com o intuito da prática em casa, não em sala de aula.

Olha, na verdade eu já pensei nisso, de ter, na verdade não foi nem metalofone, foi xilofone mesmo. É um projeto que a gente tá querendo viabilizar já pro final do ano. De cada um ter seu xilofone e porque nesse caso quando a gente fosse trabalhar

música, leitura de partitura, por exemplo, a gente já teria a prática com o xilofone em casa. Então, há uma proposta dessa, de se fazer isso no final do ano.

No caso, deve-se pensar no custo que este projeto irá dispendar. Um xilofone tem, em média, o custo de R\$ 237,00 (duzentos e trinta e sete reais) a R\$ 672,00 (seiscentos e setenta e dois reais) e este instrumento, no caso, deverá, segundo o projeto exposto, ser comprado e adquirido pelos pais dos alunos. Pensa-se, diante deste relato, que se teria um custo benefício melhor se fossem adquiridos metalofones, pois tem o mesmo efeito para estudo e custa, em média, R\$ 40,00 (quarenta reais).

Na Escola C, quanto aos recursos materiais, a professora Alice (C) descreve que,

Tem, tem bastante material, e eles (dirigentes da escola) tão sempre procurando oferecer pra gente as condições que a gente precisa, mas, realmente tem uma questão, o material que vem de lá é de muitos anos, tem muita coisa que já tá ficando velha, mofada, a sala de aula tem cheiro de mofo, e a gente fica pedindo e pedindo coisas novas e materiais novos, de acordo com o que a gente aprende nos congressos, a gente quer implementar na escola, mas, existem muitas resistências em comprar material, investir nas coisas. Eu acho que por pura limitação financeira, isso não acontecia nesse colégio antigamente, mas ele tem sofrido um pouco de defasagem com perda de alunos, por conta de outros colégios que oferecem mais propagandas pré-vestibulares, então, a gente tá perdendo muitos alunos e perdendo muita verba. Então todos os projetos a gente tá tendo que reduzir os custos, os gastos, inclusive os materiais.

Segundo Kelly (C)

Têm, lá têm realmente muito instrumento, tem vários instrumentos de percussão, tem um piano, vários teclados, violão, sanfona, e tal. O trabalho, como é um grupo de 15, 16 alunos, eu não coloco assim, menino no teclado, nem nada disso, mas, assim, a base do meu trabalho é muito com instrumentos de percussão. Agora dá, aí tem material pra todo mundo. Quando é um trabalho assim, de escalas, alguma coisa assim, grave-agudo, aí assim eu já boto eles no piano pra eles sentirem a diferença das oitavas e tal, aí eu coloco individualmente, um por um. Mas, é o que ta, realmente não dá pra fazer um trabalho assim, que eles, os meninos vão pra escola com a ilusão assim, que vão aprender a tocar teclado, aprender a tocar, mas aí no 1º dia de aula a gente explica que “gente, é musicalização” “Se vocês querem aprender mesmo um instrumento precisam de uma aula mais focada pra isso, em grupos menores ou até aula individual”. “Pode ser em grupo, mas, em grupos menores”. Aí, eu esclareço logo pra eles, que eles vão assim, muito na agonia de pegar em violão, pegar em teclado, e realmente a realidade de escola não dá pra ser, sem ser escola de música. Não dá pra acontecer assim.

Neste relato, a professora Kelly (C) demonstra que a escola possui instrumentos suficientes, mas que não poderia ensinar aos alunos a tocarem, é uma aula apenas de musicalização. A professora Ângela (B), tem um discurso parecido, mas relata que pensa que “a música separa” e a “musicalização engloba” a depender, segundo esta professora, do trabalho musical realizado em sala com instrumentos.

Eu opto muito pela musicalização, deixa você mais livre do que a música em si. Então, às vezes uns alunos que não tem uma inteligência musical muito apurada e sentem um pouco de dificuldade, meu medo é que esses que tem um pouco de dificuldade na hora de praticar, isso eu vejo na “audição” e eu posso dizer contados

a você quais são os que tem dificuldades na direção da música, eles se sintam muito inferiores, então, meu medo é muito isso. Por isso que eu gosto da musicalização, ela engloba, quando a gente coloca música a gente separa, e aí se o menino não gostar, ele já começa a ter antipatia com a aula de música.

Neste discurso a professora coloca em cheque a situação de se trabalhar com uma turma heterogênea e a questão da conquista da música na escola. Ela também está colocando em questão a “inteligência musical” (GARDNER, 1995). Em seu livro, Gardner fala sobre inteligências múltiplas; segundo o autor, os alunos podem desenvolver diversas inteligências e ninguém é dotado de dom, mas sabe-se que se têm inteligências diferenciadas, mas, se as pessoas não tiverem oportunidade de se desenvolver nessas habilidades, não desenvolverão suas inteligências.

Acredita-se que tudo dependerá da forma em que o trabalho musical na escola seja desenvolvido e que o ponto colocado não é uma questão de dom ou de “inteligência musical apurada”, mas sim uma questão de saber como ensinar os alunos a gostarem de música, a conhecerem e aprenderem um instrumento, mesmo que de forma diferente de uma escola de música, pois na escola deve-se trabalhar de uma maneira diferente para que o aluno sinta-se à vontade quanto ao instrumento, ele não está ali para aprender a ser um concertista, mas pode aprender a manusear, ver como se toca e experimentar o instrumento.

Também parte-se da questão que ninguém é igual, são todos diferentes e, segundo Gardner (1995), há inteligências e habilidades díspares, portanto não se pode pensar em termo de educação e educação musical, pois todos aprenderão da mesma forma, sempre terão alguns que se sairão melhor, outros que nem tanto, o importante é saber lidar com essas situações e ensinar os alunos a lidarem com as diferenças, principalmente com suas dificuldades e com suas habilidades, seja no campo musical ou não.

Na Escola D, com relação aos instrumentos musicais nas aulas de musicalização da 1ª série, Daniela diz que,

Nós temos tudo aqui, em relação específica a instrumentos. A gente tem instrumentos, mas, ainda são em número reduzido. Por exemplo, o ideal seria que houvesse um instrumento pra cada criança de cada tipo. Mas, metalofone, por exemplo, acho que só tem 3. Então, assim, alguns instrumentos estão com um número muito reduzido e aí dependendo do que a gente vai desenvolver na sala, o grupo que tá presente tem que ser subdividido em grupos menores para que eu venha a trabalhar. Nisso, às vezes demora um pouquinho pra atividade ser desenvolvida. Se todos, se cada um tivesse um instrumento a gente faria uma coisa com mais rapidez.

Nas aulas de flauta doce da Escola D, Michele diz que,

A escola tem tudo que eu preciso. É, eles (alunos) adquiriram a flauta, todo mundo tem a mesma flauta, yamaha, que escolheu legal por causa da afinação. Todos compraram a mesma flauta e eu utilizo um livro que eu mesmo desenvolvi, uma apostila. Eu tinha trabalhado com um monte de livros e aí ficava tirando xerox toda hora. Aí eu editei tudo bonitinho, já pensando neles, trouxe as figuras, tudo

pensando neles, pra eles mesmo, com o cd, com o play back de todas as músicas e a gente trabalha pra eles poderem estudar em casa e nas apresentações a gente trabalha com esse material mesmo. Eles adquiriram tudo, as flautas e a apostila.

Nota-se que no contexto desta professora tem os materiais (apostilas, cds) necessários porque foram desenvolvidos por ela mesma, e que não há problemas materiais no caso com instrumentos (flauta), com livros e apostilas porque esses materiais foram adquiridos pelos próprios alunos, ou seja, os próprios pais dos alunos compraram.

5.2.6 Consolidação da música como disciplina escolar

Segundo os professores, a disciplina é vista com respeito pelas instituições, mas ainda existem questões referentes ao fato de está-se mostrando e provando o valor da disciplina na escola. Seja para os professores de outras áreas, seja para os dirigentes da própria instituição ou para os próprios alunos e pela comunidade de fora, os pais.

João Paulo (A), diz que a música é considerada como disciplina mesmo nesta escola, mas pode-se perceber que a música neste contexto está também sendo utilizada como “pano de fundo” e não se pode saber até que ponto está sendo importante sua presença no contexto da Escola A, por se tratar de uma disciplina em si ou por estar presente nas festas e apresentações da escola.

Consideram a disciplina mesmo; a escola dá muita importância à música, uma vez que se têm vários encontros e sempre nesses encontros, solicitam alunos e professores para cantar e fazer apresentações.

Na Escola B, a professora Ângela diz que a música “é vista como uma disciplina regulamentada, agora não tem avaliação.” Segundo esta professora não tem nota nesta disciplina. Segundo ela, “Os alunos aceitam, graças a Deus! Eles aceitam como uma disciplina de conteúdo e fazem pesquisa, tanto que não tem nota, mas, eles fazem questão de fazer as atividades”.

Alice (C), diz que está estabelecendo sua relação com os outros membros da Escola (C), devido ao seu pouco tempo na instituição, mas destaca a importância do trabalho de música na escola.

Eu acho que eu tenho pouco tempo no colégio, entendeu? Como eu falei, a minha relação com os professores ainda está sendo estabelecida, eu ainda não sei qual é a opinião “delas” (coordenadoras, professoras) sobre a disciplina música. Mas com o decorrer do tempo eu estou sentindo que elas (coordenadoras, professoras) consideram que é um trabalho independente, que tem os seus próprios objetivos, elas não usam a gente como “organizadora de festas”.

Kelly (C) pensa que no contexto da escola (C), e em outras escolas a música ainda necessita ter sua firmação como disciplina e ser vista de uma forma mais reconhecida.

É, como disciplina, é reconhecida. Eu só acho que precisa avançar em algumas coisas. Que assim, o colégio tem uma tradição de música muito forte. Não é de agora, e tal, mas, você vê que a 5ª série, (corta um pouco do seu tema), mas, música entra como nota, até a 4ª não, mas, como artes sim. A disciplina não tem nota, agora tem o peso do professor no conselho de classe. A opinião do profissional de música, e de artes vale num conselho. Na 5ª série mesmo, no ano passado, por exemplo, eu tive alunos na recuperação no final do ano em música. Então assim, eu acho que a questão é bem cultural. Os pais ainda não valorizam a questão da música. Não vêem assim como uma coisa tão importante, como matemática, como português. Eu acho que por conta disso eles passam esse pensamento também pros filhos. E tudo os alunos perguntam: “música vai pra recuperação pró?” Eles sempre perguntam isso, então, a questão nota pra eles ainda têm importância, mas isso é uma coisa cultural, não é só neste colégio, e em todos os colégios é assim.

A professora Daniela (D) diz que, com relação à disciplina música,

Eles têm como matéria mesmo. E pelo menos até a 1ª série ela faz parte da grade curricular. Só o coral que é uma atividade optativa e extra-grade-curricular. Mas, a aula de música até a 1ª série faz parte da grade curricular. Até tem a 3ª e 4ª que a gente tem outra disciplina dentro de artes, que eles podem optar, ou assistir aula de artes ou fazer música, no coral.

Michele (D) diz que “Eles, assim, encaram como um compromisso a parte.” Demonstrando nesta frase que as aulas são optativas, então, é como se fosse fora do contexto de aulas da escola, mas que, por outro lado, “eles valorizam o curso de flauta doce.”

Observando-se estes contextos pôde-se perceber que a música é “querida” e “necessária” para os contextos expostos, seja por estar presente nas festas, nas comemorações, estando presente de forma interdisciplinar, importante para se ter em sala de aula uma disciplina da área de Artes. O que ainda está faltando é que a música seja reconhecida como uma disciplina na qual também se pensa e se aprende.

5.3 O PAPEL DO EDUCADOR MUSICAL NESSAS ESCOLAS

Observando os relatos e as aulas do professor João Paulo (Escola A) pôde-se perceber que seu papel vai além de professor das aulas de música, pois tem bastante preocupação com os alunos e demonstra ser um amigo, companheiro, compreendendo-os e não impondo as aulas de música. Desta forma, os deixa livres para fazer as atividades; percebe-se um vínculo muito forte entre ele e seus alunos. Pôde-se observar, também, que o professor (João Paulo) busca levar atividades interessantes e que possam ser utilizadas na vida destes alunos, assim

como sabe fazer seu trabalho da melhor forma possível, apesar de algumas dificuldades no contexto em que está inserido.

Também se percebe nessa escola (A), a existência de uma consciência com relação à importância das aulas de música, assim como com relação às outras artes, pois há muito tempo têm aulas musicais na escola e os professores são respeitados, a disciplina é considerada como uma disciplina necessária e de importância para os alunos. O professor João Paulo (A) diz que o importante é proporcionar “alegria” nas aulas de música e que se deve observar os alunos e perceber suas dificuldades. “Porque a música requer alegria, espontaneidade, e às vezes o menino vem com um tipo de problema e naquele dia não está com muita pré-disposição para o trabalho. A aula de música se processa de uma maneira bastante alegre”. O professor demonstra sua preocupação com os alunos dizendo que “Sendo assim, a gente pensa em fazer alguma coisa por eles”.

Na Escola B, notou-se que a professora Ângela tem um compromisso muito grande para com a musicalização dos alunos, ela demonstrou uma preocupação em saber lidar com as diferenças, seja na música, seja nas dificuldades dos educandos. Esta professora demonstra, mediante suas aulas e em seus relatos, uma preocupação, como educadora, em levar não só música para os alunos, mas levá-los para o contexto da música em si. Possibilita assim que eles conheçam música, história e aspectos sociais da época, dos compositores estudados e sobre temas da atualidade. Seu papel no contexto em que está inserida não é apenas musical, mas crítico, social e enriquecedor. Esta professora fala, referindo-se a ensinar nessa escola (B), da seguinte forma; “Eu adoro essa escola, sem sombras de dúvidas, isso pra mim, essa escola é um dos melhores locais de trabalho em que eu trabalhei em minha vida. Gosto muito!”. O contexto dessa escola ajuda e colabora em muito para o desenvolvimento do trabalho desta professora; ao mesmo tempo em que esta educadora desenvolve suas aulas e projetos, também está contribuindo muito para com o ambiente escolar no qual trabalha.

A professora Alice (C) demonstrou ser muito atenciosa com relação à didática e às metodologias utilizadas nas aulas, através da forma que desenvolve as atividades em classe e da maneira perspicaz de resolver problemas que surgem em sala de aula. Pôde-se observar neste contexto que seu papel como educadora musical tem bastante importância, pois todos a respeitam e a escola demonstra total confiança nesta professora, quando esta relata que tem “total autonomia” para realizar suas aulas. Esta professora proporciona a música aos alunos, como ela mesmo cita, “tentando inovar”, fazer o que os congressos de educação musical têm sugerido, tentando sempre estar caminhando junto à atualidade do ensino musical. A

professora Alice (C) diz: “eu gosto de ensinar no colégio”. E segundo ela a sua motivação em ensinar nesta escola é:

Primeiramente porque eu estudei lá e segundo porque o trabalho artístico é um dos principais pilares da filosofia do colégio. Ele desenvolve as atividades não só nas artes visuais, mas, também em teatro, na dança e na música e está sempre incentivando isso com os festivais de arte e cultura e espetáculos e shows, etc. Então, nós, professores de música e de artes, temos total liberdade para desenvolver atividades artísticas sabendo que vamos poder contar com o apoio da escola.

A professora Kelly (C) demonstra que o mais importante para o professor de música é provar a importância desta para a escola,

Mas é isso, é um trabalho mesmo de catequese. É isso aí, o professor de música termina tendo que fazer esse esforço mesmo maior, mas, vale à pena. Porque é um trabalho muito bonito assim, do educador. E você vê o resultado no menino. Eu mesmo, vê um menino que no começo do ano não conseguia bater determinado tipo de ritmo, no final do ano já ta conseguindo, então, isso é muito gratificante pra gente.

E a professora Kelly (C) diz que mesmo com dificuldades e problemas que algumas vezes surgem no contexto escolar, com relação ao fortalecimento das aulas de música, dentre outras questões, que:

Eu acho que o caminho é esse mesmo. Dos professores estarem ali mostrando seu trabalho e consolidando cada vez mais a importância da música. Mostrando, provando, “na verdade você tem que matar um leão por dia”, você tem (pausa), o professor de música, os professores de artes, em geral, você tem que provar que tem valor.

A partir dos relatos e das observações das aulas da professora Kelly (C), pôde-se perceber a sua dedicação e preocupação com a educação musical, com o ensinar música. Esta professora demonstra ter consciência de todos os problemas, dificuldades e vantagens de se estar ensinando música nas escolas. No contexto da Escola C, a professora sabe lidar diante das dificuldades e demonstrou encarar os problemas de uma forma dinâmica, sabendo separar o lado ruim e o lado bom, acreditando sempre que é possível se fazer o melhor, partindo para a prática do dia-a-dia, lutando, conquistando seu espaço e demonstrando que a música tem sua importância para a vida, para a escola, e para a sociedade como um todo.

A professora Michele (D), tem seu papel como educadora musical voltado para o ensino da música de uma maneira mais instrumental, teórica e sempre procurando socializar e integrar os alunos. Esta professora proporciona que os alunos tenham contato com outros colegas que tocam flauta-doce e outros instrumentos, e promove esta socialização em contextos diferentes da escola em si, saindo para tocar, se apresentando fora da escola, despertando em cada aluno, a música, o gosto por conhecer e por aprender música e a possibilidade de se tocar um instrumento musical. Desta forma ela não só contribui para a escola e para os alunos, mas também, para toda a sociedade.

A professora Daniela (D) pensa que a aula de música tem que está “voltada para o mundo do aluno”, buscando temas lúdicos, temas de cantigas infantis, do folclore, música religiosa e popular. O papel dela como educadora está realmente voltado para musicalização e, segundo ela, o professor precisa fazer com que o aluno sinta prazer durante as aulas, trazendo atividades diversificadas que prenda a atenção dos alunos, desperte o interesse deles nas aulas. Diante dos relatos e das observações de aulas desta professora, pôde-se perceber que ela procura trabalhar suas atividades da melhor forma, trazendo para o contexto sua contribuição como educadora musical. Percebe-se também que a instituição (D) possui uma estrutura que facilita o trabalho da professora Daniela, mas a forma como esta realiza seu trabalho influencia de maneira decisiva para o gosto dos alunos pelas aulas de música e contribui para que a Escola D, cada dia mais valorize a música e o ensino musical.

O importante, quanto ao papel dos professores nos contextos observados, é a consciência no trabalho a ser desenvolvido na prática diária e com relação ao diálogo estabelecido dentro do contexto pedagógico, do ensino e da aprendizagem musical, bem como no desenvolvimento da disciplina Música nestes ambientes escolares. Para que os objetivos propostos sejam alcançados, o educador deve estar atento às constantes mudanças e com relação às funções desenvolvidas pela música nessas escolas. Faz-se importante lembrar que a forma como o educador demonstrará suas competências e a maneira que irá trabalhar seus conteúdos pedagógicos e musicais serão decisivas para a construção dos conhecimentos e para o desenvolvimento musical de seus alunos.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

Capítulo 6. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado mediante uma pesquisa em escolas particulares da Rede de Ensino Fundamental na cidade de Salvador, onde foi feita uma análise da situação do ensino da música nessas escolas e a forma como este ensino está sendo abordado. Também foram levantadas as principais dificuldades enfrentadas por professores e alunos de música no contexto do ensino e da aprendizagem musical nessas escolas.

Para iniciar a pesquisa, foi necessário realizar um levantamento para obter dados importantes para o desenvolvimento do trabalho. Esta parte foi denominada de “Sondagem Prévia”, onde se construiu um panorama geral das escolas, trazendo dados referentes à quantidade de escolas com aulas no Ensino Fundamental em Salvador, as séries contempladas por essas escolas, as séries com aulas de música, a localização dessas escolas em bairros de Salvador, assim como suas divisões em Cidade Baixa e Cidade Alta e a graduação dos professores que lecionam nessas instituições. A partir desta sondagem pôde-se delimitar o universo da pesquisa e definir sua amostra.

Devido aos dados conseguidos na sondagem resolveu-se delimitar o universo da pesquisa nas escolas da DIREC-1A, onde ficam cadastradas escolas da “Cidade Alta” de Salvador, deixando as escolas da DIREC- 1B, escolas da “Cidade Baixa” e de todas as cidades metropolitanas de Salvador (Candeias, Camaçari, Simões filho, Madre de Deus, Lauro de Freitas) fora desta pesquisa. Isto ocorreu devido às dificuldades encontradas durante a sondagem e por problemas com os dados da Secretaria (falta de telefones, endereços), também pela dificuldade de contatar com as escolas e responsáveis e, principalmente, pelo tempo de realização da pesquisa.

Das 431 escolas situadas na DIREC-1A, na parte denominada de “Cidade Alta” de Salvador, contatando com 280 dessas escolas, foi constatado que 28 delas tinham aulas de música de forma estruturada, com professor de música, em séries do Ensino Fundamental (entre 1ª a 8ª séries). Destas 28 escolas, 24 têm aulas de música no Ensino Fundamental I (da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental). Pode-se perceber claramente que a educação e o ensino da música ainda estão além das expectativas almejadas por educadores da área, e que a maioria das escolas particulares de Salvador pouco tem contribuído para que o ensino de música seja contemplado nessas instituições e quando este existe dentro destas, nem sempre são realizados da maneira como se espera e com compromisso para com a educação musical.

O universo da pesquisa se delimitou em 24 escolas com aulas de música, cadastradas na DIREC-1A da Secretaria de Educação da cidade de Salvador e a amostra da pesquisa foi determinada a partir da delimitação deste universo. Portanto, esta amostra foi dividida em duas partes: na primeira, num estudo feito por questionários e de caráter mais quantitativo, foram demonstrados dados de 18 escolas participantes do estudo e, numa segunda parte, num estudo de caráter mais qualitativo demonstrou-se dados de quatro escolas participantes da pesquisa.

Após a sondagem, no estudo por questionários realizado em 18 escolas com aulas de música, obteve-se dados muito interessantes e com estes foi possível conhecer e analisar o perfil das escolas e dos professores de música, e saber o que essas instituições esperam de uma aula de música, os assuntos e conteúdos priorizados, como é feito o apoio pedagógico, a quantidade desse apoio considerado pelos professores, a quantidade e suficiência de materiais para as aulas, a satisfação desses professores em lecionar música nessas escolas e também as funções em que a música é colocada e quais ela exerce nos contextos abordados.

As dificuldades surgidas no estudo fizeram com que se “duvidasse” um pouco das respostas obtidas porque se percebeu colocações de dificuldades e empecilhos por parte de alguns professores de música das escolas para responder aos questionários, pois tentou-se obter respostas de 26 professores ao todo, nas 24 escolas com aulas de música, em turmas de 1ª a 4ª séries, mas apenas 18 responderam aos questionários e, desta forma, pôde-se ver claramente a falta de interesse com relação à pesquisa e à área de uma boa parte dos professores. Houve também alguns que responderam, mas com pouca vontade. Estas observações nos levam a refletir e a analisar “como pessoas que escolheram esta profissão não se sentem interessados em contribuir para a própria área na qual atuam?”

Outro dado nítido e constatado, durante a pesquisa nas escolas, através de questões respondidas por coordenadoras sobre as funções e a importância da música no contexto destas instituições, outros questionamentos acerca do assunto são levantados neste trabalho, e nota-se que eles se relacionam com as funções observadas e fundamentadas anteriormente no Capítulo 3 desta dissertação.

Pôde-se observar que o diálogo entre o que se propõe pela (s) coordenadores (as), difere do que é exposto e colocado em prática pelos professores. Pôde-se ver também, mediante as respostas dadas pelos professores, que eles procuram fazer as aulas e aliá-las às festas e comemorações das escolas; este fato é observado e levantado de forma mais ampla no segundo momento da pesquisa (no estudo qualitativo), em que, observando quatro escolas, no

estudo multicaso, pôde-se ver as funções da prática e aprendizagem do ensino musical nessas escolas.

Notou-se na pesquisa que em algumas instituições os coordenadores afirmam que esperam que na aula de música o aluno aprenda a tocar um instrumento, mas na prática sabe-se que o ensino musical em escolas regulares é realizado de maneira diferente de uma escola de música. Notou-se que o que era feito na verdade é uma musicalização e não uma performance instrumental, pois até o próprio ambiente escolar, a falta, a insuficiência, ou indisponibilidade de materiais pedagógicos musicais e instrumentais para atender os alunos, e o fator: número de alunos versus hora/aula não contribui para a possibilidade em questão.

Foi visto nas escolas pesquisadas professores tocando violão ou teclado e alunos cantando. Em apenas uma escola(B) a professora utilizou de instrumentos (percussão e metalofones) em algumas aulas. E na escola (D), durante as aulas de flauta, em que os alunos têm realmente aulas de instrumento com flautas doce. Mas, na maioria das escolas, mediante conversas com questionário, e durante as observações pode-se ver também a falta de instrumentos musicais que atendessem a turma. E em algumas houve a falta de oportunidade durante as aulas, ou falta de instrumentos suficientes ou falta total deles, não permitindo que para que os alunos tivessem possibilidade de tocar nos instrumentos musicais.

Depois da realização do estudo por questionários, foi necessário aprofundar a pesquisa através de estudo qualitativo que fora realizado em quatro das escolas participantes do estudo por questionários. A escolha foi feita pelas próprias escolas que foram convidadas a participar da pesquisa e por aceitação dos diretores, professores e membros, as quatro escolas foram investigadas. Neste momento foram feitas entrevistas com professores e alunos de música, observações de aulas participantes e não-participantes; utilizou-se de diário de campo e de filmagens parciais (apenas algumas aulas e atividades).

Mediante esta parte do estudo foi possível perceber, de forma mais ampla, as dificuldades existentes nos contextos observados, assim como constatar problemas que ocorrem durante as atividades realizadas por professores e alunos de música nos contextos observados e nas relações ocorridas no contexto em si, e como estas dificuldades influenciam no processo das aulas de música.

Esta parte da pesquisa foi interessante e seus dados contribuem para a área de educação musical, mas ainda se faz necessário que haja pesquisas para auxiliar na complementação dos dados obtidos e observados e, assim, ajudar a sistematizar de maneira mais ampla e coerente a situação colocada em tese.

Com relação aos problemas e dificuldades enfrentadas no contexto das aulas de música, foi possível verificar que alunos e professores esperam coisas diferentes para as aulas, portanto é necessário que haja mais diálogo e que o professor busque, a partir das necessidades e dos objetivos dos alunos, como unir suas idéias as deles, para que a prática não fique distante da realidade desses educandos. A escola, sendo um todo, deve também integrar seus projetos alicerçando-os com base no que o professor de música almeja desenvolver com seus alunos e aquilo que os alunos ambicionam aprender. Senão o discurso fica diferente da prática que é desenvolvida.

Pode-se trazer como exemplo situações em que o projeto da escola aborda temáticas específicas e os alunos propõem outras. Momentos em que o professor de música tem que passar um determinado repertório e que os alunos não gostam, mas tem que cantar por causa do projeto da escola. Momentos em que as professoras propõem danças, gestos ou coreografias e os alunos acreditam serem dispensáveis ou não querem fazer, e a partir daí faz-se necessário que o professor reflita se no caso o problema está na atividade, no aluno, ou na forma que esta atividade está sendo abordada ou desenvolvida.

Existem também momentos em que o professor gostaria de trabalhar com instrumentos musicais ou mudar os temas dos projetos, mas as escolas não permitem. E isso faz com que ocorram problemas entre os professores e seus alunos em sala. Por vezes os alunos querem e gostariam de tocar instrumentos e a escola não permite, acha que vai atrapalhar as outras aulas. O professor também gostaria de diversificar as aulas, mas, às vezes por conta de estar preso ao projeto, não o faz. Estes exemplos ocorrem de maneira diferente a depender do contexto e da escola.

Dentro dos contextos observados, pôde-se perceber que não se deve generalizar a área do ensino de música em escolas de Ensino Fundamental, pois as atuações, os projetos e as realizações são diferentes, as interpretações e os anseios são distintos; portanto é necessário que estes sejam vistos e interpretados à parte, pois cada lugar é um lugar, assim como cada aluno é um aluno e cada professor tem suas competências, suas formações, suas idéias, seus desejos, suas práticas, questões pedagógicas e metodologias próprias. Cada atuação trará sua marca de individualidade, pois não há “formas prontas” para ensinar, para perceber o contexto, e todos pensarão de maneira diferente. Por isto, é tão importante esta troca de pensamentos, idéias, opiniões; as pesquisas ajudam nesse processo de conhecimento e possibilitam abrir horizontes para o novo, assim como demonstram situações que podem levar ao diferente, ao mesmo de sempre, ao antigo, ao repetitivo, também para o inovador e até ao desejável.

Esta pesquisa traz pontos a serem discutidos e abordados de forma ampla, pois é importante conhecer o contexto no qual se ensina para que se possa projetar, planejar e sistematizar suas práticas de ensino. O professor, a sua formação e suas competências adquiridas ou transformadas ao longo do ensino por ele recebido e durante sua prática em sala de aula lecionando, também são assuntos que devem ser abordados de forma a colaborar na prática do ensino de música e no processo pedagógico total.

Este trabalho também aborda as funções da música, que é muito visível dentro das escolas, principalmente com as disciplinas de arte que comumente são vistas neste contexto como diversão, para “alegrar” o ambiente escolar e, a partir das discussões e observações acerca deste assunto, pode-se perceber que o discurso ainda continua o mesmo, mas que os professores da área de educação musical têm se mostrado interessados em pesquisas e têm aprofundado seus conhecimentos para, a partir disso, obter fundamentações plausíveis para justificar a ausência e a presença da música nas escolas de educação básica.

No Ensino Fundamental, o Ensino da Música torna-se uma mistura entre “estudo e prazer”, mas, por vezes, pode-se observar que esta música é utilizada para outras funções, diferentes do ensino desejado, e isso, de certa forma, prejudica o professor de música na escola e o trabalho por ele desenvolvido, pois os membros das instituições não compreendem o verdadeiro sentido dessa presença ou ausência musical nas escolas, e as justificativas se limitam apenas em respostas repetitivas e vistas em quase todos os contextos escolares; levando os alunos e professores de outras áreas a desacreditar que esta seja uma disciplina como as outras e que possa levar os alunos a pensar, raciocinar, estudar, compreender, questionar e outras habilidades possíveis ao ensino musical, contribuindo para a constituição de identidade existencial, da autonomia enquanto ser.

É importante ver que pesquisas como estas são o começo de um caminho e que este caminho é apenas um ponto, que deixa margens à diversas questões que ainda devem ser respondidas, deixando espaço para que outros pesquisadores interessados no tema contribuam com suas pesquisas.

A área é ampla, ainda se faz necessárias complementações, e o assunto se amplia e toma novos rumos a partir da nova Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que traz a música como conteúdo obrigatório, porque é importante ver como o processo de adaptação da música nas escolas irá acontecer a partir da Lei e da determinação desta, para que, em três anos, as escolas se adaptem e todas possuam o Ensino da Música nas séries de Ensino Fundamental e Médio.

Acredita-se que a efetivação da lei só ocorrerá mediante articulação de profissionais da área, estes que tanto lutaram pelo projeto, pela sanção da lei e agora precisam participar com voz ativa para que a luta não pare por aí, para que a música não exista apenas na mente e no papel, e sim no dia-a-dia das escolas, oportunizando aos alunos o estudo e conhecimento de música, dando aos jovens oportunidades de descobrir vocações, talentos, habilidades, sonhos, possibilidades e de desenvolver suas inteligências musicais.

A Educação Musical, na atualidade, se encontra em meio a conquistas e desafios. A conquista da luta, de se ter à esperança de transformá-la em disciplina e de vê-la dentro dos currículos escolares, de poder ouvir alunos cantando e levando a sério este cantar. Desafios porque só se pode chegar nesta realidade mediante metas e acreditando nas mudanças, apostando nas realizações, mesmo que pareçam pequenas.

No momento em que se encontra a Educação Musical no País, acredita-se que mesmo tendo lutado e conseguido uma parte da vitória através da conquista da música na escola, apenas fazendo parte de conteúdos de arte, deve-se acreditar que os desafios são parte desta conquista, pois deve-se dar valor ao percurso e ao caminho traçado, porque sem ele não se teria chegado ao objetivo e, sem acreditar, as coisas realmente não acontecem. Os professores precisam acreditar nas possibilidades e seguir em frente.

A Lei nº 11.769, de 2008 abre novas portas à Música na escola, pois esta é a oportunidade de lutar pela garantia de uma Educação Musical melhor, pois sabe-se que as leis no Brasil não se efetivam verdadeiramente, mas que as coisas acontecem no dia-a-dia das escolas, dentro das instituições onde são feitas e tomadas decisões e, por isso, neste momento, é hora de olhar para as conquistas, valorizá-las e seguir com os desafios, acreditando na possibilidade do melhor.

Poder realizar esta pesquisa, contribuir um pouco com dados e sistematizá-los, fez com que se percebesse a importância da continuação de estudos na área, acreditando que ainda há muitas discussões a serem propostas e realizadas porque o caminho continua em aberto para novas contribuições e a área necessita disso, de estudos em escolas de Educação Básica (particulares, públicas e municipais).

Através dos dados obtidos, pode-se perceber que o resultado não é o “almejado e sonhado”, mas que existem professores e instituições sérias, onde acontecem aulas de música com qualidade, de forma correta, coerente, condizendo com o que se espera, mas, no entanto, ainda existe pouco investimento para que isso ocorra de forma mais ampla e há escolas que mesmo sendo da Rede Privada de Ensino não têm condições de promover uma aula de música condizente.

Outras observações foram relatadas no estudo do contexto musical nas escolas, mas é importante frisar quanto ao discurso e o diálogo: coordenação X alunos X Professor de música, que está longe de estar bem estabelecido e é preciso fazer uma reflexão acerca desta questão. O contexto escolar é complexo, por isso a necessidade de estudos e sistematização de dados concretos, retirados da realidade da escola.

A esperança é que esta pesquisa, assim como outras que venham a abordar as mesmas temáticas, contribua para uma educação musical mais plena. O importante é que os educadores estejam conscientes do presente e tenham uma visão dos futuros possíveis, e através do trabalho diário, dentro de cada contexto, em sala de aula, com suas dúvidas e particularidades, mediante suas práticas e pesquisas, continuem a se questionar, a procurar o que seja melhor e viável para o Ensino Musical nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Poliana Carvalho de. **Educação musical na Escola Pública**: um estudo sobre a situação do ensino da música em escolas da rede municipal de Salvador. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, UFBA, Salvador, 2007.

ALVES, Rubens. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2005.

_____. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3. ed., rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Filosofia da educação**. 3. ed., rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. Arte - Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Trad. Sofia Fan. In: **Estudos avançados**. 1989. Relato encomendado pela UNESCO à INSEA. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>, 1989. Acesso em: 24 de jul. 2008.

BASTIÃO, Zuraída Abud. **Reações dos alunos ao ensino de música**: análise em vídeo decorrentes da aplicação de um planejamento para 1ª série do 1º grau. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, UFBA, Salvador, 1995.

_____. O interesse pelas aulas de música na escola regular. **Fundamentos da educação musical**. Série Fundamentos 4. Associação Brasileira de Educação Musical, Salvador, p. 13-21, out.1998.

BELLO, José Luiz de Paiva. **História da educação no Brasil**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb3.html>, Data: 2008. Acesso em: 05 abr. 2008.

_____. **Educação no Brasil**: a história das rupturas. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm> , Data: 2001. Acesso em: 17 de jul. 2008.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Eu só queria ter o direito de ter opinião...** Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/filos31.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2008.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental:** olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Dissertação (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UFRG, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, V. 28, n. 2, p.37-45, 2003.

BISPO, Antônio Alexandre. **Problemas da história da educação musical dos séculos XIX e XX.** Disponível em: www.akademie-brasil-europa.org/Materiais-abe-59.htm - 14k. Acesso em: 05 mai. 2006.

BORGES, Gilberto André. **Educação musical e política educacional no Brasil.** Florianópolis:2007. Disponível em: http://www.musicaeducacao.mus.Br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicaepoliticaeducacional.pdf. Acesso em: 17 abr. 2008.

BRAGA, Paulo Amorim. **O desenvolvimento de competências para o ensino musical em 4ª séries de escolas municipais de Salvador-BA:** um estudo a partir da realidade de três professoras. 2005. Dissertação (Mestrado em Música)- Programa de pós-graduação em música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Artes. V6, Brasília, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Apresentação dos Temas transversais, ética. / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1971.

_____. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1961.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Lei/L11274.htm, 2006. Acesso em: 20 jul. 2008

_____. Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério de Educação Básica: 2003/** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2006.

BZUNECK, José Aloyseo. **Motivar seus alunos:** sempre um desafio possível. Data: 2008. Disponível em: <http://www.unopar.br/2jepe/motivacao.pdf>. Sem data. Acesso em: 17 jul. 2008.

_____. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.. **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 9-36.

CAVALCANTE, Thiago LeandroVieira. **Cartas do Brasil:** vozes jesuíticas, sussurros indígenas. Publicação organizada com apoio do NEE – Núcleo de Estudos Estratégicos/arqueologia. 05 Mar. 2008 Disponível em:
<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=resenhas&id=17>, acesso em: 19 set. 2008.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação Musical e transformação social:** uma experiência com ensino coletivo de cordas/ Flávia Maria Cruvinel. Goiânia: Instituto Centro - Brasileiro de Cultura, 2005.

DUARTE JR., João Francisco. 1953. **Por que Arte - Educação?** / João Francisco Duarte Júnior. 6. edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991. (Coleção Ágere), 9. ed., 1998.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira; OLIVEIRA, Alda de Jesus. A Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM: 15 anos de história. In: **Educação Musical no Brasil**. Sonare – Centro de Produção, Documentação e Estudos de Música. Salvador: P&A, 2007, p. 53-64.

FONTEERRADA, Mariza Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. A educação musical no Brasil - algumas considerações. In: Encontro anual da ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 1993, p. 69-83.

FRANCO, Fernando César. **Integração entre a filosofia 5S e a dinâmica do conhecimento para a formação do cidadão produtivo: análise prospectiva da teoria e da prática visando à formatação de uma proposta preliminar de ação**. Belo horizonte (Dissertação de Mestrado). Escola de engenharia da UFMG - Belo horizonte, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. (Coleção Leitura). 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed., 23ª reimpressão, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música**. ABEM, Associação Brasileira de Educação Musical, Série Teses 1..., Rio de Janeiro, Abr. 1992.

FUKS, Rosa. Transitoriedade e Permanência na Prática Musical Escolar. **Fundamentos da Educação Musical**, Porto Alegre, p. 134-156, mai. 1993.

_____. **O Discurso do Silêncio**. (Série Música e Cultura), v.1. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FUKS, Rosa. Uma análise deste triado no arquivo do SEMA. In: Encontro Anual da ABEM, 4, 1995, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Associação Brasileira de Educação Musical, 1995, p. 29-39.

_____. A Educação Musical da Era Vargas: seus Precursores. In: **Educação Musical no Brasil**. Alda Oliveira e Regina Cajazeiras (Orgs.). Sonare - Centro de Produção, Documentação e Estudos de Música. Salvador: Ed. P&A, 2007, p. 18-23.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

GHIRARDELLI Jr, Carlos. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GUIMARÃES, Sueli. Édi. Rufini ; BZUNECK, J.A. **Propriedade psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca**: um estudo exploratório. Psico - USF, 7, 2008.

HENTSCHKE, Liane. Reflexões da prática com a teoria na educação musical. In: Encontro Anual da ABEM, 2., Maio, 1993, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 1993, p. 49-67.

HENTSCHKE, Liane. DEL BEN, Luciana. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de 3 professoras de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 49-57, set. 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto alegre: Artemed, 1998.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. **Investigação por questionário**. 2. ed., rev. e cor. Lisboa: Edições Silabo, 2005.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (orgs.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p. 113-126.

KATER, Carlos. Aspectos Educacionais do Movimento Música Viva. **Revista da ABEM**, Salvador, n.1, ano I, p. 22-34, mai. 1992.

KATER, Carlos. **Música Viva e H. Koellreutter**: Movimentos em direção à modernidade. Carlos Elias Kater. São Paulo: Musa Editora; Atravez, 2001.

KIEFER, Bruno. **História da Música Brasileira**: dos primórdios ao início do século XX. Porto Alegre, Instituto Nacional do livro, Porto Alegre: Editora Movimento, 1976.

KLEBER, Magali. Relato da Profa. Magali Kleber. Parecer da audiência no Senado sobre projeto de lei que torna obrigatório o ensino de música nas escolas da Educação Básica. In: **Informativo Eletrônico da ABEM** - Associação Brasileira de Educação Musical. Brasília: ABEM, 2007.

KODÁLY, Zoltan, Children's Choirs, 1929. In: BONIS, F. (Ed.). **The Selected Writings of Zoltan Kodály**. London, UK: Boosey and Hawkes, 1974.

KOELLREUTTER, H. J. Procurando Contribuir para a Compreensão da Música de nosso Tempo. In: Art 005 **Revista da Escola de Música da UFBA**, abr./jun. 1982.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. Brasília: São Paulo: Atlas, 1998.

_____. **Metodologia científica**/ Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. 5. ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 2007.

LOUREIRO, Alícia Maria. A Educação Musical como Prática educativa no Cotidiano Escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.10, p. 65-74, mar. 2004.

_____. **O ensino de música na escola fundamental** (Coleção Papyrus Educação). Campinas: Papyrus, 2003.

_____. **O Ensino da Música na Escola Fundamental**: um estudo exploratório. 2001. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação da PUC-Minas, Belo Horizonte, 2001.

LUBISCO, Nídia M.L; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses/ Nídia M. L. Lubisco, Sônia Chagas Vieira, Isaia Veiga Santana. 4. Ed. Ver. E ampl. Salvador: EDUFBA, 2008.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. **A prática docente na era da globalização**. Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/prof04.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2008.

MARCONDES, Marcos Antônio. **Enciclopédia da Música Brasileira**: erudita, folclórica e popular. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Art Editora, 1998.

_____. **Enciclopédia da música brasileira**: erudita, folclórica e popular. 1 v. São Paulo: Arte Editora/Itaú Cultural, 1977.

MARCONDES, Marcos Antônio. **Enciclopédia da música brasileira**: erudita, folclórica e popular. 2 v. São Paulo: Arte Editora/Itaú Cultural, 1977.

MARIZ, Vasco. **História da Música no Brasil**. 4. ed., Rev. e ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa/ Gilberto de Andrade Martins. São Paulo: Atlas, 2006.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. **Educação Musical nas Escolas Brasileiras**: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/artteresa.htm. Acesso em: 06 mai. 2006.

MERRIAM, Alan P. **Antropology of music**. E.U.A.: North-western University Press, 1964.

MELLO, Guilherme de. **A música no Brasil desde os tempos coloniais até o primeiro decênio da república**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1947.

MENEZES, Mara; COSTA, Marineide; BASTIÃO, Zuraida Abud. A Educação Musical na Bahia. In: **Educação Musical no Brasil**. Alda Oliveira e Regina Cajazeiras (Orgs.). Sonare - Centro de produção, documentação e estudos de Musica. Salvador: P&A, 2007, p.235- 249.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.- Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>, 2007. Acesso em: 20 jul. 2008.

MORIM, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Centro de Referência Educacional, Consultoria e assessoria de Educação. Atualização em set, 2007. Publicado no **Boletim da SEMTEC-MEC Informativo Eletrônico da Secretaria de Educação Média e Tecnológica** – Ano 1 – Número 4 – junho/julho de 2000. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/setesaberes.htm> Acesso em: 20 jul. 2008.

NEVES, José Maria. **Música Contemporânea Brasileira**. São Paulo: Ricorde Brasileira, 1981.

NISKIER, Arnaldo. **10 anos de LDB: uma visão crítica**. “Todas as mudanças da legislação educacional brasileira a partir da Lei nº 9.394/96”. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 2007.

OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRAS, Regina (organizadoras). **Educação Musical no Brasil**. Sonare - Centro de produção, Documentação e Estudos de Música. Salvador: P&A, 2007.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Aspectos Históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul. In: **Educação Musical no Brasil**. Alda Oliveira e Regina Cajazeiras (Orgs.). Sonare - Centro de produção, documentação e estudos de Musica. Salvador: P&A, 2007, p. 3- 12.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: Competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: Encontro Anual da ABEM, 10, Outubro, 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Associação Brasileira de Educação Musical, 2001, p. 19-40.

_____. Educação Musical e diversidade: pontes de articulação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 14, p. 25-33, mar. 2006.

_____. Music Teaching as culture: introducing the pontes approach. In: **International Journal of music Education**. 2005. Vol 23 (3). ISME. 2005, p. 205- 216.

_____. O interesse pelas aulas de música na escola regular. **Fundamentos da Educação Musical**, série fundamentos 4, Associação Brasileira de Educação Musical, Salvador, p. 13-21, outubro, 1998.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ALVES, Paola Bialosi. **Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar**. Universidade Católica de Brasília. Disponível em: <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/31/09.htm> Data: 2005. Acesso em: 19 jul. 2008.

PAZ, Ermelinda Azevedo. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: metodologias e tendências**. Brasília: MusiMed, 2000.

PENNA, Maura. A Dupla Dimensão da política Educacional e a Música na Escola: analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.10, p.19-28, mar. 2004.

_____. Professores de Música nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental e Médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.7, p. 7-19, set. 2002.

PENNA, Maura. Conquistando espaços para a música na escola: A solução é a obrigatoriedade? In: Encontro Anual da ABEM, 16, Outubro, 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Associação Brasileira de Educação Musical, 2007, p. 1- 9.

_____. **PCN nas escolas: e agora?** [on line] Não datado. Não paginado. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=12
Acesso em: 21 jul. 2008.

PERRENOUT, Philipe. Construindo competências: Entrevista com Philipe Perrenout, Universidade de Genebra. Por: Paola Gentile e Roberta Bencini. In: **Nova escola** (Brasil), set. 2000. Disponível em:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html
Acesso em: 15 ago. 2008.

PERRONE, Maria da Conceição Costa; CRUZ, Selma Boulhosa Alban. **Instituto de Música: um século de tradição musical na Bahia**. Salvador, s/e, 1997.

_____. Música e contexto: A cidade do Salvador, a Universidade da Bahia e a Música. In: **Educação Musical no Brasil**. Alda de Oliveira e Regina Cajazeiras (Orgs.). Sonare: Centro de Produção, Documentação e Estudos de Música. Salvador: P&A, 2007, p. 223-234.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7. ed., 5ª impressão. São Paulo: Ática, 2006.

ROCHA, Anna Bernardes da Silveira. O currículo do Ensino Fundamental e a Lei 9.394/96. Eurides Brito Silva (organizadora). In: **A Educação Básica Pós - LDB**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, p. 37-60.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SARDELLICH, Maria Emília. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, p. 137-152, Nov. 2001.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. In: **Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 9- 24.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante** / R. Murray Schafer; Tradução Marisa Trenc de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. Título original: The Thinking Ear. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SOUZA, Cássia Virgínia. Estudos adicionais: música na formação de professores de 1ª à 4ª séries. In: Encontro Anual da ABEM, 3, 1994, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Brasileira de Educação Musical, 1994, p. 245.

SOUZA, Jussamara; HENTSCHEKE, Liane; OLIVEIRA, Alda; DEL BEM, Luciana; MATEIRO, Teresa. **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental, Série estudos 6... Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-graduação em Música - Mestrado e Doutorado. Porto Alegre, novembro, 2002.

_____. A Educação Musical no Brasil dos Anos 1930-45. In: **Educação Musical no Brasil**. Alda Oliveira e Regina Cajazeiras (Orgs.). Sonare - Centro de produção, documentação e estudos de Música. Salvador: P&A, 2007, p.13-17.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.16, p. 75-82, mar. 2007.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda Oliveira; Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: **Didática, currículo e saberes escolares** / Vera Maria Candau (org.). 2. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 112- 128.

URIARTE, Mônica Zewe. O papel e a Importância da Educação Musical na Escola Regular Brasileira. **Anais...** III Fórum de pesquisa científica em Arte. Paraná, 2005, p. 156-164.

VEIGA, Manuel. A “quarta escola”: Presente e Futuro da Escola de Música da UFBA. In: **Educação Musical no Brasil**. Alda Oliveira e Regina Cajazeiras (Orgs.). Sonare - Centro de Produção, Documentação e Estudos de Música. Salvador: P&A, 2007, p. 250- 255.

VENTURA, Ricardo. **O Instituto Villa-Lobos e a Música Popular**. Histórico da universidade. 2005. Não paginado. Disponível em: <http://www.brazilianmusic.com/articles/ventura-ivl.html>. Acesso em: 27 abr. 2007/ 21 jul. 2008.

VETROMILLA, Clayton. **A suíte para violão de guerra-peixe e as vanguardas de 40 e 50**. Cadernos do colóquio, dez. de 2001. Disponível em: <http://66.102.1.104/scholar?hl=ptBR&lr=&client=firefox-a&q=cache:JSEjVQjEWFoJ:seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/35/4+manifesto++de+praga+1950>. Acesso em 18 set. 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch, 1896-1934. **Psicologia da arte** / L.S. Vigotski; tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Trad. Daniel Grassi, reimpressão 2007, Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGURY, Tania, 1949. **Escola sem conflito**: parceria com os pais. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ZORZAL, Ricieri Carlini. **Proposta de uma nova estrutura sobre história do ensino de música no Brasil**. Educação musical e Ensino de Instrumentos musicais- Escola de Música- UFBA. 2007. Disponível em:
<http://edumusicalinstrumento.wetpaint.com/search/everything/proposta+de+um...?contains=proposta+de+um...> Acesso em: 05 mar. 2008.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO I (Aplicado aos 18 professores participantes do estudo quantitativo)

Universidade Federal da Bahia

EMUS- ESCOLA DE MÚSICA

ESCOLA: LETRA _____

Sexo:

Idade:

Séries em que leciona:

Turno(s):

Data: / / .

Marila Cristine Sales Marques é graduada em Licenciatura em Música pela UFBA e atualmente está realizando uma pesquisa de Mestrado em ed. Musical pela UFBA. Esta pesquisa depende desses questionários e é de fundamental importância sua participação para validá-la. Os dados não irão expor nenhum (a) escola, professor (a), aluno (a), ficando em sigilo a identidade de todos os participantes. Obrigada pela sua compreensão, paciência e apoio neste trabalho.

Questionário de pesquisa em Educação Musical (Professores/as)

1- Qual a sua graduação?

☐ Licenciatura em Música

☐ Licenciatura em artes (ed. Artística)

☐ Possui pós - graduação

☐ Cursando especialização ou pós-graduação

☐ Outro (especifique) _____

2- Há quanto tempo leciona em escolas particulares? Marque no quadrado e escreva ao lado da sua opção a quantidade de meses ou anos.

☐ Ano (s) _____

☐ Mês(es) _____

3- Qual seu grau de satisfação em lecionar música nesta escola?

☐ Muito Satisfeito (a) ☐ Satisfeito (a) ☐ Pouco satisfeito(a) ☐ Insatisfeito(a)

4- Qual o tipo de vínculo empregatício com a escola?

☐ Livre

☐ Carteira assinada

☐ Contrato

5- Você tem apoio pedagógico por parte da escola?

☐ Sim

☐ Não

☐ Pouco

6- Quem realiza o apoio pedagógico? Especifique:

7- Como são feitos os projetos musicais desta escola?

- ☐ A escola faz o projeto e passa para o professor de música
- ☐ É feito em conjunto, escola e professor de música
- ☐ O professor faz sozinho e leva para a escola
- ☐ O professor faz sozinho e a escola deixa livre
- ☐ Não trabalha com projetos

8- Tem material suficiente e disponível para as aulas de música?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

9- Qual desses materiais você sempre tem disponível? Múltipla escolha pode escolher mais de uma opção.

- ☐ Xerox ☐ Partituras ☐ Livros ☐ Cds ☐ Som
- ☐ Instrumentos musicais

10- Quais instrumentos musicais esta escola possui? Especifique:

11- Quais as condições destes materiais (Instrumentos musicais)?

- ☐ Boas ☐ Ótimas ☐ Péssimas ☐ Ruins

12- Qual a ênfase dada pela escola com relação às aulas de música?

- ☐ Festas cívicas, datas comemorativas
- ☐ Projetos semestrais (com temas para apresentações meio e final de ano)
- ☐ Apresentações de músicas com instrumentos tocados pelos alunos
- ☐ Formação de bandas para festivais
- ☐ _____

13- Qual categoria (tipo) de aula de música se encaixa no contexto desta escola?

- ☐ Aulas de teoria-partitura ☐ Aulas práticas com instrumentos
- ☐ Canto coral ☐ Aulas de musicalização
- ☐ _____

14- Como a disciplina música está em relação à grade curricular desta escola?

- ☐ Esta disciplina é optativa, o aluno escolhe se quer ou não cursá-la, não faz parte do currículo escolar
- ☐ Faz parte da grade curricular (consta como disciplina do currículo)
- ☐ Não é optativa, todos os alunos cursam, mas não consta no currículo escolar
- ☐ Acontecem em amostras semestrais “semana de arte”, não faz parte da grade curricular.
- ☐ _____

Obrigada pela sua colaboração nesta pesquisa, desde já meus sinceros agradecimentos pela sua importante participação. Marila Marques

QUESTIONÁRIO II (Aplicado aos 18 coordenadores participantes do estudo quantitativo)

Universidade Federal da Bahia

EMUS- Escola de Música

Escola: Letra _____ Data: ____/____/____

Questionário de Pesquisa em Educação Musical (coordenação)

1- Esta escola possui ensino de música no ensino fundamental?

☐ Sim ☐ não

2- Em que séries do ensino fundamental?

☐ Alfa a 4ª ☐ Alfa a 8ª ☐ 5ª a 8ª ☐ _____

3- Possui outras disciplinas de artes?

☐ Sim ☐ Não

4- Quais? Caso necessário, marque mais de uma questão:

☐ Teatro ☐ Dança ☐ Desenho (Artes visuais)☐ Outra Especifique _____

5- A escola oferece apoio pedagógico ao professor de música?

☐ Sim ☐ Não ☐ Pouco

6- Como são feitos os projetos musicais desta escola?

☐ A escola faz o projeto e passa para o professor de música☐ É feito em conjunto, escola e professor de música☐ O professor faz sozinho e leva para a escola☐ O professor faz sozinho e a escola deixa livre☐ Não trabalha com projetos

7- Em sua opinião, qual a importância do ensino da música nas escolas?

8- Em sua opinião para quê o ensino da música contribui nesta escola?

Meus sinceros agradecimentos pela sua colaboração e importante participação nesta pesquisa.
Marila Marques

Roteiro de entrevista com os seis professores de música participantes do estudo qualitativo (feito em quatro escolas particulares de Salvador)

- 1- Qual a motivação dos alunos com relação às aulas de música?
- 2- Você vê alguma dificuldade nos alunos durante as aulas?
- 3- Você percebe dificuldades nos alunos durante a realização das atividades de música?
- 4- Você tem alguma dificuldade durante as aulas de música (em sua prática)?
- 5- Você percebe dificuldades com relação ao repertório estudado?
- 6- Você percebe dificuldades com relação ao apoio pedagógico?
- 7- A coordenação influencia a sua prática em sala de aula?
- 8- Qual é a atuação da coordenação pedagógica no que se refere às aulas de música?
- 9- Como você classificaria a relação; Professor X coordenação, professor X alunos, e aluno X coordenação nesta escola?
- 10- Como são feitos os projetos musicais desta escola?
- 11- Como você percebe as apresentações musicais nesta escola? Os alunos gostam de se apresentar? Qual a reação e como se comportam nas apresentações?
- 12- Existem dificuldades com recursos materiais nesta escola? Se sim, quais são as dificuldades com relação aos recursos materiais?
- 13- Como você vê a consolidação da disciplina música nesta escola? Com relação aos professores, coordenadores, pais, e outros?

Roteiro de entrevista realizada com 190 alunos das (quatro escolas do estudo qualitativo)

- 1- O que você acha das aulas de música?
- 2- Você gosta das aulas de música?
- 3- Qual a atividade que você mais gosta de fazer nas aulas de música?
- 4- Qual a atividade que você não/menos gosta de fazer nas aulas de música?
- 5- Tem alguma atividade que você acha difícil de fazer ou você tem dificuldade de fazer ou não consegue fazer?
- 6- Qual a música do repertório estudado que você mais gosta?
- 7- Você gosta das apresentações musicais da sua escola?
- 8- Você gosta de se apresentar pros pais, colegas, etc?
- 9- Tem alguma coisa que você mudaria em sua aula de música?

TERMO DE COMPROMISSO I - pedido pela direção das instituições escolares pesquisadas
(Professora pesquisadora)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Parque Universitário Edgard Santos, s/n – Canela
Tel/Fax: (071) 3336-74-21- 40140-010- Salvador- Bahia- Brasil.

DECLARAÇÃO

Eu, (Nome pesquisadora), RG (pesquisadora), Estado civil (Pesquisadora), aluna regular do curso de Mestrado em Música da pós-graduação em Música da universidade Federal da Bahia, área de concentração Educação Musical, declaro para os devidos fins que, ao pesquisar nesta escola, trazendo dados para minha pesquisa, não divulgarei o nome da instituição em estudo na minha dissertação, assim como também ficará em sigilo o nome dos alunos e o nome dos professores participantes da pesquisa. Declaro ainda que em partes da dissertação constará apenas nome fictício tanto da instituição de ensino quanto para dos professores participantes da pesquisa. Ficando o fórum Rui Barbosa para dirimir quaisquer dúvidas quanto a esta declaração.

Atenciosamente,

(Assinatura Pesquisadora)

TERMO DE COMPROMISSO II - pedido pela direção das instituições escolares pesquisadas
(Professora Pesquisadora)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
Parque Universitário Edgard Santos, s/n – Canela
Tel/Fax: (071) 3336-74-21- 40140-010- Salvador- Bahia- Brasil.

DECLARAÇÃO

Eu, (Nome da pesquisadora), RG (da pesquisadora), Estado civil (da pesquisadora) , aluna regular do curso de Mestrado em Música da pós-graduação em Música da universidade Federal da Bahia, área de concentração Educação Musical, declaro para os devidos fins que não divulgarei nenhuma das imagens contidas nas filmagens de aulas realizadas nesta instituição de ensino. Estas serão utilizadas apenas para análise da pesquisa e com a finalidade apenas educacional, e, em nenhum momento farão parte de propagandas ou serão apresentadas publicamente. Ficando eleito o fórum Rui Barbosa para dirimir quaisquer dúvidas quanto a esta declaração.

Atenciosamente,

(Assinatura Pesquisadora)

TERMO DE COMPROMISSO III - Assinado pelos (6) professores entrevistados no segundo momento da pesquisa (estudo qualitativo), nas quatro escolas com turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

DECLARAÇÃO

Eu, (Nome professor entrevistado), RG (do professor entrevistado), Estado civil (do professor entrevistado), residente em (cidade residência do professor entrevistado), declaro para os devidos fins que, (nome pesquisadora), RG (da pesquisadora), Estado civil (da pesquisadora), aluna regular do curso de Mestrado, do programa de pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Área de Concentração Educação Musical, poderá utilizar em sua dissertação de Mestrado partes de minhas falas gravadas em entrevistas por ela, fazendo parte de sua pesquisa, na qual o meu nome não seja divulgado e nem o da instituição de ensino onde a pesquisa fora realizada.

Atenciosamente,

(Nome e assinatura do professor entrevistado)