UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS

ALESSANDRA NUNES DE CASTRO SILVA

A SITUAÇÃO DA MÚSICA EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA E A LEI Nº 11.769/08

Goiânia
2012

sistema de bibliotecas ufg

UFG

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[** X **] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a): ALESSANDRA NUNES DE CASTRO SILVA		
E-mail: ALESSANDRANCS@HOTMAIL.COM		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? [X]Sim [ ] Não		
Vínculo empregatício do autor: FUNCIONÁRIA PÚBLICA - ESTAUDAL E MUNICIPAL		
Agência de fomento:		Sigla:
País: BRASIL	UF: GO	CNPJ:
Título: **A SITUAÇÃO DA MÚSICA EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA E A LEI Nº 11.769/08**		
Palavras-chave: **:** LEI Nº 11.769/2008, EDUCAÇÃO BÁSICA, ENSINO REGULAR, EDUCAÇÃO MUSICAL.		
Título em outra língua: **THE STATE OF MUSIC IN TWO PUBLIC SCHOOLS OF GOIÂNIA AND THE LAW No. 11.769/08.**		
Palavras-chave em outra língua: LAW NO. 11.769/2008, BASIC EDUCATION, REGULAR EDUCATION, MUSIC EDUCATION.		
Área de concentração: MÚSICA NA CONTEMPORANEIDADE		
Data defesa: (dd/mm/aaaa) 20/04/2012		
Programa de Pós-Graduação:		
Orientador (a): MARIA HELENA JAYME BORGES		
E-mail: MHELENAJB@TERRA.COM.BR		
Co-orientador (a):*		
E-mail:		

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?[1] [X] total [ ] parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

[ ] Capítulos. Especifique: _____

[ ] Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

_____ Goiânia,_____de_____de 2012.

Assinatura do (a) autor (a)

[1] Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso.

ALESSANDRA NUNES DE CASTRO SILVA

A SITUAÇÃO DA MÚSICA EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA E A LEI Nº 11.769/08

Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Música à Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás.
Área de Concentração: Música na Contemporaneidade.
Linha de Pesquisa: Educação Musical e Musicoterapia.
Orientadora: Profª Drª Maria Helena Jayme Borges.

Goiânia
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

S586s

Silva, Alessandra Nunes de Castro.
A situação da música em duas escolas públicas de Goiânia e a Lei nº 11.769/08 [manuscrito] /Alessandra Nunes de Castro Silva. – 2012.
xv, 118 f. : il., qds.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Helena Jayme Borges.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, 2012.
Bibliografia.
Inclui lista de fotografias, quadros, abreviaturas, siglas.
Anexos.

1. Educação musical – Escolas Públicas – Goiânia (GO). 2. Ensino de música – Ensino básico. 3. Lei nº 11.769/2008 I. Título.

CDU: 78:37(817.3)

ALESSANDRA NUNES DE CASTRO SILVA

"A Situação da Música em Duas Escolas Públicas de Goiânia e a Lei Nº 11.769/08"

Trabalho final de curso defendido e aprovado em vinte de abril de dois mil e doze, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Maria Helena Jayme Borges
Presidente da Banca

Profa. Dra. Maria Margarida Machado
FE/UFG

Profa. Dra. Eliane Leão
EMAC/UFG

Dedico a presente dissertação aos meus filhos que são os motivadores de minhas conquistas, aos meus pais por acreditarem em mim, a meus irmãos por me darem força e a meus amigos pelo apoio.

Eterna gratidão aos meus pais pelo dom da vida e por me amarem incondicionalmente.
Um muito obrigado aos meus irmãos por vislumbrarem meu potencial.
Aos amigos que torceram por mim um muito obrigado, vocês são demais!
A minha orientadora, um agradecimento especial. Companheira, soube com sua paciência, dedicação e sabedoria me dar força e motivação para cumprir, apesar das muitas dificuldades, mais esse percurso.
E acima de tudo um especial agradecimento a Deus por estar sempre presente em minha vida.

> É claro que a música marca presença desde sempre nas escolas, se não nos currículos, certamente no cotidiano de alunos e professores. No entanto, o acesso à formação musical escolar enseja não só a fruição que esta expressão artística permite, mas uma ampliação das possibilidades existentes no campo da música para a formação dos estudantes (MENDONÇA, 2011, p.03).

RESUMO

A aprovação da Lei 11.769/08, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica foi mais um passo dado a favor da educação musical, concedendo a devida importância à necessidade do ensino de música na educação escolar. Versa a Lei que "os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas [...]". Desde a aprovação da referida Lei, as escolas de educação básica vêm, à sua maneira, implementando as aulas de música. Passados mais de três anos surge a necessidade de se conhecer como estas vêm administrando sua implementação, quais dificuldades têm encontrado, como as estão sanando, bem como traçar o perfil do profissional responsável por ministrar as aulas de música. Com vistas a esse objetivo foi realizada uma pesquisa de campo em duas escolas públicas de educação básica, do município de Goiânia, sendo uma da rede estadual e uma da rede municipal de ensino. Os dados coletados junto a seu diretor, coordenador(es) pedagógico e professor(es) de música permitiram analisar a situação da música nessas escolas, as dificuldades encontradas e como as estão sanando, bem como o perfil do profissional que vem atuando nesse ensino. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, tendo como referencial a teoria das funções sociais da música de Merriam e obras das áreas de Educação, Educação Musical e Legislação.

Palavras-chave: Lei nº 11.769/2008, Educação Básica, Ensino Regular, Educação Musical.

ABSTRACT

The approval of Law 11.769/08 - which addresses the requirement for teaching music in primary education - was one more step in favor of music education, giving importance to music teaching in primary education. The law states that "education systems have three (3) academic years to adapt to the requirements [...]". Since the approval of this Law schools have been, in their own way, implementing music lessons. After more than three years, there is a need to know how primary schools are managing to implement music in their curricula, which difficulties they have encountered, how they have been dealing with it, as well as rising the profile of the professional responsible for delivering music lessons. The field research was conducted in two public schools, in Goiânia. One from the state educational system and one from the municipal educational system. The data collected from their directors, pedagogic coordinator(s) and music teacher(s) helped analyze the situation of music in these schools, the difficulties encountered and the profile of the professional who is acting in this teaching. This is a qualitative research approach, in reference to the theory of the social functions of music by Merriam, and works in the areas of Education, Music Education and Legislation.

Keywords: Law nº 11.769/2008, Basic Education, Regular Teaching, Musical Education.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Frente e fundo de sala padrão do Colégio Estadual 79
Fotografia 2 – Frente e fundo da sala de música do EFI, CE 79
Fotografia 3 – Sala de aula utilizada para a oficina de teclado EFII, CE 80
Fotografia 4– Sala de aula utilizada para a oficina de violão EFII, CE 81
Fotografia 5 – Auditório utilizado para a oficina de percussão, CE..... 81
Fotografia 6 – Armário de música do EFI que fica no hall da sala dos professores, CE 83
Fotografia 7 – Armário de música do EFI com os instrumentos, CE..... 84
Fotografia 8 – Bandinha Rítmica pertencente ao EFI, CE 84
Fotografia 9 – Armário de música do EFII, divide espaço com a educação física e pessoal da limpeza, CE 85
Fotografia 10 – Instrumentos musicais e materiais utilizados nas oficinas do matutino, CE .. 86
Fotografia 11 – Almoxarifado onde ficam os instrumentos da oficina de percussão do matutino, CE..... 87
Fotografia12 – Sala de aula e armários com instrumentos, EM 90
Fotografia13 – TV com DVD, caixas e quadro, EM..... 91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização das turmas do Colégio Estadual 67
Quadro 2 – Matriz Curricular EF I e II do Colégio Estadual 68
Quadro 3 – Matriz Curricular EF Noturno - EJA do Colégio Estadual 69
Quadro 4 – Matriz Curricular EM Noturno – EJA do Colégio Estadual 70
Quadro 5 – Organização dos alunos da Escola Municipal de Tempo Integral..... 71
Quadro 6 – Matriz Curricular Ciclo I da Escola Municipal de Tempo Integral..... 72
Quadro 7 – Matriz Curricular Ciclo II da Escola Municipal de Tempo Integral 72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
C	Coordenadora
CE	Colégio Estadual
CM	Coordenadora do Turno Matutino
CV	Coordenadora do Turno Vespertino
D	Diretora
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EMTI	Escola Municipal de Tempo Integral
EM	Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
P	Professora
PV	Professora do Turno Vespertino
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de Goiás
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás

LISTA DE ANEXO

ANEXO A – Questionário aplicado ao diretor, coordenador e professor de música. 119

SUMÁRIO

RESUMO **9**
ABSTRACT **10**
LISTA DE FOTOGRAFIAS **11**
LISTA DE QUADROS **12**
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS **13**
LISTA DE ANEXOS **14**
MEMORIAL **16**
INTRODUÇÃO **21**

Capítulo 1

A MÚSICA E SEUS CONTEXTOS **26**
1.1 Os significados que as sociedades têm dado a música **27**
1.2 As funções que a música vem exercendo nas sociedades **33**
1.3 O ensino de música na educação brasileira **36**
1.4 Leis Direcionadas ao Ensino de Música no Brasil e a Sanção da Lei nº 11.769/2008: relato de uma trajetória **43**

Capítulo 2

A PESQUISA NAS ESCOLAS **62**
2.1 Colégio Estadual **65**
2.2 Escola Municipal de Tempo Integral **70**

Capítulo 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS **75**
3.1 Análise dos questionários **76**
3.1.1 Colégio Estadual 76
3.1.2. Escola Municipal de Tempo Integral 89
3.2 Análise das entrevistas **95**
3.2.1. Colégio Estadual 95
3.2.2. Escola Municipal de Tempo Integral 101
CONSIDERAÇÕES FINAIS **109**
REFERÊNCIAS **115**
ANEXOS **119**

MEMORIAL

Introdução

"Todos fizemos e fazemos algo na vida, todos somos "alguém", alguém que é quem é porque lembra de certas coisas e não de outras. Cada um de nós é quem é porque tem suas próprias memórias (ou fragmentos de memória)" (IZQUIERDO, 2010, p.16).

O presente Memorial tem por objetivo descrever minha trajetória no mundo da música, destacando as principais formas de vivência musical que tive, seja ela informal, inserida no contexto escolar ou mesmo institucionalizada. Registro também, neste documento, reflexões sobre como estas experiências e situações vividas contribuíram para minha formação musical constituindo "meu mundo musical" num relacionamento particular com a música, seja como mero espectador, seja como profissional da área.

O início

Nascida em 19 de agosto de 1972, sou a segunda de três irmãos sendo a única mulher, de gênio comunicativo e criativo, que certamente nos dias de hoje seria considerada hiperativa devida tamanha inquietação, curiosidade e questionamento.

As influências

De família grande e unida as festas de aniversário não passavam em branco, situações nas quais minha avó paterna tocava bandolim, acompanhada por seu filho, ao cavaquinho. No repertório músicas de felicitações com as mais diversas versões além do tão executado Parabéns pra Você, Cânticos da igreja católica desejando bem aventurança sempre se faziam presentes. Esta prática se estendeu por toda minha infância até os idos de 1988.

A partir de meus seis anos de idade, tradicionalmente durante as férias de dezembro, meu pai reunia a família e, de mala e cuia partíamos em aventura pelas estradas do Brasil com destino ao litoral, a cada ano um novo lugar. Para distrair-se na estrada meu pai colocava uma após outra, fitas cassete com gravações de toda ordem incluindo no repertório músicas do Balão Mágico, programa infantil da década de 80. Chico Buarque, Tom Jobim, Roberto Carlos, Julio Iglesias, Fagner, Ney Matogrosso, Fábio Jr., Bethânia, Jorge Bem, Caetano Veloso, Gal Costa, Elba Ramalho, Milton Nascimento, Gilberto Gil, faziam parte do repertório ouvido horas a fio durante as viagens que se seguiram ininterruptas ano após ano até quando me casei aos dezessete anos em 1990, grávida de três meses.

Minha avó materna, freqüentadora da Igreja Batista, me apresentou música evangélica infantil que se fez presente em minha vida durante os anos da pré- adolescência, ajudando a mim e meu irmão mais novo a passar pelas turbulências da idade. Nesta fase a música romântica americana já se fazia presente, tanto pelas aulas de inglês e hits das rádios, como nos bailes que fazíamos na década de 80 que eram recheados de música lenta pra dançarmos coladinhos.

Menudo, Blitz, Paralamas do Sucesso, Titãs, Roberto Carlos, RPM, Cazuza, Engenheiros do Havai, Biquine Cavadão, Ultraje a Rigor, Kid Abelha, Ira!, Barão Vermelho, Camisa de Vênus, Leo Jaime, Legião Urbana, Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Bon Jovi, Duran Duran, Pet Shop Boys, Prince, Madonna, Michael Jackson, Guns N' Roses, U2, Iron Maiden, Cyndi Lauper estavam presentes nas rádios e conseqüentemente no ouvido da garotada da época.

A escola regular

"Mesmo que não percebamos, nossa práxis, como educadores, é para a libertação dos seres humanos, sua humanização, ou para a domesticação, sua dominação" (FREIRE, 2001, p. 69).

Tínhamos a rotina de fazer fila todas as manhãs e nesta cantávamos o Hino Nacional religiosamente antes da entrada para sala de aula, músicas infantis também eram entoadas. Estudava em período integral e tínhamos aulas de coral com o professor Lecy, negro simpático de voz possante. Assim apresentávamos em todas as comemorações da escola com formação coral de batas laranja com grandes laços vermelhos no pescoço.

As professoras nos ensinavam as cantigas infantis que ajudavam na compreensão dos conteúdos. Até no inglês cantávamos bastante, só que cantigas folclóricas americanas.

O conservatório

Aos seis anos de idade realizei um teste de aptidão no Conservatório de Música da Universidade Federal de Goiás, do qual me recordo perfeitamente. A professora me pediu pra cantar o que eu gostava de cantar, o que quisesse. Depois me deu um tambor amarelo com listras vermelhas e me pediu que repetisse o que ela fizesse no tambor dela. Algum tempo depois estava eu tendo aulas matinais de música. As aulas eram duas vezes por semana e a gente dançava, cantava, regia. No primeiro ano aprendemos a ler e escrever através da flauta doce e instrumentos de percussão. Só poderíamos escolher um instrumento diferente no ano seguinte.

Terminada a fase de alfabetização musical fui estudar, além da teoria, o piano. Greves, mudanças de professores, muita confusão por conta da minha pressa em tocar, e acabei desistindo do piano! Mas continuei firme na teoria, me dava bem com solfejo, o ditado rítmico, em que sempre tirava 10, e a teoria. Até que terminei o técnico e ingressei na universidade.

No curso técnico tive contato com uma gama enorme de instrumentos, clarineta, flauta, trombone, trompete, bandolim, que já me era conhecido, violino, viola, me tornando amiga de diversos instrumentistas. Como não era mais aluna de piano do conservatório passei a experimentar outros instrumentos, tendo estudado flauta transversal no próprio conservatório. Estudei oboé, o que não deu muito certo devido ao aparelho dentário que usava; mesmo assim ainda o fiz por dois anos.

O paralelo

Como não me adaptei às professoras de piano do conservatório, minha mãe me colocou em aulas particulares com uma professora novinha perto de minha casa. Lá fazíamos recitais solo e com acompanhamento de bandinha rítmica. Nossas músicas, sempre que possível, eram também representadas. Continuei tendo problemas em questão a estudos, pois queria resultados rápidos e me impacientava com repetições e repetições. Essas aulas se seguiram dos nove aos quinze anos, quando a professora se casou e mudou para Palmas, no Tocantins.

Nossa professora era aluna da “tia Lílian”, da escola “Lílian Centro de Música” e tínhamos constantemente intercâmbio com sua escola. Éramos incentivados a ir a concertos e fazer resenhas sobre o que lá víamos e ouvíamos.

A universidade

Por obra do destino, já no terceiro ano do ensino médio, ao ser arguida sobre para quê ia prestar vestibular, pensei: música, afinal isso eu sei fazer, nem me lembro da minha vida antes dela! E assim foi, fiz o vestibular, passei. A prova de aptidão nem foi necessária, pois tinha curso técnico, então lá estava eu aos dezessete anos na Universidade Federal de Goiás fazendo música.

Casada acabei me transferindo no terceiro ano de faculdade para Brasília. Frequentava os concertos da orquestra de Brasília, fazia correpetição e piano a quatro mãos nas aulas de piano complementar, além do grupo de flauta doce e coro, que sempre fez parte da minha vida.

Passados muitos anos, alguns filhos e várias histórias, voltei à universidade para fazer especialização, onde tivemos aulas de flauta doce de forma coletiva.

Na vida

Acabei me tornando professora da educação básica, que no Brasil não tem um currículo formatado para música. Então surgiram as dúvidas: o que fazer, quando fazer e como fazer, o que me levou a buscar cursos específicos sobre Kodally, Orff, D'alcroze. Estes são frequentados por mim sempre que possível.

Atualmente trabalho com ensino coletivo de flauta doce, teclado e violão, que acabei tendo que aprender pelas necessidades da profissão e facilidades dos instrumentos. Procuro aliar teoria à prática para que meus alunos se vejam sempre tocando, o que eles realmente querem. Apresento-lhes as diversas músicas populares do mundo e de épocas distintas.

A vivência em diferentes contextos de ensino musical, como escolas de música específicas e escolas de educação básica - pública e particular - me levaram a questionar como se dá a prática das aulas de música nesses diferentes contextos e então decidi voltar à universidade a fim de buscar respostas a alguns questionamentos.

O início de minha vida profissional foi em escola específica de música onde tudo que acontece na mesma gira em torno do conhecimento musical e os alunos se encontram ali pelo desejo de desvendar o mundo da música. O currículo estabelecido é muito claro, definindo as funções de cada sujeito do processo - coordenador, professor, aluno - o que deve ser ministrado em cada etapa de estudo, bem como número máximo de alunos (no caso 15), condições físicas e materiais apropriados para o ensino de música. A metodologia utilizada mescla o ensino coletivo de conhecimentos teóricos, comum a todos os instrumentos, com aulas individuais, estas direcionadas ao domínio de conteúdos específicos do instrumento escolhido. Assim, não tive ali grandes problemas de adaptação.

Pelas necessidades/oportunidades da vida acabei migrando para o ensino de música na educação básica e, nesta, a vida da escola gira em torno de conhecimentos múltiplos, tendo como prioridade o ensino de português e matemática. A música ali não me parece ser entendida como uma disciplina capaz de desenvolver a sensibilidade estética e contribuir com o desenvolvimento integral dos alunos, mas sim uma simples ferramenta para auxiliar disciplinas tidas como "mais importantes", maximizando assim a aprendizagem das mesmas. Os alunos que ali se encontram não o fazem por opção. O currículo não estabelece conteúdos para música, as salas de aula são salas comuns e quase não há material didático disponível, quando muito um teclado e um som portátil. Em relação à metodologia, as aulas são sempre

coletivas e ministradas ao mínimo de 35 alunos, mesmo número de estudantes necessários para que seja mantida uma turma em funcionamento na escola pública.

A percepção desses fatores suscitaram em mim dificuldades de adaptação, dúvidas diversas assim, a fim de respondê-las, retornei à academia.

Entendo que, sendo a escola uma das instâncias de formação dos indivíduos, esta deve lhes oferecer não apenas a oportunidade de desenvolvimento do pensamento lógico, mas, também, oferecer ferramentas que favoreçam a construção do sujeito autônomo, crítico-reflexivo, construtor consciente de seu destino. Assim, a educação ministrada no ambiente escolar precisa ser de qualidade, significativa e democrática, estendida a todos, sem distinção. Deve, portanto, ser garantida por meio de escolas públicas, responsáveis pela educação gratuita.

A sanção da Lei nº 11.769/2008, que torna o ensino de música obrigatório nas escolas de educação básica - objetivando assim garantir aos alunos a inserção dessa disciplina na rotina escolar - vem ao encontro desse entendimento que tenho de que os sistemas públicos de educação devem garantir uma educação de qualidade. E dentro dessa perspectiva, sabemos que a música ocupa importante papel na formação integral, na humanização dos indivíduos. Porém, na prática, o que percebo é que essa Lei, por si só, ainda não oferece garantia da presença da música na escola, o que tem me causado mais uma inquietação. Para entender melhor essas questões é que hoje me encontro no Programa de Pós-Graduação da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. Busco, por meio desta pesquisa verificar, considerando o advento da Lei 11.769/2008, a atual situação da música em duas escolas públicas de educação básica, do município de Goiânia.

INTRODUÇÃO

A presença da música na educação escolar brasileira remonta aos tempos do "descobrimento" do Brasil; tendo chegado pelas mãos dos portugueses, portanto sob a ótica de suas significações, exerceu funções específicas segundo seus interesses para com ela na nova colônia. Para que se possa compreender melhor a situação da música na educação escolar brasileira atual faz-se necessário conhecer, ainda que em linhas gerais, o caminho histórico trilhado pela mesma ao longo de seu desenvolvimento.

O ensino de música chegou ao Brasil juntamente com os jesuítas nos idos de 1549, período colonial brasileiro. A missão principal dos padres jesuítas era manter a fé entre os colonos e evangelizar os indígenas. Um dos objetivos de seu projeto pedagógico era moldar o indivíduo de um modo idealista e seletivo, sendo que em seus currículos o ensino de música era obrigatório.

Com a chegada da família real em 1808, D. João VI decide seguir a tradição da família e passa a patrocinar de forma notável o desenvolvimento da cultura musical brasileira, criando a Capela Real e trazendo músicos europeus que exerceram grande influência na formação de músicos brasileiros. "A prática musical do século XIX reflete as grandes transformações políticas e econômicas pelas quais o País passava e evidencia sua situação de dependência da Igreja ou do governo" (UNGLAUB, 2000, p. 20).

Com o advento da república no século XX, a vida musical se tornou diversificada, sendo criados clubes e sociedades que promoviam concertos mensais a seus associados trazendo composições de músicas européias muito valorizadas na época. A partir de então, o uso da música na educação passou a ser discutido**,** trilhando um caminho de desenvolvimento de diretrizes para se regularizar o ensino da música na educação brasileira.

No século XXI, a aprovação da Lei 11.769/08 foi mais um passo dado a favor da educação musical no sentido de se dar a devida importância à necessidade do ensino de música na educação básica. Conforme o Diário Oficial da União de 19 de agosto de 2008, ela "altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica". Versa a Lei que "os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas [...]"(BRASIL, 2008, art.3º).

> A Lei n. 11.769/08 estabelece que a música é conteúdo curricular obrigatório, o que implica uma série de adaptações por parte dos sistemas educacionais para que tal

> conteúdo seja devidamente incorporado ao conjunto de componentes já presentes nos currículos escolares (FIGUEIREDO, 2011, p.05).

Segundo essa mesma Lei, "a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular [...]" (BRASIL, 2008, § 6º).

Diante destas colocações o presente trabalho, a fim de melhor configurar um panorama da situação da música em duas escolas públicas de educação básica, do município de Goiânia, tem como objetivo investigar como as mesmas implementaram o referido ensino, conforme dispõe a Lei nº 11.769/2008. Para isso procuraremos responder às seguintes questões: Que profissional está ministrando as aulas de música, qual a sua formação? A aula de música está sendo implantada para todas as séries? Que estrutura, que suporte didático/pedagógico tem oferecido ao profissional que ministra as aulas de música? Quais as dificuldades encontradas? Quais soluções foram pensadas?

Assim sendo, esta pesquisa se justifica por analisar as condições em que estão sendo realizadas as aulas de música em duas escolas públicas de ensino básico, de Goiânia, observando questões físicas, material humano e pedagógico, bem como elencando dificuldades enfrentadas e soluções encontradas para saná-las.

Espera-se que esta pesquisa contribua oferecendo às escolas pesquisadas subsídios para ações prospectivas e, aos órgãos competentes, um indicativo de como essas escolas estão cumprindo a Lei nº 11.769/08 e que dificuldades e soluções têm encontrado. Tais indicativos poderão lhes propiciar um panorama da situação do ensino de música na educação básica, no qual poderão se basear com a finalidade de nortear suas ações. Aos estudantes de música, futuros professores, poderá fornecer uma visão da realidade de sala de aula e todo o contexto que a envolve, proporcionando-lhes meios de refletir sobre sua formação e prática futura.

A pesquisa, de caráter qualitativo, está fundamentada na teoria das funções sociais da música de Merriam a qual irá auxiliar na interpretação dos usos e significações dados à música no decorrer da história do ensino de música na educação escolar brasileira. Subsidiará também a discussão e reflexão a respeito dos dados obtidos junto às escolas escolhidas para a investigação. Os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas realizados com os sujeitos, a saber: diretores, coordenadores e professores de música das escolas pesquisadas.

Num primeiro momento foi realizada uma pesquisa histórica com o intuito de contextualizar a educação musical no Brasil, por meio de um estudo bibliográfico. Para

Rainbow (1995, p.23), “a compreensão e o conhecimento da história [...] indicam os caminhos do futuro e evitam os excessos ao apontar os erros do passado”.

Segundo Fernandes (2004, p.18), “para se chegar aos estágios atuais da ciência, muitos métodos foram responsáveis pelo aprimoramento das técnicas que visavam à busca da verdade”. Assim, para o alcance dos objetivos propostos utilizamos uma metodologia mista realizando-se pesquisa descritiva e pesquisa de campo, na qual os dados foram coletados por meio de análise de documentos, observação e, considerando, de acordo com Unglaub (2000, p.4), que relatos orais, entrevistas semi-estruturadas e questionários semi-abertos são instrumentos importantes para coleta de dados, estes foram aplicados ao professor de música, coordenador pedagógico e diretor de duas escolas de ensino fundamental, em Goiânia, com a finalidade de levantar e identificar suas visões, conceitos, aspirações, frustrações e expectativas em relação ao objeto deste estudo.

Foram selecionadas duas escolas para que fossem contemplados os âmbitos estadual e municipal. As informações necessárias a respeito das instituições foram verificadas junto aos órgãos reguladores das mesmas no município de Goiânia, a saber: Subsecretaria Metropolitana de Educação de Goiânia, vinculada à Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SUME/SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME).

Foram considerados os seguintes critérios na escolha das escolas: - Fazer parte do sistema público de ensino; - Haver a presença da música em suas matrizes curriculares; - Não ser o primeiro ano da presença da disciplina nas mesmas, pois o primeiro ano configura-se como ano de adaptação de ambas as partes, podendo gerar dados imprecisos; - Possuir pelo menos um professor concursado, o que pressupõe uma qualificação profissional; - Atender a um público com carência sócio-econômica; - Bem exercer uma função social na vida e na formação de seus alunos.

Nas duas instituições o material adquirido para análise foi coletado em um ambiente do cotidiano escolar, buscando traduzir a realidade das mesmas por meio das expectativas e pareceres dos professores, coordenadores e diretores participantes desta pesquisa. Com a finalidade de apresentar um relato o mais próximo possível da real situação da música nessas duas escolas, os dados coletados foram analisados por meio da abordagem qualitativa de forma descritiva e comparativa através da revisão de questionários, observações, entrevistas e relatos, voltando-se o olhar para pesquisa sobre material, estrutura física e apoio pedagógico, formação dos professores de música, dificuldades e soluções encontradas por todos os envolvidos no processo de implantação do ensino de música na instituição, bem como sua

visão a respeito do papel da música no ensino básico, todos estes pontos, interpretados à luz da fundamentação teórica escolhida.

O presente trabalho está dividido em três capítulos onde, no primeiro capítulo, buscou-se pesquisar a respeito da presença da música na cultura ocidental - considerando seus significados e funções - a fim de melhor apreender quais significados e funções lhe são conferidos hoje na educação escolar. O capítulo percorre também a história do ensino de música na educação escolar brasileira desde seu início, com a vinda dos jesuítas, agregando, concomitante a este relato histórico, um relato das leis brasileiras direcionadas ao ensino de música no Brasil, leis anteriores à Lei 11.769/2008, a mais recente, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

O segundo capítulo versa sobre as instâncias de ensino escolhidas, relata a maneira como foi conduzida a pesquisa de campo e, no terceiro capítulo, os dados são apresentados e analisados. Por fim são explicitadas, nas considerações finais, as reflexões advindas da pesquisa desenvolvida.

> Desde o início da história da humanidade, a arte tem se mostrado como uma práxis presente em todas as manifestações culturais. O homem que desenhou um bisão em uma caverna pré-histórica teve de aprender e construir conhecimentos para difundir essa prática. E, da mesma maneira, compartilhar com as outras pessoas o que aprendeu. A aprendizagem e o ensino da arte sempre existiram e se transformaram, ao longo da história, de acordo com normas e valores estabelecidos, em diferentes ambientes culturais (BRASIL, 1998, p.20).

Capítulo 1

A MÚSICA E SEUS CONTEXTOS

> A cultura é um patrimônio social, que se foi lentamente constituindo com os esforços árduos de antepassados numerosos; que se regenera e enriquece de contínuo com a colaboração do presente; que se transmite, como herança viva para levar às construções do futuro a contribuição do passado, numa solidariedade indestrutível e benfazeja entre as gerações que se sucedem (FRANCA, 1942, p.29)

Facilmente podemos identificar que a música faz parte da cultura geral de todos os povos. O ser humano em suas interações nos mais diversos ambientes que freqüenta vivencia o meio físico, social, cultural e comunica essas experiências utilizando-se das linguagens, dentre elas, a artística e no interior desta, a linguagem musical. O produto da comunicação por meio da linguagem musical nada mais é que a música, concebida a partir das referidas experiências e, portanto, localizadas e datadas, ou seja, dependentes do tempo e do espaço em que são elaboradas.

Duarte (2002, p.127) infere que, "ao elaborar e comunicar suas representações, o sujeito recorre às suas próprias experiências cognitivas e afetivas, mas se serve de significados socialmente constituídos no âmbito dos grupos nos quais está inserido". Portanto, segundo Campos (2008, p.107), esses significados não podem ser compreendidos como algo essencialmente intencional, pois vão depender dos princípios que os impulsionam e de como os componentes do grupo social ao qual pertencem, incorporam os valores e comportamentos determinados pela sociedade em que vivem.

Temos ainda, segundo Geertz, que "o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu" e, exatamente por isso o autor assume "a cultura como sendo essas teias [de significados] e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado" (GEERTS, 1989, p.04).

Por isso dizemos que a música é produto cultural criada pelo ser humano sendo, portanto, influenciada por determinações de ordem cultural, social, política e econômica. Configura-se como uma área de conhecimento que varia de cultura para cultura. A variação espaço-temporal se manifesta tanto nos aspectos especificamente musicais quanto na forma como as diferentes culturas interagem com a música em seus modos diversos de fazerem uso da mesma. E é todo esse contexto que deve ser considerado na análise do uso da música na educação escolar, na contemporaneidade.

Este capítulo vem narrar como se apresentam os significados dados à música em diferentes sociedades e momentos históricos, com o intuito de auxiliar na compreensão do desenrolar das várias significações dadas à música na história da humanidade e como estas se apresentam, influenciando assim as significações contemporâneas.

1.1 Os significados que as sociedades têm dado a música

Nas antigas civilizações, tanto na Europa como na Ásia, a música atuou social e educativamente. Segundo Unglaub (2000), no currículo das chamadas escolas dos profetas, os Hebreus incluíram a música como elemento importante, mesmo fundamental em suas festas religiosas. Também os Persas e antes deles os Egípcios, Assírios e Hindus incorporaram em suas festas religiosas e profanas a música que estava sempre intimamente relacionada à dança.

De um modo geral, durante todo este período, a educação não estava sistematizada e a música não era exceção, seu ensino era feito de maneira empírica e sua execução fundamentava-se no talento individual. Esta realidade começou a mudar por influência dos filósofos gregos gerando um melhor aproveitamento de todas as áreas de conhecimento humano.

Chamada de “berço da civilização”, a Grécia tornou-se indiscutivelmente um marco referencial e mesmo ponto de partida para qualquer estudo que tenha relação com a cultura, civilização e desenvolvimento humanos. É possível afirmar que os Gregos faziam parte de uma ampla corrente de pensamento sobre o valor da música tendo recebido a influência de povos que os antecederam (UNGLAUB, 2000).

De acordo com Loureiro (2001), a palavra música vem do grego *mousiké* e, junto com a poesia e a dança, significava a arte das musas. Estas possuíam o ritmo como denominador comum, o que as fundia em uma só. Os gregos, assim como as demais civilizações antigas, atribuíam aos deuses sua música, definida como uma criação e expressão do espírito como meio de alcançar a perfeição.

A paixão dos gregos pela música fez com que, desde seus primórdios, ela se tornasse para eles uma arte, uma maneira de pensar e de ser. Assim, desde a infância os gregos aprendiam a cantar, pois o canto era por eles considerado como capaz de educar e civilizar. O músico era tido como guardião de uma ciência e de uma técnica, e seu talento e seu saber necessitavam ser desenvolvidos por meio de estudos e exercício (LOUREIRO, 2001).

O reconhecimento do valor formativo da música fez com que surgissem, naquele país, as primeiras preocupações com a pedagogia da música. Assim, a música requer uma

instrução que ultrapassa o caráter puramente estético; torna-se uma disciplina escolar, um objeto de mestria, proporciona a medida dos valores éticos, torna-se uma “sabedoria” (LOUREIRO, 2003).

Mousiké pouco a pouco passou a abarcar tudo o que dizia respeito ao cultivo da inteligência, bem como *gymnastiké* sintetizava tudo o que aludia ao desenvolvimento físico. Portanto, receber uma educação musical não significava aprender e tocar violino, piano ou oboé, e sim estudar de maneira aprofundada todas as artes liberais, o desenho, a declamação, a escrita, a matemática, a física e a geometria, saber cantar em um coro e tocar com maestria pelo menos um instrumento (LOUREIRO, 2001).

A educação, na visão dos gregos, possuía uma função mais espiritual do que material. Concebida como a relação harmoniosa entre corpo e mente, tinha como objetivo a formação do caráter, preparando cidadãos para participar e usufruir dos benefícios da sociedade e não apenas a aquisição de conhecimentos. Buscavam uma educação plena, oriunda de dentro do aluno sem ser baseada apenas em livros e sim na experiência de vida de cada um. Constituía-se no estudo da música, para a alma e da ginástica, para o corpo buscando o equilíbrio entre os dois.

Para garantir que a música cumprisse o papel importante que se esperava dela na formação da juventude, não era o bastante que ficasse a cargo do Estado que a tornava acessível a todos, era necessária especial atenção aos mestres da música responsáveis pelo desenvolvimento dessa disciplina. A seleção das músicas levava em conta a idade dos discípulos, iniciando-se pela canção, sempre bem dosada, visto que em demasia poderia tornar-se prejudicial. A música não poderia ser praticada de maneira desinteressada, e sim de forma a tornar mais suave e atraente o ensino (LOUREIRO, 2001).

A poesia, o drama, a história, a oratória, as ciências, e a própria música estavam incluídos na extensão do termo música. Os poemas, compreendidos e memorizados, eram entoados com acompanhamento da lira. Portanto, mais que a destreza técnica era o saber improvisar um acompanhamento em harmonia com o pensamento expresso no trecho recitativo. Por ser ensinado com música (o ritmo facilitava a memória), o ensino era atraente, agradável (BAUAB, 1960 apud LOUREIRO 2003).

Esse quadro se alterou com a invasão do mundo grego pelo Império Romano, pois o sentimento de humanidade, as emoções, a sensibilidade, característicos dos gregos não eram adequados à formação dos soldados romanos que eram educados para serem rígidos, duros, severos e disciplinados. Contudo, as letras e as artes começaram, por influência grega, a florescer em Roma. A educação musical foi ganhando espaço passando a ser estudada, porém,

como um saber científico, privilegiando seu aspecto teórico em detrimento do conhecimento prático, provocando uma cisão entre “a música com a mente” e “a música com o corpo”, tornando-se o início do rompimento da visão integrada da música (LOUREIRO, 2001).

No Século I d.C., época de Júlio César, a educação no Império Romano começou sua decadência. Não havia mais entusiasmo pelos jogos, tampouco pela música. O método educativo se baseava na memorização por meio da repetição e o castigo fazia parte de todo processo. Durante o século IV d.C. havia uma rígida divisão social onde as classes menos favorecidas recebiam pouca ou mesmo nenhuma instrução, a não ser aquela indispensável para o exercício da profissão. Nesse período, mesmo para as classes mais altas, a instrução só era valorizada em função da sua utilidade instrumental. Com a entrada do século V d.C. limitaram-se os programas de estudos à retórica, gramática e direito. A abertura de escolas por parte dos mosteiros, no século VII, contribuiu para a conservação do ensino (UNGLAUB, 2000).

No decorrer da Idade Média, a Igreja Católica passa a demonstrar um grande interesse pela música, acreditando que ela era capaz de exercer grande influência sobre os homens, a inclui nos cultos cristãos, encorajando seu ensino e estudo como uma disciplina teórica inserida no domínio das ciências matemáticas, situando-a ao lado da aritmética, geometria e astronomia, formando assim o *quadrivium*. De acordo com Unglaub (2000), nessa época a música encontra sua máxima expressão por meio do canto gregoriano, onde as canções assumem caráter de oração cantada, símbolo da fé cristã, pois eram emitidas a uma só voz e compostas a partir de uma única linha melódica.

Segundo Loureiro (2001, p.40), até meados do ano 1.000, a música religiosa que era monódica era utilizada não só para ser ouvida como também para dar um clima consonante ao culto religioso valorizando mais o *cantor* - aquele que sabia entoar o som trabalhando a prática, dando prioridade à atividade do corpo - do que o *musicus*, aquele que enfatiza o saber musical buscando as relações entre a música e as disciplinas científicas, priorizando o funcionamento da mente. Era nas escolas – mosteiros e catedrais – que para uma educação musical voltada para a prática, se aprendiam salmos, notas, canto e gramática.

Portanto, durante a Idade Média, a música readquiriu sua condição de linguagem expressiva de sentimentos humanos. Fase onde a finalidade não é mais a performance e sim a expressão, onde se restabelece a dialética da música, pautada no ideal grego, como arte e como ciência. A melodia renasce trazendo consigo as primeiras manifestações polifônicas. Aparecem as primeiras experiências de cantar a duas ou mais vozes ao mesmo tempo, em uma combinação livre com a harmonia e o contraponto(LOUREIRO, 2001).

Na Renascença foram criadas escolas públicas e expandiram-se os benefícios culturais com a finalidade de alcançar um número maior de indivíduos. Consequentemente, surgiram novos problemas para o educador musical que ministrava aulas a um grupo reduzido de alunos. Devido ao grande número de estudantes nas escolas públicas, a metodologia aplicada, pelos educadores musicais a um número reduzido de estudantes, não se revelava eficaz, fazendo-se assim necessária uma revisão dos métodos de ensino a fim de que se pudessem estabelecer aspectos fundamentais do ensino de música como uma oportunidade para todos**.**

Já no século XVII, o ilustre humanista tcheco Comenius (1592-1670) publica sua obra Didática Magna em 1657. Este revive Aristóteles e, segundo Veltri (1969 apud UNGLAUB, 2000, p.14), alega em sua obra que "Não há nada na inteligência que antes não tenha passado pelos sentidos". Apesar de em sua didática não ser mencionado explicitamente o papel da música, sem dúvida ela é um dos expoentes da sensorialidade preconizada por Comenius.

> O humanismo renascentista tenta recuperar os valores da cultura Greco-romana, neles buscando inspiração para o movimento de libertação do homem e da razão humana, que acompanhava a expansão científica e geográfica, o florescimento do comércio e a ascensão da burguesia. Florescem, então, um novo espírito e uma nova cultura marcados pelo individualismo e pelo antropocentrismo, abrindo caminho ao cultivo das ciências, letras e artes. (LOUREIRO, 2003, p.40).

Segundo Loureiro (2003, p.40), "nesse clima de efervescência cultural, protestos no mundo católico vieram perturbar a vida religiosa. A música religiosa ganha novo impulso com a Reforma Protestante". Por ter grande importância nos cultos religiosos, nas escolas protestantes a música ocupa lugar de destaque, as crianças aprendiam a cantar e recebiam noções de escrita musical.

Em reação à difusão do protestantismo, e com intuito de deter a "heresia" e obter novos adeptos, a Igreja Católica toma uma série de medidas onde, nesse momento, destacamos a criação da ordem dos jesuítas que, se valendo do púlpito e das escolas, se dedica à catequese.

> Para fazer face à investida protestante no campo da educação, os jesuítas criam escolas destinadas à educação da juventude leiga. Seus colégios, primorosamente organizados, ofereciam uma educação nos moldes exigidos pela sociedade da época, formando o homem culto, o homem letrado, conhecedor dos clássicos e capaz de falar e escrever em latim, mas submisso ao rei e ao papa (LOUREIRO, 2003, p.41).

Visando à formação do bom cristão, um dos principais recursos utilizados pelos jesuítas durante o processo de escolarização era a música. Além de estar presente no currículo escolar, constituía-se em disciplina enriquecendo festas e cultos religiosos. Até o final do século XVIII, devido à influência dos católicos, sobretudo os jesuítas, e dos protestantes, a educação musical foi fortemente praticada com fins religiosos.

A visão da música livre da finalidade religiosa aparece nas idéias de Froebel e Pestalozzi que, assim como Rousseau, defendem uma educação que tem como base o respeito à natureza humana, seus interesses e necessidades, enfatizando a importância da sensibilidade no desenvolvimento da razão. Por perceberem a experiência como pré-requisito para a aprendizagem, defendem um ensino baseado em métodos intuitivos onde o aluno é posto em contato com a realidade desenvolvendo-se nele o senso de observação, a análise de fenômenos da natureza e objetos e a capacidade de expressão. Segundo Loureiro (2003, p.41) esta ênfase dada à sensibilidade durante o processo de construção do ser humano abriu caminho para uma educação musical mais voltada à prática do que à teoria, fazendo com que surgisse a necessidade de se construir materiais didáticos para esse fim.

Surge então um movimento em oposição à tradição secular predominante no ensino da música, iniciado por Froebel e Pestalozzi. No século XX concretiza-se, por meio dos trabalhos de Jacques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1880-1978), Zóltan Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982), Maurice Martenot (1898-1980), Violeta Gainza (1930), e Murray Schafer (1933). Tendo como base as idéias de Froebel e Pestalozzi, propõem uma metodologia nova para o ensino da música. Nesta, antes da formação de conceitos abstratos, deve-se proporcionar a experiência concreta por meio da exploração sonora, do escutar e perceber conscientes, da vivência pessoal, da expressão corporal, do fazer musical, do ato de improvisar e criar, da troca de sentimentos e da experiência social.

> Essa nova proposta para o ensino da música ressalta a importância da prática livre experimental, em detrimento da transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, fazendo emergir a valorização do processo natural de desenvolvimento artístico-musical. É a ação do sujeito sobre o objeto (LOUREIRO, 2003, p.42).

O reflexo dessas propostas metodológicas, que tinham como objetivo modernizar as formas de se musicalizar crianças - passando a se preocupar com as diferenças individuais de seus alunos - foi o de afetar o *statos quo* dos conservatórios tradicionais.

Ao verificarmos os significados dados à música em diferentes sociedades e momentos históricos, parece óbvio que sociedades distintas desenvolvam significados

diferentes para o mesmo objeto, mas devemos notar que uma mesma sociedade, em períodos históricos distintos, vem também a conceber significados díspares ao mesmo objeto.

Isso se dá porque a significação do objeto é outorgada de acordo com os paradigmas do momento vivido. As elaborações e interpretações advindas dos paradigmas do momento presente são influenciadas pelo passado, pois é nele que se instituiu o que hoje conhecemos. Porém, o fato desse conhecimento ter sido considerado legítimo no passado não o torna legítimo no presente. Quem o legitima são os indivíduos. Se por algum motivo, no momento presente, os indivíduos instituintes da sociedade, não consideram mais que o significado dado a algo seja legítimo, se lançam num processo dinâmico de encontrar-lhe um novo significado condizente com seus paradigmas, o re-significando.

> A marca peculiar das sociedades humanas é que elas desenvolveram um riquíssimo universo simbólico. Cada um de nós está imerso em redes sobrepostas de sentidos que conferem valor simbólico aos nossos atos. Fora dessas redes, resta apenas a existência sem significação das pedras, dos girassóis e dos pássaros. E é dentro delas, no conjunto de motivações, de intenções e de finalidades que condicionam os nossos modos de agir e de sentir, é que existe a possibilidade da liberdade, da ética e do direito (COSTA, 2008, p. 24 e 25) .

Segundo o autor, um dos principais filósofos do séc. XX, Martin Heidegger, explicou a diferença entre existir e significar afirmando que a natureza é *ôntica* (*ontos* é a palavra grega para *ser*), enquanto o homem é *ontológico*, "pois ele não apenas existe, mas percebe a sua própria existência, atribuindo valor a ela". Assim de acordo com o autor, "o homem é um ser que se pergunta pelo sentido dos fenômenos que observa, e que responde a sua própria questão inventando um sentido para o mundo" (COSTA, 2008, p. 25).

> O homem interpreta o mundo como se os fenômenos fossem repletos de significados, e por isso mesmo é que sua compreensão não se limita à ciência, que é uma perspectiva que organiza os fenômenos por meio de relações causais e não significativas. É por isso que o filósofo Castoriadis acentuou a importância do que ele chama de instituição imaginária da sociedade, ressaltando que nossos grupos sociais se formam na medida em que elaboram universos simbólicos a partir dos quais eles se tornam capazes de avaliar o mundo (COSTA, 2008, p. 25).

É possível perceber, em qualquer momento histórico e qualquer que seja a civilização, a necessidade e importância da música no processo de desenvolvimento e humanização dos indivíduos. Em certos momentos sofre retrocessos em sua valorização, o que é compreensível, pois não vive uma realidade isolada; está inserida num contexto de maior ou menor valorização da própria educação que, por sua vez, acaba por sofrer as

influências das marchas e contramarchas dos diferentes interesses da civilização a qual está inserida naquele momento.

De acordo com suas significações, as diversas sociedades têm utilizado a música para diferentes fins e estes foram categorizados por Merriam (1964) conforme veremos a seguir.

1.2 As funções que a música vem exercendo nas sociedades

Este item destina-se a descrever de forma resumida o conceito de função social da música desenvolvido por Merriam (1964), adotado na presente pesquisa. A escolha por este autor justifica-se por nos fornecer uma aproximação do objeto de estudo, a música, e à coleta de subsídios para análises posteriores, numa perspectiva histórica do ensino de música na educação brasileira, num primeiro momento, e na escola atual, num segundo momento.

Merriam percebe a música como comportamento humano e como tal torna-se parte funcional de sua cultura, sendo parte integrante de sua totalidade acaba por refletir a organização da sociedade em que está inserida. Pensando dessa forma, o autor passou a observar os propósitos que a música historicamente tem exercido e por meio da comparação de diversas sociedades, chegou às funções sociais da música consideradas por ele como "universais culturais", ou seja, encontráveis em qualquer cultura.

A partir de suas observações, Merriam estabeleceu uma clara diferença entre "uso" – situação em que a música é usada e "função" – razões do "uso" da música, e propósitos desse emprego. Assim, considerando que as funções sociais da música vão sendo construídas a partir de seus diversos usos, as categorizou da seguinte forma:

1) Função de expressão emocional - considera o fato que a música serve como meio de expressão tanto de idéias como de emoções que não poderiam ser revelados por meio de um discurso comum. Para Merriam a música provoca a libertação de idéias, pensamentos, emoções, conflitos sociais, hostilidades, sempre correlatos a ela.

2) Função de prazer estético – refere-se à estética tanto do ponto de vista de quem a cria quanto de quem a contempla**.** Maffioletti (1993, p.23) segue a linha de pensamento de Merriam quando diz que "os sons que constituem o universo musical de cada comunidade têm influências ambientais e são resultantes do gosto e do prazer estético dos seus participantes".

3) Função de divertimento - como o próprio nome sugere, aponta a conotação de divertimento que a música possui em todas as sociedades. Sendo necessário explicar que existe uma distinção entre entretenimento "puro" (tocar ou cantar apenas), característica da

música na sociedade ocidental, e entretenimento combinado com outras funções como podemos ver nas culturas ágrafas.

4) Função de comunicação - pressupõe que a música comunica alguma coisa, mesmo que não estejamos certo de: o que, como e para quem. Merriam considera que a música não pode ser feita senão de pessoas para pessoas, o que implica em comunicação. Esta se dá em uma determinada comunidade, e embora não se compreenda muito como essa comunicação acontece, o mais provável é que se efetue por meio da investidura da música com significados simbólicos que são implicitamente aceitos pela comunidade.

> A música não é uma linguagem universal, mas sim é formada de acordo com a cultura da qual é parte. (...) Ela transmite emoção ou algo similar a emoção, para aqueles que compreendem seu idioma. O fato de que a música é compartilhada como uma atividade humana por todos os povos pode significar que ela comunica uma determinada compreensão simplesmente por sua existência (MERRIAM, 1964, p.223).

5) Função de representação simbólica - percebe a música enquanto representação simbólica de outras coisas, idéias e comportamentos. Sendo simbólica de muitas maneiras, reflete a organização da sociedade na qual está inserida.

> Simbolismo em música pode ser considerado nestes quatro níveis: significação ou simbolização existente nos textos de canções; representação simbólica de significados afetivos ou culturais; representação de outros comportamentos e valores culturais; simbolismo profundo de princípios universais. É evidente que a abordagem que visualiza música essencialmente como simbólica de outras coisas e processos é proveitosa: e pressiona também a uma espécie de estudo que objetiva compreender a música não simplesmente como uma constelação de sons, mas como comportamento humano (MERRIAM, 1964, p.258).

6) Função de reação física – discutível, segundo o próprio Merriam, pois para ele estas reações podem ser motivadas por convenções culturais. Cita alguns exemplos onde pode ser observada: na possessão, excitação e canalização de comportamento da multidão, encorajamento de reações físicas do caçador e guerreiros e estímulo à dança.

Para Merriam a questão realtiva ao fato dessa função ser principalmente uma reação biológica, é superado pela verdade de que ela é construída culturalmente. Segundo o autor, reações despertadas por determinadas músicas de uma cultura em nada estimulam os indivíduos de outras culturas, que não receberam o mesmo “treinamento” cultural para terem tais emoções.

7) Função de impor conformidade às normas sociais - Merriam considera que a música e a linguagem se influenciam mutuamente, onde os textos das canções constituem um suporte para uma linguagem permissiva. Os textos das canções com esta função chamam atenção para comportamentos convenientes ou não, instruem sobre os comportamentos próprios e impróprios, refletem mecanismos psicológicos individuais e coletivos, valores e atitudes prevalecentes na cultura, bem como transmitem história, mitos e lendas.

8) Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos - o autor, mesmo considerando que há pouca informação para se saber realmente até que ponto a música provoca essa validação, apresenta alguns exemplos: preservação da ordem e coordenação de símbolos cerimoniais; transmissão de potência mágica através de encantamentos por meio de canções; validação de sistemas religiosos, militares, educacionais; canções com versos estabilizadores que sugerem uma solução de conflitos permitida segundo os costumes; músicas que expressem preceitos.

9) Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura - sobre essa função o autor coloca que se trata de uma decorrência ou mesmo somatório das funções anteriores. Para Merriam, como veículo da história, mito e lenda, a música aponta a continuidade da cultura; ao transmitir educação, ela controla os membros da sociedade, dizendo o que é certo e errado, contribuindo para a estabilidade da cultura.

"Merriam considera que o som musical é o resultado de processos de comportamento humano que são modelados por valores, atitudes e crenças das pessoas de uma cultura particular, contribuindo, assim, para a continuidade e estabilidade dessa cultura" (FREIRE, 1992, p.23).

10) Função de contribuição para integração da sociedade - considera a música como constituinte de um ponto de união em torno do qual os membros da sociedade se reúnem para se dedicarem a atividades que requerem coordenação e cooperação do grupo, lembrando sua unidade, "contribuindo para a satisfação de participar de algo familiar e para a certeza de tomar parte de um grupo que compartilha as mesmos valores, os mesmos modos de vida e as mesmas formas de arte" (NKETIA apud FREIRE, 1992, p.23).

Deve-se ressaltar que tais categorias não são excludentes: uma música pode desempenhar mais de uma função. Outro ponto é que o próprio autor não considera essas dez categorias como definitivas, reconhecendo indecisões e necessidade de aprofundamentos acerca das mesmas. Apesar dessas questões, afirma que as dez funções resumem o papel da música na cultura, favorecendo estudos voltados para a compreensão da complexidade do

comportamento humano no contexto social e cultural nas diversas sociedades e em momentos históricos distintos, o que nos será útil no decorrer da pesquisa.

1.3 O ensino de música na educação brasileira

> A educação musical no Brasil tem sido principalmente um reflexo de propósitos políticos e religiosos. A sociedade brasileira tende para a mudança e para a reforma: a educação percorre também este impulso, incentivada pelo sabor da individualidade que corre nas veias do povo brasileiro. O desenvolvimento da educação musical brasileira está ligado à história da própria cultura e a da Europa. Desde 1.500, ano da descoberta do Brasil, portugueses e espanhóis, ameríndios e africanos contribuíram para a formação da sua cultura (OLIVEIRA, 1992, p. 35).

Na fala de Oliveira podemos perceber algumas das categorias de Merriam a respeito do uso da música; a autora pondera que no Brasil, historicamente, os propósitos da educação musical tem uma função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, bem como uma função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, enquanto formadora da mesma.

O ensino de música no Brasil iniciou-se com a vinda dos jesuítas em 1549, ainda nos primórdios do processo de colonização do país. Essa ordem religiosa surgida na Europa durante a reforma protestante constituiu-se numa legião em defesa da Igreja Católica num movimento de contra-reforma, que elegeu a educação como uma de suas armas de combate à heresia.

No Brasil, abriram as primeiras escolas e se estabeleceram no país tornando-se, por duzentos e dez anos, praticamente os detentores do sistema educacional vigente na Colônia. “Seguiram a marcha da expansão colonizadora portuguesa em todas as direções, fundando missões, abrindo escolas” (LOUREIRO, 2003, p.42). Sua missão em terras brasileiras, além de manter a fé entre os colonos, era de catequizar os indígenas.

> Eram eles músicos natos que, em harmonia com a natureza, cantavam e dançavam em louvor aos deuses, durante a caça e a pesca, em comemoração a nascimento, casamento, morte ou festejando vitórias alcançadas. [...] Ligada a rituais de magia, a religião, a música revelava-se através da expansão instintiva do som, da cadência rítmica, porém mostrava a simplicidade na melodia e nos instrumentos musicais. Sua aprendizagem ocorria em suas práticas nos rituais e na comunicação com as divindades veneradas (Ibid, 2003, p.43).

Notamos que para os índios, sociedades ágrafas, de acordo com as categorias preconizadas por Merriam, a música possuía usos voltados à função de reação física, função

de divertimento e função de contribuição para integração da sociedade, pois estes não só cantavam como também dançavam festejando suas vitórias e em comemorações; função de representação simbólica, ao refletir a organização dos mesmos; função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos pois, para esse povo, a música está ligada a rituais, magia, a religião e, também, função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, ao fazer parte do cotidiano da aldeia e de quem nela vive.

Devido a esta forte ligação dos indígenas com a música, este foi um dos recursos utilizados pelos jesuítas em sua catequização e aculturação. Por meio da música buscavam uma aproximação com os habitantes nativos, ao mesmo tempo em que comunicavam sua mensagem de fé. Assim, podemos inferir segundo Merraim que, para os jesuítas, uma das justificativas do uso da música em suas escolas tem relação direta com a função de impor conformidade às normas sociais, contribuindo com a inculcação de valores, servindo também com a função de contribuição para integração da sociedade enquanto forma de se chegar até os indígenas e função de comunicação, ao transmitir idéias.

Segundo Loureiro (2003, p.44), "a importância atribuída à música na catequese fez com que ela integrasse o currículo das "Escolas de ler e escrever" onde os jesuítas, além da gramática e do latim, ensinavam música e cantochão[2]". Para as aulas de iniciação musical criaram uma cartilha musical, chamada Artinha, que era usada nas aulas pelos mestres ao mesmo tempo em que se dava a alfabetização. Outra demonstração da presença da música nas escolas e festividades incrementada pelos jesuítas são os Autos, peças de caráter educativo, que tinham como objetivo difundir a moral e a religião.

Percebemos que, apesar da música assumir uma função de divertimento nas festividades das escolas jesuíticas, seu objetivo principal não era a diversão em si, era sim a função de impor conformidade às normas sociais, principalmente às da igreja tendo também, como decorrência, a função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos e a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura.

---

[2] **Cantochão:** Melodia sem acompanhamento em que são cantados os textos da liturgia romana. Ritmicamente livre, acompanha os ritmos em prosa dos salmos e orações com pequena amplitude melódica, obedecendo a um dos oito modos eclesiásticos. A modalidade tradicionalmente adotada é o Canto Gregoriano (ZAHAR, 1985, p.65-66). A música mais antiga que conhecemos, tanto sacra quanto profana, consiste em uma única melodia, com uma tessitura do tipo que chamamos monofônica. Em sua primeira fase não tinha acompanhamento e consistia em melodias que fluíam livremente, quase sempre se mantendo dentro de uma oitava e se desenvolvendo, de preferência com suavidade, através de intervalos de um tom. Os ritmos são irregulares, fazendo-se de forma livre, de acordo com as acentuações das palavras e o ritmo natural da língua latina, base do canto dessa música. Alguns cantos eram expressos de modo antifônico, isto é, os coros cantavam alternadamente. Outros eram cantados no estilo responsório, que se faz com as vozes do coro respondendo a um ou mais solistas. Ainda hoje, em muitas igrejas e abadias, o cantochão é usado normalmente (BENNETT, 1982, p.13).

À medida que ia se formando no país uma elite de brancos e mestiços, os jesuítas iniciam um modelo novo de educação seguindo os moldes desenvolvidos na sociedade européia, uma educação humanista. Os colégios funcionavam em regime de internato e controlavam seus alunos com rigor (função de impor conformidade às normas sociais). Além das aulas eles participavam de cerimônias religiosas e outras festividades onde estavam sempre presente o canto e, principalmente, o cantochão. "Juntamente com a palavra, o canto era um dos principais recursos utilizados pelos jesuítas para cativar os alunos e fortalecer-lhes a fé" (Ibid, 2003, p.45).

Conforme Arouca (apud UNGLAUB, 2000, p.17), a cooperação estreita entre os jesuítas e o poder - do qual recebiam amplo apoio para sua obra educacional - traduz uma transferência das funções da coroa e subsídio do rei para os padres, que passaram a ter todas as obrigações para com a educação.

Em 1759, com o decreto do Marquês de Pombal expulsando os jesuítas, "desmantelou-se todo o sistema colonial do ensino jesuítico" (UNGLAUB, 2000, p.17). Assim foram introduzidas mudanças no sistema escolar brasileiro. Os colégios jesuíticos foram fechados e a demora da coroa em assumir seus compromissos em relação ao ensino causou um período de desestruturação. Ao lado da escola religiosa, agora mantida por outras ordens, surgiu a escola leiga que apesar de incorporar outras disciplinas compatíveis com o momento histórico, preserva as marcas da tradição jesuítica. A música com forte conotação religiosa e ligada às características européias continua presente em toda a produção musical do período colonial, sendo nela evidente a influência do canto gregoriano presente não só nas canções dos índios e dos negros, mas especialmente nas dos portugueses e espanhóis (LOUREIRO, 2003, p.45).

De acordo com o autor, a música brasileira sofreu ainda a influência dos negros que chegaram ao Brasil como escravos, e mesmo separados por diferentes culturas, revelaram uma musicalidade fértil. Trouxeram consigo instrumentos de percussão, porém cantavam e dançavam imersos pelos sons e ritmos de sua distante terra natal, "seja para exprimir a dolorosa saudade e o banzo insuperável, seja para expressar a euforia possível dos seus raros momentos de alegria" (UNGLAUB, 2000, p.17). Isso nos leva a inferir que os negros, segundo as categorias de Merriam, neste momento singular em que viviam, utilizavam a música com função de expressão emocional, função de divertimento e, porque não dizer, também com função de reação física, pois além de cantar e tocar também dançavam.

> Em contato com os índios e portugueses, os negros começaram a criar música e arranjos instrumentais bem característicos, embalados pelo ambiente que aqui encontraram. Podia-se ouvir sua música nas festividades públicas, na igreja e nas casas das pessoas influentes da época (LOUREIRO, 2003, p.46).

Em 22 de janeiro de 1808 chega ao Brasil a família real trazendo consigo aproximadamente 15 mil pessoas, entre elas músicos, artistas e intelectuais. Sua presença estimulou um processo de modernização, provocando grandes transformações, sobretudo no Rio de Janeiro, sede do governo real. De acordo com Unglaub (2000, p.18), seguindo a tradição de sua família, D. João VI patrocinou o desenvolvimento da cultura, em especial a musical**.** Criou algumas instituições como academias militares, a Biblioteca Real, cursos superiores e a escola Nacional de Belas-Artes. Foi criada também a Capela Real, cuja orquestra contava com grande número de músicos europeus. Vieram também compositores estrangeiros que acabaram por exercer uma grande influência na formação dos músicos brasileiros. São ainda dessa época os teatros e as grandes óperas.

Com a proclamação da independência em 1822, surge a necessidade de se imprimir uma feição jurídica ao país o que gera por parte do imperador Pedro I a convocação de uma Constituinte em 1823. Surgem então debates sobre o perfil da nova nação onde a educação ocupa lugar de destaque. Para se implantar um sistema de educação no país faz-se necessária a criação de uma rede de escolas e a formação de professores. Cria-se então em 1835, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Escola Normal. Segundo Fux (1991), o programa de música utilizado era uma cópia dos programas de países como a França, Alemanha e Suíça. Em 1838 com a fundação do Colégio Pedro II, a música também foi incluída no currículo e de acordo com Barreto (1938), a freqüência às aulas de música era obrigatória.

Passados 12 anos a Escola Normal se funde com o Liceu Provincial a fim de possibilitar uma formação diversificada. Seu currículo, que no início era muito simples, é enriquecido por meio da inclusão de novas disciplinas, entre elas a música. Visava a preparação de professores para o ensino preliminar e médio, onde a função da música era meramente disciplinar; as canções apontavam modelos a serem imitados e preservados com o objetivo fundamental de integrar o jovem à sociedade. O que coincide com a função de impor conformidade às normas sociais, função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e função de contribuição para integração da sociedade, descritas por Merriam.

> O repertório musical e a simplicidade do seu fazer musical transmitiam, de forma subentendida, idéias, valores e comportamentos, camuflando o poder da instituição. Para a escola, o que importava era utilizar o canto como forma de controle e

> integração dos alunos; desse modo, pouca ênfase era dada aos aspectos musicais (LOUREIRO, 2003, p.49).

Loureiro constata ainda que,

> Embora a música tivesse um papel bem definido na organização escolar, sendo um componente importante de sua cultura, já naquele momento havia problemas em relação ao professor. [...] os professores mais antigos não sabiam música e os mais novos lhe atribuíam pouca importância. Entretanto, apesar do despreparo do(a) professor(a) e do descaso pela música, era de sua responsabilidade o ensino dessa disciplina nas escolas primárias (2003, p.49-50).

Feliz (1998, p.10) aponta que "a reforma de instrução, em 1854, exigia noções básicas de música e canto nas escolas primárias e com a reforma de 1876, a música vocal deveria fazer parte da estrutura curricular nas Escolas Normais". Segundo Unglaub (2000, p.20), "a prática musical do Século XIX reflete as grandes transformações políticas e econômicas pelas quais o País passava e evidencia sua situação de dependência da Igreja ou do Governo".

O final do século XIX é caracterizado por transformações nos planos: político, econômico, social, e cultural, culminando com a Proclamação da República, em 1889. "A instituição do novo regime aponta o início de uma nova fase no ensino das artes, até então profundamente marcado pela influência européia" (LOUREIRO, 2003, p.52). Nessa época a educação musical era praticada por meio de duas vertentes principais: o ensino básico, praticado no contexto escolar e o ensino informal, praticado fora do contexto escolar.

Com a República, além de se ampliar, a vida musical tornou-se diversificada, surgiram clubes e sociedades que promoviam a seus associados concertos mensais onde eram apresentados obras de compositores europeus sempre muito valorizadas. Porém, "a execução de cantos e hinos escolares continuou durante toda a República, muito embora sem merecer a devida importância dos educadores e administradores" (BARRETO, 1938, p.35-36). Sustentando assim o uso da música com a função de impor conformidade às normas sociais e, em consequência, a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, propostas por Merriam.

Para Feliz (1998), essa presença da música nos currículos oficiais das escolas se deve provavelmente ao fato de que a Europa era considerada o exemplo de "civilização" que deveria ser seguido caso se quisesse conhecer os padrões estéticos preferenciais da época, tornando-se a referência.

> Durante todo o Império e também na República, o estudante de arte, que quisesse adquirir experiência e renome, deveria estudar na Europa, principalmente na França. Eram comuns os prêmios dos salões de arte ou concursos musicais serem uma viagem à Europa, acompanhada de bolsa de estudo nos ateliês e conservatórios dirigidos por artistas de renome internacional (FELIZ, 1998, p.10).

Segundo o autor, até aqui, no currículo escolar a música surge como algo que deveria fazer parte da cultura daqueles que frequentavam as instituições de ensino e esse contingente era pequeno. O número de escolas era reduzido e havia também a dificuldade de se localizar pessoal preparado para o magistério "havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população era mínima" (RIBEIRO, 1992, p.47).

Assim sendo, apenas uma pequena elite frequentava os bancos escolares com o intuito de continuar os estudos para, no futuro, frequentar um curso superior e assim incluir-se na sociedade aristocrática brasileira.

> Para esse grupo "seleto", o contato com a música já acontecia em seus lares, pois, o piano estava presente nas residências e a prática musical era comum nessas famílias. A presença da música nos cursos escolares para esses estudantes, portanto, não precisava ser motivo de atenção especial (FELIZ, 1998, p.11).

Nessa época o conservatório é transformado em Instituto Nacional de Música, oferecendo ensino profissionalizante na área. Nesse mesmo período foram criados outros conservatórios e escolas de música em todo país.

As transformações sociais que aconteceram no Brasil nas primeiras décadas do século XX, resultantes do processo de urbanização, industrialização, luta de classes e crescente dependência financeira com os bancos internacionais, acabaram evidentemente por também envolver a escola. Com isso, surgiu a necessidade de que os currículos escolares se adaptassem às novas exigências sociais.

> O ensino nas instituições oficiais, subordinado aos órgãos governamentais da época, deveria seguir uma legislação que, via de regra, procurava atender aos interesses dos responsáveis pela organização dessa legislação. A inclusão ou exclusão de determinada disciplina escolar não era aleatória, passava sempre por um crivo "oficial" que julgava se aquela disciplina devia figurar no rol das obrigatórias ou, por ser menos importante, deve ser apenas "optativa" (FELIZ, 1998, p.11-12).

De acordo com Feliz (1998), certos autores consideram que a presença no currículo de algumas disciplinas escolares foi estratégica, pois teriam como objetivo, atender a

necessidades prioritárias dos governantes. Horta (1994) alega que uma das disciplinas que seriam fundamentais para atender à política do governo Vargas durante os anos 30 e 40 era o Canto Orfeônico[3]. Nas escolas, o canto coletivo serviria para inculcar valores considerados fundamentais para o governo central como disciplina, civismo, obediência e conformação com as diferenças sociais, assim, o Canto Orfeônico, teria sido usado como forma de controle social. Neste período, percebe-se o uso da música com a função de impor conformidade às normas sociais e a função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, tendo também a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura. Por ser praticada por meio do canto coletivo, arregimentando multidões, tinha igualmente a função de contribuição para integração da sociedade.

> Para que se configurasse com a função de controle social, a disciplina Canto Orfeônico passou a ser obrigatória a partir de 1931, com uma legislação específica e controlada por um órgão oficial: a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), que não só organizava os cursos de formação de professores mas também selecionava material didático e fiscalizava os eventos ligados à educação musical no Rio de Janeiro e posteriormente em todo o território brasileiro (FELIZ, 1998, p.12).

De acordo com o autor, Heitor Villa-Lobos - compositor, regente e educador musical - foi nomeado o primeiro diretor da SEMA; centralizou em si as funções de organizador dos programas de ensino e material didático que seriam usados nos diversos cursos de educação musical, formação de técnico em banda e Canto Orfeônico.

> Através de seus manuais de Canto Orfeônico, Villa-Lobos que era o “arauto oficial” do governo Vargas, procurou organizar os conteúdos, explicações sobre o como transmitir esses conteúdos e as posturas que deveriam adquirir os professores que trabalhavam com a disciplina Canto Orfeônico (FELIZ, 1998, p.12).

Porém, segundo Feliz, sabe-se que Villa-Lobos não foi o único a organizar manuais para a disciplina de Canto Orfeônico, outros educadores musicais também produziram material didático.

> Paralelamente à “melodia oficial” decantada por Villa-Lobos e que buscava uma “consonância” na população, existiam “melodias não oficiais” e “dissonantes” do traço autoritário do governo Vargas e que buscavam conquistar seu espaço na educação musical brasileira (FELIZ, 1998, p.13).

---

[3] **Canto Orfeônico:** designa os conjuntos corais constituídos de escolares, professores, militares, operários e outros amadores de música. Essas organizações visavam especificamente à apresentação de peças musicais sem um fim profissional e com um repertório acessível e específico (FELIZ, 1998, p.20-21).

Com essa apresentação da música na escola brasileira ao longo do tempo,

> [...] evidencia-se a diversidade de funções que tal atividade representou nos contextos escolares. Em cada momento se concebeu uma proposta para a música na escola, estabelecendo valores e conceitos que se completam ou se contrapõem. Assim, conceitos que ainda sobrevivem até hoje são, de certa forma, resultado de práticas educacionais anteriores que consolidaram formas de pensar e agir sobre o currículo escolar (FIGUEIREDO, 2011, p.06).

Segundo o autor, não é coincidência que em alguns contextos ainda se sustente a idéia de que somente pessoas com talentos especiais, conceito no qual se fundamentava o ensino de música das antigas civilizações, podem aprender música; além disso, não é por acaso que muitas escolas defendem a tradição erudita, como a maneira mais adequada de se ensinar música, postura decorrente da presença da família real no Brasil durante o século XIX; assim, em relação a conceitos e valores que são atribuídos à música na escola e na formação dos indivíduos, se configura um quadro amplamente diversificado.

1.4 Leis Direcionadas ao Ensino de Música no Brasil e a Sanção da Lei nº 11.769/2008: relato de uma trajetória

Em 17 de novembro de 1854, por meio do Decreto nº 33, foi instituído o ensino de música nas escolas brasileiras. “O Decreto previa que a prática musical se desenvolvesse em dois níveis: noções de música e exercícios de canto” (UNGLAUB, 2000, p.20). Estipulando assim que as escolas deveriam desenvolver um trabalho que se preocupasse tanto com a parte prática quanto com a parte teórica da música.

Em 28 de novembro de 1890, um ano após a proclamação da república, o Decreto Federal nº 981 faz alusão ao ensino de elementos de música e a exigência do professor específico, devendo este ser admitido através de concurso público. Quando lemos elementos de música, pensamos em seus conteúdos específicos, estando implícitos nestes a parte teórica e a prática, pois os mesmos se complementam. Assim, percebemos que apesar da distância temporal entre o decreto nº 33 e o nº 981, a diferença fundamental entre eles é que no último surge a preocupação com a formação do professor e seu ingresso na escola.

Já em 23 de janeiro de 1928, através da Lei nº 3.281, se dá a Reforma Fernando de Azevedo que “previa musicalização para crianças pequenas e a presença de música em todos os cursos, com um programa local e instrumental” (UNGLAUB, 2000, p.22). Porém, a história da educação musical no ensino regular de forma sistematizada no Brasil está ligada a

Villa Lobos. Foi ele quem deixou parte de seus compromissos internacionais para dedicar-se ao projeto de introdução do ensino musical nas escolas. No interior de São Paulo, iniciou uma primeira experiência com intuito de levar ao banco escolar o conhecimento musical de forma disciplinada.

Em 18 de abril de 1931 o Governo Federal oficializa a disciplina Canto Orfeônico, através do Decreto nº 19.890, tornando obrigatório o ensino de Canto Orfeônico nas escolas do Município do Rio de Janeiro:

> O chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil decreta:
> Art. 1º O ensino secundário, oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial.
> Art. 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar.
> Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:
> 1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - **Música (canto orfeônico).**
> 2ª. série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - **Música (canto orfeônico)**.
> 3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - **Música (canto orfeônico)**.
> 4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho.
> 5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho. (grifo nosso) (BRASIL, Atos do governo provisório 1931, p.470).

Observa-se nesse decreto que a disciplina Canto Orfeônico fazia parte das três primeiras séries do ensino secundário, no curso fundamental. Já no curso complementar, a disciplina não aparece na lista das disciplinas obrigatórias.

Villa-Lobos acreditava no poder do canto em conjunto de despertar o gosto e a sensibilidade, chegando-se a compreensão e o domínio da linguagem musical. Ressaltava também, segundo Unglaub (2000, p.25), a função social da música, capaz de estimular a convivência entre as pessoas e congregar, de maneira entusiasta, milhares de pessoas que se integram ao ritmo, vibração e energia da música, o que a torna adequada para arregimentar multidões.

Devido aos resultados dessa metodologia nas escolas cariocas, a mesma começou a se disseminar Brasil afora e assim, a partir de 1934, a disciplina Canto Orfeônico passou a ser obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino primário e secundário do Brasil. Segundo Horta (1994), a justificativa para esta medida se deve ao fato de que o Canto Orfeônico,

segundo o Governo Federal, além de servir como elemento educativo, seria um instrumento eficaz no desenvolvimento patriótico da população.

Devemos ressaltar, segundo Feliz (1998), que a presença da música no currículo escolar dessa época tinha o objetivo de atender às necessidades dos governantes, o que segundo Horta (1994), era a política do governo Vargas. Neste período a música era utilizada com, segundo Merriam, a função de impor conformidade às normas sociais; a função de validação das instituições sociais, no caso o governo central; a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, levando os alunos a se conformarem com as coisas como são; e a função de contribuição para integração da sociedade, pois se realizava por meio do canto coletivo.

A partir de 1942, dois fatos importantes concorreram para a consolidação e difusão do Canto Orfeônico: a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e os decretos-lei da reforma de ensino Capanema.

> A necessidade de uma instituição que organizasse e oficializasse o ensino do Canto Orfeônico no Brasil permitiu ao Ministro Capanema apelar junto à presidência da República, pela criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Através do decreto-lei nº. 4993, de 26 de novembro de 1942, o Conservatório foi criado e Villa-Lobos nomeado diretor desse órgão (FELIZ, 1998, p.36).

O segundo fato que viria a consolidar a prática orfeônica nos diferentes cursos das escolas públicas foram as Leis Orgânicas do Ensino, reformas educacionais que se deram a partir de 1942. Essa série de decretos-lei foi elaborada pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema. A disciplina Canto Orfeônico fez parte do primeiro ciclo do Ensino Secundário, do Ensino Primário e do Ensino Normal, conforme veremos a seguir.

A partir de 1942, o ensino secundário foi organizado em dois ciclos: o primeiro ciclo Ginasial - com a duração de quatro séries anuais; e o segundo ciclo Colegial - subdividido em: curso Clássico e curso Científico, ambos com três séries anuais. As disciplinas do primeiro ciclo ginasial ficaram organizadas da seguinte forma:

> Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. **9) Canto orfeônico.**
> Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. **10) Canto orfeônico.**
> Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. **10) Canto orfeônico.**

> Quarta série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. **10) Canto orfeônico.** (grifo nosso) (Lei 4.244, de 09/04/1942).

Podemos observar que nas quatro séries do curso ginasial aparece a disciplina Canto Orfeônico. Não foi apresentada a estrutura do curso Colegial, pois o Canto Orfeônico não faz parte da lista de suas disciplinas obrigatórias.

Em 22 de julho de 1946 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico instituindo a obrigatoriedade do ensino de música em âmbito nacional. O repertório era constituído por canções folclóricas e músicas de exaltação. Para o então presidente Getúlio Vargas era importante a promoção dessas grandes concentrações corais que valorizavam o folclore, exaltavam a Pátria e a figura do presidente, como pode ser observado no título de algumas músicas constantes do livro Canto Orfeônico de Villa-Lobos (1951): Brasil Unido, Herança de nossa raça, Tiradentes, Verde Pátria, Saudação a Getúlio Vargas entre tantas outras.

Segundo Wisnick (apud UNGLAUB, 2000, p.25), “os trabalhos musicais desse período, sob orientação de Villa-Lobos, na forma do canto orfeônico, pode ser comparado ao trabalho dos jesuítas no Brasil colônia”; desta vez, ao invés de ter como objetivo a conversão do povo à religião, busca-se sua conversão ao culto da nação. “Ou seja[,] a inculcação dos valores para manutenção do ‘status quo’”. Pensamento que reforça a corroboração do uso da música com a função de impor conformidade às normas sociais bem como a função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, consideradas por Merriam.

Com a obrigatoriedade da disciplina Canto Orfeônico no ensino primário e na formação de professores a partir de 1946, o ensino primário foi organizado, de acordo com o decreto nº 8.529 da seguinte maneira: Curso primário elementar e curso primário complementar:

> Da estrutura do ensino primário;
> CAPITULO I
> DO CURSO PRIMÁRIO ELEMENTAR
> Art. 7º. O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá:
> I. Leitura e linguagem oral e escrita.
> II. Iniciação matemática.
> III. Geografia e história do Brasil.
> IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho.
> V. Desenho e trabalhos manuais.
> **VI. Canto orfeônico.**
> VII. Educação física.
> CAPITULO II
> DO CURSO PRIMÁRIO COMPLEMENTAR

> Art. 8º. O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas:
> I. Leitura e linguagem oral e escrita.
> II. Aritmética e geometria.
> III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América.
> IV. Ciências naturais e higiene.
> V. Conhecimentos das atividades econômicas da região.
> VI. Desenho.
> VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região.
> **VIII. Canto Orfeônico.**
> IX. Educação física.
> Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino, aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura. (grifo nosso) (Brasil, Atos do poder executivo, 1946, p.640-641).

Nesse decreto podemos observar que a disciplina Canto Orfeônico encontra-se presente entre as matérias obrigatórias nas quatro séries do curso primário elementar, assim como no curso primário complementar. A presença do Canto Orfeônico na lista das disciplinas está em concordância com os objetivos do ensino primário que aparecem no Art. 1º da Lei Orgânica do Ensino Primário: "proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de fraternidade humana" (BRASIL, Atos do poder executivo, 1946, p.640). Reforçando assim o uso da música com a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, a função de impor conformidade às normas sociais e a função de contribuição para integração da sociedade, estabelecidas por Merriam.

Em relação ao Ensino Normal abordado no decreto nº 8.530, a disciplina Canto Orfeônico ou Música e Canto, também está presente entre as disciplinas obrigatórias.

> CAPÍTULO II
> DOS CICLOS DO ENSINO NORMAL E DE SEUS CURSOS
> Art. 2º. O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professôres primários, em três anos.
> Art. 3º. Compreenderá ainda o ensino normal cursos de especialização para professôres primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário. (...)
> Da estrutura do ensino normal
> DO CURSO DE REGENTES DE ENSINO PRIMÁRIO
> Art. 7º. O curso de regentes de ensino primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas:
> Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. **6) Canto orfeônico**. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física.

> Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. **6) Canto orfeônico**. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física.
> Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. **6) Canto orfeônico**. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos.
> Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5) Didática e prática de ensino. 6) Desenho. **7) Canto orfeônico.** 8) Educação física, recreação e jogos.
> (...)
> DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSÔRES PRIMÁRIOS
> Art. 8º. O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:
> Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. **5) Música e canto.** 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação e jogos.
> Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. **6) Música e canto.** 7) Educação física, recreação e jogos.
> Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. **7) Música e canto.** 8) Educação física, recreação e jogos.
> Art. 9º. Será também permitido o funcionamento do curso de que trata o artigo anterior, em dois anos de estudos intensivos, com as seguintes disciplinas, no mínimo:
> Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Biologia educacional (noções de anatomia e fisiologia humanas e higiene). 4) Psicologia educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação). 6) Desenho e artes aplicadas. **7) Música e canto.** 8) Educação física, recreação e jogos.
> Segunda série: 1) psicologia educacional. 2) Fundamentos sociais da educação. 3) Puericultura e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Prática de ensino. 6) Desenho e artes aplicadas. **7) Música e canto.** 8) Educação física, recreação e jogos. (grifo nosso) (Brasil, Atos do poder executivo 1946, p.647).

Podemos constatar, por meio do decreto descrito acima, que a presença da disciplina Canto Orfeônico, nas quatro séries do curso de regentes de ensino primário, tem a mesma importância dada à disciplina Português, Educação Física e Desenho, também presentes nas quatro séries. Já a disciplina Matemática aparece apenas em três séries e as disciplinas, Didática e Prática de Ensino, apenas na quarta série. A disciplina Canto Orfeônico, quando surge na grade do curso de formação de professores primários, muda de nomenclatura, passando a ser chamada de Música e Canto. Note-se que não foi observada nenhuma nota no decreto que relatasse/justificasse essa mudança de nomenclatura.

Com a portaria Ministerial nº 215, de 18 de abril de 1945, o Governo Federal passou a exigir do professor de música que iria ministrar a disciplina Canto Orfeônico o curso de especialização em Canto Orfeônico ministrado pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

> Art.1º. Nenhum estabelecimento de ensino, no Distrito Federal e nas capitais dos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, poderá admitir como professor de canto orfeônico quem não possua curso de especialização dessa disciplina (curso seriado, de emergência ou de férias) ministrado pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico ou estabelecimento a ele equiparado.
> Art. 2º. Os atuais possuidores de certificados de registro de professor de música naquelas capitais ficam, sob pena de cancelamento do seu registro, obrigados, dentro do prazo de um ano, a se inscrever em um dos cursos de especialização do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico ou de estabelecimento a ele equiparado, a fim de habilitarem-se a lecionar essa disciplina em estabelecimento fiscalizado pelo Governo Federal. (VILLA-LOBOS apud FELIZ, 1998, p.42)

Assim, aos poucos o governo central passa a exigir a obrigatoriedade de cursos específicos em Canto Orfeônico aos professores do Rio de Janeiro e de São Paulo exigindo uma formação dos professores que pretendessem ministrar a disciplina Canto Orfeônico nas escolas oficiais.

> Era exigida do professor a formação em um dos cursos oferecidos pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, podendo ser um curso regular, de emergência ou de férias. Também eram aceitos os certificados das escolas de música que fossem equiparadas ao Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Essa medida, deve-se ao fato de que, com a difusão cada vez maior do Canto Orfeônico nas escolas públicas, aumentou significativamente a demanda e era preciso que, pelo menos os professores que fossem ministrar essa disciplina, obtivessem noções básicas de música e Canto Orfeônico, atendendo deste modo às exigências oficiais (FELIZ, 1998, p.43).

Confirma-se assim, nessa fala de Feliz (1998) que, durante as décadas de 30 e 40 a presença da disciplina Canto Orfeônico em vários cursos das escolas brasileiras, tinha como objetivo inculcar valores relativos à pátria, ao civismo promovendo o novo regime através das audições orfeônicas. A necessidade do governo Vargas de difundir a concepção de preparação de uma raça forte, patriota e que através de sua participação como cidadão demonstrasse, um espírito cívico permitiu, segundo Horta (1994), a implantação de algumas disciplinas escolares que satisfizessem a essas necessidades do governo central:

> Quanto ao canto orfeônico, a sua utilização como instrumento de promoção e civismo e da disciplina coletiva foi uma constante durante todo o período [...] Durante todo o período, graças sobretudo à ação de Heitor Villa-Lobos, desenvolve-se um trabalho intenso de implantação de orfeões escolares e de formação de professores de canto orfeônico para as escolas, ao mesmo tempo que se organizam grandes manifestações corais, [...] (Horta, 1994, p.182).

Assim, segundo Feliz,

> A disciplina Canto Orfeônico foi, portanto, um dos meios de que o governo Vargas se utilizou para despertar o sentimento cívico e patriótico na população. Para isso, Villa-Lobos tornou-se uma espécie de compositor "oficial" e procurou através do incremento do Canto Orfeônico nas escolas do Rio de Janeiro, organizar concentrações orfeônicas e, através de um repertório específico, difundir idéias de união, uniformidade e coletividade (1998, p.43).

Em 1961, através da Lei de Diretrizes e Base da educação nº 4.024, deu-se, nas escolas de 1º e 2º graus, a transformação do Canto Orfeônico em educação musical que vinha integrada à disciplina denominada Educação Artística como uma de suas habilitações; assim, esta educação musical era optativa e a escola tinha autonomia para inseri-la em seu currículo ou não. Os professores de educação musical eram os mesmos que vinham ministrando o canto orfeônico e, apesar da forma mais diluída, continuavam a nortear seus procedimentos e a elaboração do programa de educação musical com ênfase no calendário escolar e cívico sustentando assim, dentre as funções categorizadas por Merriam, a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura imbricada com: a função de impor conformidade às normas sociais, a função de validação das instituições sociais, a função de contribuição para a integração da sociedade, e a função de representação simbólica.

A partir de 1971 o ensino de música, juntamente com o teatro e as artes plásticas, passa a integrar a disciplina de educação artística que foi inserida no currículo por meio da reforma n° 5.692/1971. Com o tratamento dado pela lei à educação artística, o professor que ministrasse a disciplina deveria ensinar as três linguagens, sendo desafiado a conhecer e entender as três linguagens para que fosse capaz de utilizá-las de forma polivalente em sala de aula. Assim, com as novas normas, é dado um novo sentido ao ensino das artes nas escolas.

Na ocasião, os professores que ministravam as aulas de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto e Artes Aplicadas sentiram-se ameaçados e despreparados ao perceberem que sua formação e saberes específicos haviam sido transformados em "atividades artísticas" (CORREA, 2007, p.104).

Nesse período houve a exclusão dos conteúdos específicos de cada área, pois a política educacional preocupava-se com a inserção imediata do indivíduo no mercado de trabalho.

> No entanto, atrelada ao modelo da Educação Artística, adotou-se a prática da polivalência para o ensino das artes, ou seja, um único professor deveria ser responsável pelo ensino de todas as artes na escola. É compreensível que as artes possuem entre si diversas conexões e que pertencem a uma grande área do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, cada uma das linguagens artísticas possui particularidades que não pertencem a outras artes. Se alguém estuda pintura, ele não aprenderá 'automaticamente' a encenar, dançar, ou cantar, assim como ao se estudar

> música não se aprende ‘automaticamente’ a desenhar ou encenar (FIGUEIREDO, 2011, p.11).

Diagnosticou-se a ausência de professores capacitados para suprir o novo perfil dado à disciplina; então, em caráter de emergência, com a finalidade de suprir o mercado com o profissional de educação artística para atender a demanda da educação, foi exigido das instituições de nível superior a formação e capacitação desses profissionais. Assim, surgem os cursos de licenciatura curta que, apesar da intenção de colocar a arte em função da educação global do indivíduo, não conseguem implantar nas escolas a proposta prevista em lei, pois as práticas pedagógicas relacionadas à educação artística acabam por privilegiar as artes plásticas.

Aqui percebemos, assim como quando do Canto Orfeônico, que quando a exigência de formação é resolvida por meio de cursos emergenciais ou de férias, esta acaba por ministrar uma formação deficiente, devido ao tempo destinado à mesma, pois seu papel principal é quase que meramente o de regularizar a situação dos professores que se encontram na escola.

A criação dessas licenciaturas resultou, em muitos casos, na desestruturação das escolas de Belas Artes e/ou dos bacharelados específicos em artes plásticas. As licenciaturas em Educação Artística tornaram-se, então, o espaço por excelência para a construção e divulgação de um discurso próprio da arte-educação, discurso esse voltado, na grande maioria das vezes, para as artes plásticas, por suas próprias origens (PENNA, 1995, p.13).

Nesse contexto podemos notar que, na prática a educação artística com as diferentes linguagens, “nunca foi efetivada e a quase totalidade dos professores de educação artística nas escolas públicas vem desenvolvendo trabalhos somente na área de artes visuais” (GROSSI, 2007, p. 41). Quem sabe, por causa disso, a disciplina Arte passou, “pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais. E isso persiste até os dias de hoje” (PENNA, 2004, p. 22). O profissional responsável por ministrar a educação artística encontrava dificuldades em abordar as três linguagens artísticas que, em razão de suas especificidades, enquanto linguagens, com características e conteúdos próprios, acabaram por se ressentir com as deficiências dos cursos de formação dos professores, ocasionando um esvaziamento de seus conteúdos. Isto gerou críticas à polivalência, tornando necessária a recuperação dos conhecimentos específicos de cada linguagem artística.

> A polivalência contribuiu para a superficialização do ensino das artes e, consequentemente, para a diminuição de sua significação na formação dos

> estudantes. As artes assumiram papéis de entretenimento, alegrando as festas das escolas, sendo consideradas, em muitos contextos, como atividade periférica no currículo escolar. Um professor de Educação Artística, normalmente, não possuía formação adequada para desenvolver trabalhos relevantes com todas as linguagens artísticas, além de que o tempo de duração das aulas de Arte não era compatível – e ainda não é, em muitos contextos – com uma formação adequada em termos artísticos, seja em qualquer uma das linguagens que se queira abordar. Por diversas razões, as artes plásticas tornaram-se predominantes nos sistemas educacionais brasileiros e, até hoje, para muitas pessoas, a aula de Arte é sinônimo de aula de artes plásticas (FIGUEIREDO, 2011, p.11).

"A falta de precisão entre os termos atribuídos aos campos de conhecimento – atividades, áreas de estudos e disciplinas – acaba por trazer complicações para a compreensão e a prática da Educação Artística" (CAMPOS, 2008, p.33). De acordo com Penna tal imprecisão se "reflete, inclusive, no repúdio à denominação 'educação artística' em prol de 'ensino de arte' – ou melhor: ensino de música, de artes plásticas, etc." (PENNA, 2008, p.124).

Com a promulgação da Constituição, em 1998, a reforma educacional nº 5.692/1971 é revisada e iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996. Uma de suas versões retirava a obrigatoriedade da área de artes na educação básica, o que gerou manifestações e protestos por parte de inúmeros educadores. Assim, com a Lei nº 9.394/96, foram revogadas as disposições anteriores passando-se a considerar a arte como obrigatória na educação básica. A partir desta Lei as linguagens passam a ser consideradas em sua especificidade.

A Lei 9.394/96 vem reforçar a necessidade "de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório" (BRASIL, 1997a, p.15), com o intuito de garantir uma formação básica comum a todos. Assim sendo, foram elaborados para a educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio, referenciais e parâmetros curriculares que constituem uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas, ainda que não sejam obrigatórios. (PENNA, 2001).

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados em 1997, e surgiram pela necessidade de instituir orientações para as diferentes áreas de conhecimento. Constituem-se de 10 volumes: Introdução e Temas Transversais. São seis os documentos de áreas e três documentos referentes aos Temas Transversais. A Música integra o 6º. volume: Arte. As propostas são estruturadas em três eixos, derivando ações específicas: 1) Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição; 2) Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; 3) A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo (CAMPOS, 2008, p.34).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados por equipes de especialistas ligadas ao Ministério da Educação (MEC), têm por objetivo estabelecer uma referência curricular e servir de material de reflexão para a prática de professores, tendo em vista um projeto pedagógico que prioriza a cidadania do aluno e uma escola em que se aprende mais e melhor. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos.

Com uma proposta inovadora e abrangente, expressa o empenho em criar novos laços entre ensino e sociedade e apresentar idéias do "que se quer ensinar", "como se quer ensinar" e "para que se quer ensinar". Mesmo apontando um conjunto de conteúdos e objetivos para as diversas disciplinas, os Parâmetros Curriculares Nacionais não são uma diretriz obrigatória. Suas propostas devem ser adaptadas à realidade de cada comunidade escolar. Os PCNs não são uma coleção de regras e sim, um pilar para a transformação de objetivos, conteúdo e didática do ensino tendo como objetivo garantir que crianças e jovens tenham acesso aos conhecimentos necessários para a integração na sociedade moderna como cidadãos conscientes, responsáveis e participantes.

> Cabe destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, 1998) apresentam um volume dedicado à Arte, contendo orientações para Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No entanto os PCN não são documentos obrigatórios, ou seja, são orientações gerais que podem ser ou não utilizadas pelos sistemas educacionais. (FIGUEIREDO, 2011, p.13).

Os PCNs, cujo processo de elaboração remonta ao ano de 1995, começaram a chegar às escolas a partir do final de 1997, quando o MEC publicou com ampla divulgação pelos meios de comunicação, o primeiro conjunto de documentos, destinados às quatro séries iniciais do ensino fundamental, 1º e 2º ciclos, sendo que o conjunto de documentos referentes ao 3º e 4º ciclos só ficaram prontos ao final da década de 1990.

Com a função de dar um direcionamento para a elaboração das matrizes curriculares das escolas de educação básica, estão sendo utilizados os PCNs de Arte que foram estabelecidos a partir de estudos e discussões em relação a dois aspectos dessa área de conhecimento: “a natureza e a abrangência da educação de arte e as práticas educativas e estéticas que vêm ocorrendo principalmente na escola brasileira” (BRASIL, 1998, p.21). O documento está subdividido em duas partes, onde a primeira objetiva analisar e propor caminhos para o ensino-aprendizagem de Arte no ensino fundamental e a segunda destaca as quatro linguagens artísticas, a saber**:** Teatro, Dança, Música e Artes Visuais.

Todavia, como destaca Del Ben (2009),

> [...] as diferentes linguagens artísticas não são tratadas como componentes, disciplinas ou conteúdos específicos, mas, sim, como modalidades da grande área Arte. Em função disso, a presença das diversas modalidades artísticas não é obrigatória em todo currículo do ensino fundamental (DEL BEN, 2009 p.21).

A autora enfatiza que a orientação enfocada "[...] nos PCNs ocorreu no sentido de substituir o ensino polivalente de Artes [...]" (DEL BEN, 2009, p.121). Porém, se não se compreende as linguagens artísticas como "disciplinas, conteúdos ou componentes" curriculares do Ensino Fundamental, estas correm o risco de não serem trabalhadas, pois a componente curricular Arte inclui a Música, as Artes Visuais, o Teatro e a Dança, não garantindo assim a presença de uma ou de outra linguagem no currículo escolar.

Para cada uma das linguagens encontram-se questões referentes a ensino e aprendizagem, especificidades de cada linguagem, objetivos gerais, conteúdos e critérios de avaliação, oferecendo aos professores "material para suas ações e subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as áreas do projeto curricular" (BRASIL, 1998, p.20).

> [...] a proposta dos PCN na área de Arte é ambiciosa e complicada de ser viabilizada na realidade escolar brasileira. Para a sua aplicação efetiva, seria necessário poder contar com recursos materiais que atendessem às necessidades da prática em cada linguagem artística – espaço físico adequado, materiais pedagógicos diversificados, etc. –, e ainda com recursos humanos, o que implica desde a valorização da prática profissional (leia-se remuneração condizente) até ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante. Além disso, não existe um compromisso, por parte do governo, de colocar professores especializados em todas as escolas, nem há o cuidado para que todas as linguagens artísticas previstas nos PCN-Arte sejam trabalhadas equitativamente ao longo da vida escolar do aluno. Deste modo, corremos o risco de que muitas escolas restrinjam o ensino na área às Artes Visuais – ou mesmo a uma adaptação das artes plásticas, modalidade que já é hegemônica no sistema de ensino, só que com uma nova roupagem ou uma abrangência um pouco maior (PENNA, 2001, p.50).

O ensino de música está contemplado nos PCNs e seus conteúdos são propostos a partir de três eixos norteadores: produção, apreciação e reflexão. Suas orientações acabaram por gerar dúvidas a respeito do conteúdo de música a ser ministrado na educação básica, bem como a respeito do profissional responsável pelo ensino de música. Vejamos:

> Com relação aos conteúdos, orienta-se o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural que a criança traz para a escola, a trabalhar com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida e também que se introduzam

> informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado (BRASIL, 1997, p.37); [...] Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, segundo decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe (BRASIL, 1997, p.41).

Quanto ao profissional responsável pelo ensino de música, essas são as orientações: "O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno" (BRASIL, 1997, p.37).

O Profissional sugerido nos PCNs deve possuir uma formação que compreenda, além do domínio dos conteúdos musicais, o conhecimento de questões próprias da educação musical, incluindo uma visão das diversas propostas pedagógicas existentes na área, o que lhe proporcionará alternativas metodológicas para sua prática na educação básica. O objetivo é torná-lo um profissional capaz de associar a música com a cultura e tradições de cada época e lugar, bem como o uso das diferentes tecnologias e mídias.

> Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (BRASIL, 1997, p. 54)

Ainda que a proposta dos PCNs Arte (publicada após a Lei 9.394/96) traga desafios e dificuldades, e não garanta a presença da música no currículo escolar, não se pode deixar de reconhecer que, havendo condições para que o ensino musical aconteça, poderá oferecer às escolas positivas orientações em direção a um ensino de música com qualidade.

No dia 18 de agosto de 2008 a Lei nº 9.394/96 é alterada com a promulgação da Lei nº 11.769/2008. O artigo 26 da Lei nº 9.394/96, LDB, passa a vigorar acrescido da observação de que a música é conteúdo obrigatório, porém não exclusivo do ensino da Arte na Educação Básica, fortalecendo assim o ensino de música e abrindo múltiplas possibilidades para a área (BRASIL, 2007).

A promulgação da Lei nº 11.769/08 vem atender os anseios de vários educadores musicais que, em seus trabalhos, há muito já apontavam a necessidade de se incluir a música,

como disciplina, nos currículos oficiais. Beaumont assim se expressa ao manifestar seu desejo de vê-la incluída nos currículos oficiais: "[...] ainda que as crianças se comuniquem através de todas as linguagens, dentre elas a linguagem musical, esta, como disciplina, tem sido relegada a um segundo plano, no âmbito escolar" (Beaumont, 2003, p. 40).

No decorrer da história da educação brasileira o ensino de música na escola é um trabalho bem enraizado, presente em atividades de recreação, em festividades e, sobretudo, no cotidiano de alunos e professores; porém, normalmente não constava nos currículos como disciplina, estando presente na escola de outras formas.

Tourinho deixa registrado, em 1993 (p.68), que "mesmo nas instituições em que a música não é tratada como um tipo de conhecimento a ser ensinado, estudado, compreendido, recriado [...], de uma forma ou de outra, a música não deixa de existir na escola".

As iniciativas em favor de uma lei que garantisse o ensino de música na educação básica foram iniciadas anos antes de sua promulgação. Martins (2011) nos informa que o processo de elaboração da Lei n° 11.769/2008 se iniciou com uma videoconferência realizada entre dez Estados, no dia 20 de dezembro de 2004. Esta reuniu educadores, músicos, produtores, compositores, artistas e pessoas envolvidas com a música e a cultura. Todos os participantes discutiram idéias para se construir uma política nacional voltada para a música brasileira. Obteve-se com esse "encontro" a criação do Fórum de Mobilização Musical.

De acordo com a autora, dois anos depois, foi realizado o Seminário de Música Brasileira em Debate na Câmara dos deputados em 30 de maio de 2006 na cidade de Brasília. Evento organizado pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP – Núcleo executivo de Articulação Política), teve como *slogan* "Vamos por a música na pauta do país". Deputados, senadores, o Núcleo Independente de Músicos do Rio de Janeiro e representantes da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) foram alguns dos muitos participantes do seminário que apoiaram a elaboração de uma agenda para a área de música no Brasil, com a intenção de articular ações que conduzissem à elaboração de uma lei que implantasse o ensino de música nas escolas brasileiras.

Para Figueiredo,

> O movimento pela música na escola ganhou espaço no Congresso Nacional a partir da ação do GAP – Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, em conjunto com outras entidades, como a Associação Brasileira de Educação Musical, além da adesão de músicos, profissionais da educação e simpatizantes à presença da música na educação escolar. Este movimento buscou o aprimoramento da legislação educacional brasileira, para que a presença da música na formação escolar fosse garantida pela legislação (FIGUEIREDO, 2011, p.10).

Roseana Sarney, munida com os manifestos elaborados pelo GAP a favor da implantação do ensino de música nas escolas, dentre eles o abaixo assinado de pessoas favoráveis a causa, apresenta ao Senado o Projeto de Lei n° 330/2006, de sua autoria, e este teve aprovação unânime em 4 de dezembro de 2007. Em seu texto o projeto propõe a alteração do parágrafo 26 da atual LDB, Lei n° 9.394/1996, para que se inclua o ensino de música na Educação Básica brasileira. Porém, somente em 18 de agosto de 2008, é sancionada a Lei 11.769/2008 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, apresentando o seguinte texto:

> Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:
> § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR)
> Art. 2º Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área. (VETADO)
> Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.
> Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A Senadora Marisa Serrano, relatora do parecer do senado quanto ao Projeto da Lei nº 11.769/2008 diz que:

> Entre os argumentos apresentados para justificar a iniciativa, a autora ressalta a restrição que o ensino da música tem sofrido nos sistemas de ensino, os quais têm dado prioridade às artes visuais e à contratação dos generalistas professores de educação artística. Com isso, a música tem sido relegada a plano secundário, a despeito da estreita e intensa relação dos discentes com esse segmento artístico no dia-a-dia (BRASIL, 2007, p.01).

Devemos entender então que o Projeto de Lei tentava promover o resgate em sentido mais amplo e também minucioso da educação musical, não dando valor somente ao sentido da formação humana e da identidade brasileira, como também tentando fortalecer e motivar o sistema de ensino para contratação de profissionais com habilidades específicas para o ensino da música.

> O texto original designava que o ensino de música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área, que foi vetado sob a justificativa de ser a música uma prática social, vivenciada por profissionais sem formação acadêmica em música, que estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo e também porque não há exigência semelhante para qualquer área do currículo escolar (GALDINO, 2011, p.34).

O Deputado Federal Frank Aguiar, relator do Projeto de Lei na Câmara dos Deputados, deixa registrado que:

> 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 contato pedagógico dos estudantes com a música (BRASIL, 2008, p.02).

Apesar de o Projeto de Lei ter sido amplamente discutido no Senado Federal e na Câmara dos Deputados, quando da remessa para sanção, o Presidente da República entendeu por vetar o texto do art. 2º. Postura essa que, sem dúvida, terminou por limitar os avanços que a Lei nº 11.769/2008 poderia trazer quanto ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação musical. O veto do artigo 2º vem reafirmar que a história da educação brasileira é marcada pela busca por professores de educação artística como um professor de habilidades múltiplas, capaz de ensinar qualquer tipo de arte sem que o mesmo tenha formação específica para determinada expressão artística.

Mesmo assim, segundo Del Ben (2009), a aprovação da Lei nos trouxe um momento muito importante, pois garante legalmente um espaço para a música nas escolas de educação básica. Figueiredo também se manifesta a esse respeito:

> Note-se que a Lei n. 11.769/08 apresenta, em seu texto, a não exclusividade do ensino da música: a música é conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, ou seja, o currículo escolar deve estabelecer um espaço para a música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas. Em suma, a formação em artes ganha, com a Lei n. 11.769/08, um reforço para os argumentos que se podem construir para a ampliação da presença do ensino das artes – e da música – no currículo escolar (FIGUEIREDO, 2011, p.13).

Sabendo que a concretização dessa possibilidade demanda um conjunto de ações articuladas, a ABEM procurou integrar-se ao movimento em prol do ensino de música nas escolas buscando informações e elaborando ações para esclarecer aspectos relacionados à implantação da Lei, mantendo os educadores musicais informados por meio de boletins eletrônicos disponibilizados em seu site. Durante as reuniões realizadas para articular ações que venham viabilizar a aplicação da Lei, um dos pontos levantados foi em relação a formação dos profissionais que viriam a atuar nas escolas. Pois, existe no veto uma

contradição com a própria LDB, que em seu artigo 62, traz informações sobre os profissionais que atuarão na educação.

> **Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p.25).

O texto da LDB deixa clara a necessidade da formação do docente em nível superior para atuar em qualquer área, impossibilitando assim a atuação de profissionais sem licenciatura nas escolas. Segundo Del Ben (2009) a exigência da licenciatura não é um simples capricho dos legisladores e sim reflexo de uma preocupação com a profissionalização da docência, bem como com a formação adequada daqueles que virão a atuar nas escolas de educação básica.

> Como um exercício profissional específico a docência na educação básica demanda a apropriação e a construção de um corpo também específico de conhecimentos, incluindo diversos tipos de saberes, aliado à compreensão do contexto de trabalho: a sala de aula, a instituição escolar e o sistema educacional e suas relações com os demais âmbitos da sociedade (DEL BEN, 2009, p.113).

Assim, podemos inferir que se faz necessária a articulação entre as universidades, centros formadores de professores, e as secretarias de educação para que se possa atender à Lei.

O primeiro informativo da ABEM que tratou da Lei n° 11.769/2008 foi o de n° 44 de novembro de 2008, onde foram publicados alguns direcionamentos relacionados à formação dos professores e à análise da importância da Lei para a Educação Musical. Em março de 2010 o boletim de n° 58 é o primeiro a propor ações para tratar da obrigatoriedade do ensino de música, apresentando como pauta as seguintes ações:

1º estratégias de capacitação/formação docente – apresenta a opção de uma segunda licenciatura direcionada aos professores que já tenham conhecimento musical, porém com licenciatura em outras áreas, para bacharéis em música e para professores generalistas, para os quais seria oferecido um curso de especialização em educação musical;

2º estratégias alternativas de implementação da Lei – propõe a atuação de um professor multiplicador/orientador pedagógico na área de música bem como parcerias entre escolas e projetos sociais de música;

3º regulamentação da Lei – propõe a criação de grupos de trabalho com o compromisso de elaborar textos que orientem a reformulação curricular da área de música. Foi sugerido que esses grupos fossem formados por representantes das universidades e secretarias de educação para viabilizar a formação de docentes.

Torna-se importante refletir se as estratégias de formação de professores que vem sendo propostas estão atendendo com eficácia as necessidades do ensino de música na educação básica. Segundo Del Ben (2009, p.114), é importante ter claro que a formação por si só não é suficiente para garantir a atuação profissional. Para se alcançar a inserção profissional, somente a aquisição do título universitário não basta, também são necessárias relações sociais e institucionais, instâncias indispensáveis pra transformar formação em trabalho, pois segundo Franzoi (2006) para a efetivação do conhecimento e consolidação do trabalho, é necessária a prática.

Igualmente Weber (2000) crê que agir com profissionalismo exige do professor mais do que apenas um domínio dos conhecimentos específicos, demanda também a compreensão das questões que abrangem seu trabalho, assim como saber interagir de forma cooperativa com a comunidade profissional a que pertence bem como com a sociedade. Ao exercer sua profissão, o professor necessita, segundo Imbernón (2001, p.43), "concretamente daqueles aspectos profissionais de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas",

> [...] o professor deverá se dar conta do que acontece no seu contexto de trabalho e provocar mudanças significativas no ensino e na realidade social a partir do domínio de saberes profissionais, uma vez que o sistema educacional deve dar respostas, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica (ABREU, 2008, p.4-5).

A nova Lei significa uma conquista da sociedade brasileira em direção a um currículo abrangente. "Muito para além de uma disciplina de caráter auxiliar, rica de possibilidades educativas, inclusive transdisciplinares, a música se afirma hoje finalmente no currículo escolar brasileiro" (LEMOS, 2010, p.117).

Vale considerar, junto com Figueiredo, que:

> Apesar de a Lei nº 11.769/08 ser recente, muitas escolas brasileiras já incluíam a música em seus currículos. Isto é possível, pois a Lei n. 9.394/96 garantiu autonomia aos sistemas educacionais na organização de seus currículos, ou seja, há conteúdos obrigatórios, mas a organização de tais conteúdos depende de cada sistema educacional. A música é uma das linguagens artísticas que poderia ser inserida na

> escola como parte da disciplina Arte, e esta foi a escolha de vários sistemas educacionais (FIGUEIREDO, 2011, p.07).

Verificar qual foi a escolha das escolas pesquisadas, bem como a situação da música em seus currículos é o assunto a seguir.

Capítulo 2

A PESQUISA NAS ESCOLAS

> A escola, ao contrário do que possa parecer, não é um local neutro, homogêneo, universal. Cada escola é um lugar repleto de peculiaridades, valores, rituais e procedimentos que lhe são próprios. Ainda que certos elementos estejam presentes de uma maneira aparentemente uniforme, cada escola é também resultado daquilo que cada um dos seus sujeitos faz dela (professores, pais, alunos, funcionários, etc.). É um lugar de produção, criação e reprodução de cultura, de valores, de saberes: tempo/espaço de encontros, tensões, conflitos, preconceitos. A escola comporta os ordenamentos legais para seu funcionamento, assim como comporta, cada qual à sua maneira (com seus limites e possibilidades), a ação das pessoas. Possui regras fixas e impessoais de funcionamento, métodos de ensino e avaliação, ao mesmo tempo em que comporta acatamentos, subversões, resistências e enfrentamentos por parte dos sujeitos (BRASIL, 2006, p.219).

Podemos perceber, a partir desse texto dos PCNs, que apesar de existirem leis uniformes que regem o funcionamento das escolas, estas possuem também leis próprias que se instituem por meio da relação entre os vários sujeitos envolvidos no funcionamento da mesma. Entretanto, mesmo possuindo tantos "vieses" e intervenções, a escola não perde a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, pois continua sendo considerada como um lugar de "reprodução de cultura, de valores, de saberes" (BRASIL, 2006, p. 219).

Fazendo aqui um paralelo com as funções da música, categorizadas por Merriam, percebemos que a escola e a música possuem, em comum, a "função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura", o que nos leva a inferir a importância da música na escola; ambas se fortalecem mutuamente em prol da educação, do desenvolvimento e humanização do indivíduo.

Diferentes escritos sobre a escola nos mostram que existem outros elos que dialogam com as funções da música como, por exemplo, a função de contribuição para integração da sociedade. Essas e outras funções compartilhadas pela música e pela escola, direcionadas ao bem comum coletivo, reforçam a necessidade que se tem de que essa parceria e identificação sejam referendadas pelos currículos escolares mediante a inserção consciente da música na escola possibilitando assim oferecer, à comunidade, um ensino básico de qualidade.

Isso se confirma na fala de Pereira (1976, p.54) quando diz que "a escola se apresenta como uma agência de socialização intencionalmente dirigida, destinada a transmitir determinado setor da herança cultural e a levar certos indivíduos, no caso os alunos, a participarem de determinados sistemas sociais". A fala da autora nos remete a Merriam em

concordância com a função de contribuição para integração da sociedade, enquanto socializadora; com a função de impor conformidade às normas sociais, ao ser intencionalmente dirigida; com a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, ao buscar transmitir dada herança cultural; e com a função de validação das instituições sociais, ao buscar a participação de seus alunos em certos sistema sociais.

Em relação à socialização, Dayrell (1996), em seus estudos sobre a escola, coloca que a escola é um ambiente onde os iguais se encontram, proporcionando a coexistência com a diferença, de modo qualitativamente diferente da família e, principalmente, do trabalho. Permite trabalhar com a subjetividade, existindo ocasiões para os alunos trocarem idéias, sentimentos, falarem de si. Permite, potencialmente, que se aprenda a viver em grupo, lidar com a diferença e com o conflito. Possibilita também, seja de uma forma mais restrita ou mais ampla, o acesso aos códigos culturais dominantes, indispensáveis para se pleitear uma vaga no mercado de trabalho.

Dayrell acrescenta também que ela se constitui

> [...] o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser "educado"; o lugar onde se aumenta os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos. Diferentes significados, para um mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar (DAYRELL, 1996, p.144).

A visão de Dayrell é mais uma a confirmar que, assim como a música, a escola possui a função de expressão emocional, onde os alunos podem expressar suas idéias e sentimentos; a função de contribuição para integração da sociedade, ao proporcionar a vida em grupo; a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, ao oferecer aos estudantes o acesso aos códigos culturais dominantes; e a função de impor conformidade às normas sociais, ao ensinar a ser “educado”.

Segundo o autor, a instituição escolar resulta de um confronto de interesses onde de um lado existe a organização oficial do sistema escolar definindo conteúdos, atribuindo funções, organizando, separando e hierarquizando espaços com a intenção de diferenciar trabalhos, definindo as relações de forma idealizada; e do outro lado os alunos, professores, funcionários que ao criarem uma trama própria de inter-relações acabam por fazer da escola um lócus permanente onde se dá um processo de construção social. Para o autor,

> Apreender a escola como construção social, implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura.

> Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. [...] Desta forma, o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. Esta abordagem permite ampliar a abordagem educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar (DAYRELL, 1996, p.137).

Segundo Feliz (1998) percebe-se na escola os mesmos conflitos e as mesmas lutas da sociedade em que esta está inserida, considerando-se também que é um local que produz seus saberes que precisam ser analisados e compreendidos.

> Afinal, além das instituições que organizam e determinam o papel da escola, ela própria é constituída de funcionários, professores e alunos, que vivem numa interação cotidiana e esse cotidiano não funciona exatamente da maneira determinada pelos órgãos que dirigem as escolas. Considerando a relação escolar como algo orgânico e dinâmico, ou seja, a escola tendo uma vida interna e uma relação com diversos setores da sociedade (FELIZ, 1998, p.17).

O autor acrescenta ainda que apesar do professor ter certa liberdade na forma de transmitir os conhecimentos, habitualmente a organização dos currículos se dá fora do ambiente escolar, sendo elaborada e planejada por setores específicos responsáveis por esse trabalho.

> Esses currículos variam conforme a época e de acordo com as prioridades dos dirigentes das instituições de ensino. Sabendo que essas instituições estão vinculadas a outros setores da sociedade, pode-se afirmar que uma determinada disciplina escolar, quando implantada, atende às forças e aos interesses sociais que criaram condições para a sua implantação (FELIZ, 1998, p.17-18).

Notamos, portanto, que a autonomia concedida às escolas de formatarem sua matriz, e aos professores de ministrar sua disciplina, é parcial, pois para que as escolas possam construir suas matrizes e os professores planejarem suas aulas, devem se basear nas diretrizes dos órgãos que as regulamentam e estas possuem, em seu bojo, disposições que acabam restringindo suas ações.

Ainda assim, mesmo que sofrendo restrições em suas ações, de maneira ampla a escola se propõe a “oferecer possibilidades de acesso e de ampliação de cidadania por meio de práticas educativas de organização dos conhecimentos socialmente adquiridos com o tempo pela humanidade” (SILVA, 2011, p.05). Práticas estas realizadas no contexto da escola tendo como função principal edificar conhecimentos gerais que possibilitem aos alunos se apropriar

dos acontecimentos históricos e bens culturais produzidos pela sociedade. “Sendo assim, a escola tem como função social organizar e propagar os conhecimentos historicamente efetuados e compartilhados por uma dada sociedade” (SILVA, 2011, p.05). Corroborando assim com a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, descrita por Merriam.

Munida dessas concepções de escola e desejosa de apreender a significação e a situação da música em seu interior - principalmente a partir da Lei nº 11.769/08 – ao mesmo tempo que consciente da necessidade de se conhecer essa escola em seus processos reais, cotidianos, um lugar “onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura” (DAYRELL, 1996, p.137), decidi ir a campo pesquisá-la, considerando, como primeiro critério de escolha, a necessidade de ser escola pública. Conforme já explicitei, entendo que a educação ministrada no ambiente escolar precisa ser de qualidade, significativa e democrática, estendida a todos, sem distinção. Deve, portanto, ser garantida por meio de escolas públicas, responsáveis pela educação gratuita.

Foram escolhidas então duas escolas públicas, sendo uma de cada segmento de ensino, a saber: Estadual e Municipal. Os outros critérios de escolha foram: a presença da música na matriz curricular das escolas; o fato de este não ser o primeiro ano da presença da disciplina nas mesmas, pois o primeiro ano configura-se como ano de adaptação de ambas as partes, podendo gerar dados imprecisos; a presença, nas instituições, de pelo menos um professor concursado, o que pressupõe uma qualificação; a carência sócio-econômica do público atendido pela escola e, também, bem exercer uma função social na vida e na formação de seus alunos.

2.1 Colégio Estadual

Fundado em 1951, denominado primeiramente como Grupo Escolar, iniciou seu funcionamento com apenas duas salas de aula, conforme informações de servidores que trabalhavam na época. Em 19 de janeiro de 1978, com a Lei de criação nº 8.408, passou a ser denominada Escola Estadual, conforme Diário Oficial nº 12.950, de 15 de fevereiro de 1978.

A Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 280, de 16 de maio de 1997, autorizou o funcionamento desta Unidade Escolar ministrando o Ensino Médio na habilitação Técnico em Contabilidade e Curso Não Profissionalizante (Colegial), passando a denominar-se Colégio Estadual.

Recebe um público de baixo poder aquisitivo sócio-econômico, com predominância de famílias desestruturadas, com vários pais e/ou mães presos ou envolvidos em história de crime, bem como cercados e influenciados por outros sujeitos que estão envolvidos em drogas e em roubos. Sem falar na falta de opções de lazer e de esportes que atinge a maioria.

Em relação ao aspecto físico, vale ressaltar que a escola ocupa um quarteirão inteiro possuindo:

01 Sala de Professores (com banheiro)	01 Banheiro Masculino (com 02 sanitários)
10 salas de aula	01 Banheiro Feminino (com 02 sanitários)
01 Sala de Informática	01 Biblioteca
01 Sala de recursos/inclusão	01 Auditório
01 Sala de Coordenação Pedagógica	01 Almoxarifado
01 Diretoria	01 Cozinha
01 Secretaria (com banheiro)	01 Quadra coberta

A Escola oferece do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e também Ensino Fundamental e Médio para Jovens e Adultos. Trabalha com 28 turmas, sendo distribuído da seguinte forma: 09 turmas no turno matutino, 10 turmas no turno vespertino e 10 turmas no turno noturno.

Atende a um público de 584 alunos oriundos do próprio bairro e de outras localidades distantes. Frente a este contexto, para promover a aprendizagem e atender as necessidades destes alunos que são bastante diversificadas, a Unidade Escolar possui 87 funcionários. Destes, 46 são professores regentes com curso superior completo e 41 fazem parte do administrativo.

O Colégio Estadual é bem localizado; tem boa estrutura e professores qualificados. Encontra-se com todos os processos de reconhecimento de curso e de autorização de funcionamento devidamente atualizados junto ao Conselho Estadual de Educação. Estes foram renovados através da Resolução CEE/CEB nº 712 de 17 de setembro de 2007, que valida os atos pedagógicos de 1º ao 9º e a Segunda Etapa do Ensino Fundamental do Ensino de Jovens e Adultos até a data 31 de dezembro de 2011 e da Resolução nº 803 de 04 de dezembro de 2009, que valida os atos da 3ª Etapa do Ensino Médio até o dia 31 de dezembro de 2011.

A escola funciona nos três períodos sendo que no matutino atende ao Ensino Fundamental II (EFII) possuindo nove turmas onde são três do 8º ano, duas do 6º, 7º e 9º anos. No turno vespertino atende ao Ensino Fundamental I (EFI) com nove turmas tendo uma turma do 1º e duas do 2º, 3º, 4º e 5º anos. No turno noturno atende ao Ensino de Jovens e

Adultos com seis turmas do Ensino Fundamental (EF), divididas em seis semestres sendo uma turma de cada semestre e, quatro turmas do Ensino Médio (EM) que se divide em quatro semestres tendo uma turma de cada semestre.

As aulas de música na escola acontecem no período matutino e vespertino fazendo parte da matriz curricular e, em paralelo, também é oferecida a oficina de coral aos alunos a partir do 4º ano do EFI até o ensino médio. A escola possui duas professoras de música com formação na área, sendo uma para o período matutino, outra para o vespertino que ministra também a oficina de coral a fim de completar sua carga horária. Organização das turmas:

Quadro 1 – Organização das turmas do Colégio Estadual

MATUTINO 09 turmas	**VESPERTINO** 09 turmas	**NOTURNO** 10 turmas	
EF II	**EF I**	**EJA**	
6º ano - 02 turmas;	1º Ano - 01 turma;	06 turmas	04 turmas
7º ano - 02 turmas;	2º Ano - 02 turmas;	**EF**	**EM**
8º ano - 03 turmas;	3º Ano - 02 turmas;	1º sem. – 01 turma;	1º sem. – 01 turma;
9º ano - 02 turmas.	4º Ano - 02 turmas;	1º sem. – 01 turma;	1º sem. – 01 turma;
	5º Ano - 02 turmas.	1º sem. – 01 turma;	1º sem. – 01 turma;
		1º sem. – 01 turma;	1º sem. – 01 turma;
		1º sem. – 01 turma;	
		1º sem. – 01 turma;	

Possui ainda a seguinte matriz curricular:

Quadro 2 – Matriz Curricular EF I e II do Colégio Estadual

ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 1º AO 9º ANO - 2011
40 SEMANAS - 200 DIAS LETIVOS

	Componente Curricular	Carga Horária	Componente Curricular	Carga Horária (6º ao 9º ano)								Carga Horária Total
	(1º ao 5º ano)		(6º ao 9º ano)	**Semanal**				**Anual**				
				6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	
BASE NACIONAL COMUM	Português	880 HORAS ANUAIS	Português	5	5	5	5	200	200	200	200	800
	Ed. Física		Ed. Física	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Arte		Arte	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Ciências		Ciências	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	Matemática		Matemática	5	5	5	5	200	200	200	200	800
	História		História	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	Geografia		Geografia	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	Música		Música	1	1	1	1	40	40	40	40	160
DIVERSIFICADA	Ens.Religioso		**Sub Total**	24	24	24	24	960	960	960	960	3840
			Inglês	2	2	2	2	80	80	80	80	320
			Espanhol	2	2	2	2	80	80	80	80	320
			Ens. Relig.	2	2	2	2	80	80	80	80	320
			Sub Total	6	6	6	6	240	240	240	240	960
TOTAL		**4.200**	**Total**	**30**	**30**	**30**	**30**	**1200**	**1200**	**1200**	**1200**	**4.800**

OBS.:

1 - De 1º ao 5º ano os conteúdos serão ministrados sob forma de atividades e de 6º ao 9º ano sob a forma de disciplina.

2 - Os Temas Transversais (Ética, Educação Ambiental, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, Respeito ao Idoso) Res. 171/05 serão incorporados as disciplinas afins.

3 - Os conteúdos de História, Geografia de Goiás e História e Cultura Afro-Brasileira serão integrados às respectivas disciplinas.

4 - De 6º ao 9º anos as três primeiras aulas serão de 50 minutos e as três últimas aulas serão de 45 minutos cada.

5 – De 1º ao 5º ano às aulas iniciarão às 13:00 horas e terminarão às 17:15 minutos.

Quadro 3 – Matriz Curricular EF Noturno - EJA do Colégio Estadual

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
SEGUNDA ETAPA (6º AO 9º ANO) – ENSINO FUNDAMENTAL
MATRIZ CURRICULAR – EJA 2011

		Disciplinas	1º semestre		2º semestre		3º semestre		4º semestre		5º semestre		6º semestre		Total
			Nº HA/S	CHT	Nº HA/S	CHT	Nº HA/S	CHT	Nº HA/S	CHT	Nº HA/S	CHT	Nº HA/S	CHT	Carga horária
ÁREAS DE CONHECIMENTO	I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Português	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	600
		Artes	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
		Ed. Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
		Inglês	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	II- Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	80	4	80	4	80	4	80	4	80	4	80	480
	III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	3	60	260
	IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	2	40	2	40	2	40	3	60	2	40	2	40	260
		História	2	40	2	40	2	40	2	40	3	60	2	40	260
		Ens. Religioso	1	20	1	20	1	20	-	-	-	-	-	-	60
TEMAS TRANSVERSAIS		*História e Cultura Afro-Brasileira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		*Filosofia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		*Sociologia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total			20	400	20	400	20	400	20	400	20	400	20	400	2.400
*** Plantão de dúvidas e recuperação paralela**			4	80	4	80	4	80	4	80	4	80	4	80	480

Observações:

I – Matriz Curricular proposta contempla 100 (cem) dias letivos e 20 (vinte) semanas, sendo 4 (quarto) dias com 5 (cinco) aulas. Para o diurno, tendo as aulas a duração de 50 minutos, conforme diretrizes gerais da organização do ano letivo 2010, da SEDUC. E, para o noturno as 3 (três) primeiras aulas serão de 45 minutos e as duas últimas serão de 40 minutos.

II – Serão oferecidos 04 (quatro) dias letivos semanais de atividades escolares presenciais diárias;

III – A carga horária de 80 horas referente ao 5º dia da semana destina-se à recuperação paralela, à orientação pedagógica e ao plantão de dúvidas, sendo de freqüência obrigatória para o professor;

IV – Educação Física, integrada à Proposta Pedagógica da Escola, é componente obrigatória, sendo sua prática facultativa, conforme Lei nº 10.793, de 01 de dezembro de 2003 e Resolução CEE nº 4 de 07 de julho de 2006;

V – Torna-se obrigatória a inclusão dos conteúdos de "História e Cultura Afro-Brasileira" e indígena nas áreas de Arte Literatura e História Brasileira – Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 alterada pela Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008;

VI – Filosofia e Sociologia serão integralizadas, conforme Res. CEE nº 291/2005, § 1º;

VII – o Ensino Religioso será ministrado conforme Res. CEE nº 285 de 09/12/2005 e Res. CEE nº 02 de 02/02/2007;

VIII – Além da carga horária semanal será acrescida 01 (uma) aula por disciplina para atender o plantão de dúvidas, exceto as disciplinas de Arte, Educação Física e Ensino Religioso.

Quadro 4 – Matriz Curricular EM Noturno – EJA do Colégio Estadual
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
TERCEIRA ETAPA – ENSINO MÉDIO
MATRIZ CURRICULAR – EJA 2011

		Disciplinas	1º semestre		2º semestre		3º semestre		4º semestre		Total
			Nº HA/S	CHT	Nº HA/S	CHT	Nº HA/S	CHT	Nº HA/S	CHT	Carga horária
ÁREAS DE CONHECIMENTO	**I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**	Português	3	60	3	60	3	60	3	60	240
		Artes	1	20	-	-	1	20	-	-	40
		Inglês	2	40	2	40	2	40	2	40	160
		Ed. Física	1	20	-	-	-	-	1	20	40
	II - Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	60	3	60	3	60	3	60	240
	III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	40	2	40	2	40	2	40	160
		Química	2	40	2	40	2	40	2	40	160
		Biologia	2	40	2	40	2	40	2	40	160
	IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	40	2	40	1	20	2	40	140
		Geografia	1	20	2	40	2	40	2	40	140
		Filosofia	1	20	1	20	-	-	-	-	40
		Sociologia	-	-	-	-	1	20	1	20	40
		Ens. Religioso	-	-	1	20	1	20	-	-	40
TEMA TRANSVERSAL		*História e Cultura Afro-Brasileira	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total Geral			20	400	20	400	20	400	20	400	1.600
Plantão de dúvidas e recuperação paralela			4	80	4	80	4	80	4	80	320

2.2 Escola Municipal de Tempo Integral

A Lei nº 5.025 de 1º/11/75, sancionada pelo Prefeito Municipal Francisco de Freitas Castro, criou essa Escola Municipal - primeiramente chamada de Grupo Escolar - cuja inauguração aconteceu em 31 de março de 1976.

Atualmente a instituição educacional oferece o Ensino Fundamental, reconhecido pela Resolução nº 006 de 22/01/02, do Conselho Municipal de Educação, e mantém em tramitação no Conselho Municipal de Educação o Processo de Renovação de Reconhecimento de nº 27961347 de 15/12/05.

Em 2007 a escola passou a integrar o grupo de escolas da Rede Municipal de Educação que funciona em tempo integral. A escola oferece a Educação Básica por meio do Ensino Fundamental – Ciclo I e Ciclo II.

Para conhecer as características das famílias da comunidade escolar, a escola elaborou um instrumento de pesquisa em forma de questionário, que resultou nas seguintes informações: A maioria dos alunos mora em famílias constituídas por pai e mãe onde os dois

trabalham e ajudam a compor a renda familiar que fica entre 2 e 3 salários mínimos e um número grande de alunos mora somente com a mãe, que trabalha e ganha 1 salário mínimo.

Os alunos da escola, em sua maioria, não moram no mesmo bairro; ainda assim, a maior parte dos mesmos chega à pé na escola; alguns vêm de carro, de moto, de bicicleta e uma parcela significativa usa o transporte escolar.

O programa bolsa família atende uma parcela dos alunos e as profissões dos pais e das mães são muito diversas, sendo pedreiro e motorista as que prevalecem entre os homens e, entre as mulheres, doméstica/diarista e dona de casa.

O nível de escolaridade dos pais mais representativo foi o Ensino Fundamental incompleto, seguido pelo Ensino Médio completo. Entre as mães o Ensino Médio completo prevalece, seguido pelo Ensino Fundamental incompleto.

Com esses dados, podem-se caracterizar as famílias como de baixa renda, assalariados, o que torna a responsabilidade da escola ainda maior, pois os filhos dessas famílias precisam de uma educação de qualidade para que possam interferir na realidade social e transformá-la, buscando melhores condições de vida.

A escola atende seis turmas sendo que estas vão do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental tendo uma turma de cada ano. Funciona em regime integral onde as crianças passam o dia na escola. As aulas de música ocorrem no período matutino e a escola possui um professor com formação na área.

Considerando a permanência dos 182 educandos na escola, em regime de tempo integral, é assim que os períodos estão organizados:

Quadro 5 – Organização dos alunos da Escola Municipal de Tempo Integral

Turno matutino	**Turno intermediário**	**Turno vespertino**
7h 45min às 11h 20min	11h 20min às 13h	13h às 16h 30min
Ciclo I – 95 alunos Agrupamento de 6 anos Turma A – 29 alunos Agrupamento de 7 anos Turma B – 34 alunos Agrupamento de 8 anos Turma C – 32 alunos **Ciclo II – 87 alunos** Agrupamento de 9 anos Turma D – 36 alunos Agrupamento de 10 anos Turma E – 31 alunos Agrupamento de 11 anos Turma F – 20 alunos	Coletivo dos alunos dos dois ciclos Almoço, repouso e atividades recreativas	**Ciclo I – 95 alunos** Agrupamento de 6 anos Turma A – 29 alunos Agrupamento de 7 anos Turma B – 34 alunos Agrupamento de 8 anos Turma C – 32 alunos **Ciclo II – 87 alunos** Agrupamento de 9 anos Turma D – 36 alunos Agrupamento de 10 anos Turma E – 31 alunos Agrupamento de 11 anos Turma F – 20 alunos
Aulas do currículo básico e do currículo diversificado		

Possui ainda a seguinte matriz curricular com aulas do **currículo básico** e do currículo diversificado:

Quadro 6 – Matriz Curricular Ciclo I da Escola Municipal de Tempo Integral

CICLO I – TURMAS: A, B, C

TURNOS		NÚMERO DE AULAS	CARGA HORÁRIA ANUAL
MATUTINO	VESPERTINO		
Língua Portuguesa	-x-	200	212 h
Matemática	-x-	200	222 h
*Oficina de Literatura	-x-	120	133 h
*Oficina de Música	-x-	120	133 h
Oficina Prática Esportiva	-x-	80	91 h
-x-	**Geografia**	120	122 h
-x-	**História**	80	92 h
-x-	**Ciências**	120	132 h
-x-	**Educação Física**	120	130 h
-x-	***Arte	80	92 h
-x-	**Oficina de Dança	80	90 h
-x-	**Oficina Pintura	80	90 h
-x-	***Oficina Informática	80	90 h
* As oficinas dividem as turmas – metade dos alunos para cada uma. ** As oficinas dividem as turmas – metade dos alunos para cada uma. ***As oficinas dividem as turmas – metade dos alunos para cada uma.			

Quadro 7 – Matriz Curricular Ciclo II da Escola Municipal de Tempo Integral

CICLO II – TURMAS: D, E, F

TURNOS		NÚMERO DE AULAS	CARGA HORÁRIA ANUAL
MATUTINO	VESPERTINO		
Língua Portuguesa	-x-	200	212 h
Matemática	-x-	200	222 h
* Oficina de Literatura	-x-	80	92 h
* Oficina de Música	-x-	80	92 h
Oficina Prática Esportiva	-x-	120	132 h
-x-	**Geografia**	57	67 h
-x-	**História**	57	67 h
-x-	**Ciências**	56	66 h
-x-	**Arte**	30	40 h
-x-	**Educação Física**	80	94 h
-x-	**Língua estrangeira-**	80	84 h
-x-	**Oficina de Dança	120	120 h
-x-	**Oficina de Pintura	120	120 h
-x-	***Oficina Informática	120	120 h
-x-	***Of. de Jornal Escolar	120	120 h
* As oficinas dividem as turmas – metade dos alunos para cada uma. ** As oficinas dividem as turmas – metade dos alunos para cada uma. *** As oficinas dividem as turmas – metade dos alunos para cada uma.			

Num primeiro momento buscou-se conhecer junto aos órgãos competentes, a saber, Secretaria Municipal de Educação (SME) e Subsecretaria Metropolitana de Educação (SUME), braço da Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEDUC), o sistema que envolve as escolas pesquisadas, com a intenção de conhecer a que órgãos as mesmas se submetem e qual suporte esses órgãos lhes oferece.

Num segundo momento, com o intuito de obter as informações a respeito da situação da música nas escolas pesquisadas, procurou-se estabelecer contato com os indivíduos responsáveis pela manutenção da disciplina nas duas escolas públicas do município de Goiânia. Assim, foi feito contato com diretores, coordenadores e professores de música das escolas escolhidas, momento em que lhes foi explicado às intenções da pesquisa bem como garantido o sigilo dos participantes. Após esse primeiro contato todos os sujeitos aceitaram participar da pesquisa assinando o termo de consentimento livre e esclarecido. A participação dos mesmos se deu por meio de questionário (vide anexo A) e entrevista.

O questionário tinha como objetivo conhecer algumas características da música na instituição na qual o sujeito estava inserido como: quando se iniciaram as aulas de música na escola, carga horária das mesmas, sala, materiais, turmas atendidas, formação do professor, bem como a maneira que a equipe administrativa e pedagógica percebe o ensino de música na escola.

A partir das respostas dadas pelos sujeitos no questionário aplicado previamente, foram elaborados os roteiros das entrevistas com a finalidade de sanar dúvidas surgidas durante a interpretação das respostas obtidas por meio dos questionários, bem como, detectar algumas concepções dos indivíduos a respeito do assunto pesquisado. Sendo assim, as entrevistas possuem características específicas para cada entrevistado, mantendo alguns pontos em comum como tempo que está na instituição, o conhecimento a respeito da lei, se só a mesma garante a música na escola, tipo de orientação que receberam dos órgãos competentes, experiências com as aulas de música, função da música na escola, matriz curricular, conhecimento dos PCNs.

O conhecimento dos PCNs foi questionado junto aos professores por serem eles documentos legais que versam sobre o conteúdo música na educação básica e podem fornecer subsídios para um ensino de qualidade: Consideram as funções da música na sociedade, estabelecem referências curriculares, tratam da formação do professor e servem de material de reflexão para a prática docente ao analisar e propor caminhos para o ensino-aprendizagem.

A aplicação do questionário se deu de forma tranquila, a pesquisadora se manteve neutra e a disposição para quando necessário atender às dúvidas externadas pelos sujeitos. As

entrevistas aconteceram na própria escola num espaço onde não havia alunos e outras pessoas que pudessem vir a interferir na mesma, ficando apenas o sujeito e a pesquisadora que, antes de iniciar a entrevista, relembrou ao sujeito que seu direito ao sigilo estava garantido, e que a entrevista seria gravada. As gravações se deram em mídia digital.

Capítulo 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para se iniciar a coleta dos dados da pesquisa, a primeira ação foi solicitar junto aos órgãos responsáveis pelas escolas uma autorização para realizar a pesquisa.

Quem responde pelo Colégio Estadual em primeira instância é a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) que em seus desdobramentos transfere o poder gerencial a Subsecretaria Metropolitana de Educação (SUME).

Assim sendo, foi encaminhado um ofício ao **S**ecretário de Educação juntamente com uma cópia da declaração de aprovação do comitê de ética, do projeto de pesquisa e do termo de anuência da diretora da escola, o qual foi encaminhado à Superintendência de Programas Educacionais Especiais recebendo parecer favorável.

Existem 128 escolas estaduais no município de Goiânia sendo que destas 110 são escolas regulares – com 5 Escolas em Tempo Integral (ETI); 12 escolas regulares conveniadas – onde 3 são Colégios da Polícia Militar de Goiânia (CPMG) e 06 escolas especiais. Do total das 128 escolas do município de Goiânia apenas 53 possuem aula de música. Estas escolas contam com professores concursados com formação específica e alguns contratos, forma que permite o ingresso de professores que se encontram cursando a licenciatura na área, pois existe carência de profissionais. Cabe ressaltar que a Secretaria Estadual de Educação criou um órgão próprio para gerir as quatro linguagens artísticas, o Ciranda da Arte[4]; desde 2007 têm realizado concursos específicos para a área de música e em 2009 desenvolveu uma matriz curricular para a área de artes com especificidades para cada linguagem.

A Escola Municipal é gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) aonde foi protocolado o ofício de solicitação de permissão para realizar a pesquisa, encaminhado à secretária de Educação juntamente com uma cópia da declaração de aprovação do comitê de ética, do projeto de pesquisa e do termo de anuência da diretora da escola, que foi encaminhado ao diretor do Departamento Pedagógico (DEPE) na pessoa do Pe. Francisco Prim, o qual autorizou a realização da pesquisa na escola. Abaixo os desdobramentos da SME.

Existem 164 escolas municipais; destas, 10 são conveniadas, 20 são integrais e 1 oferece apenas aulas noturnas, ensino de jovens e adultos. Cabe aqui citar o fato da Secretaria

---

[4] **Ciranda da Arte:** Centro de Estudo e Pesquisa da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Tem como finalidade promover a formação continuada de professores de arte por meio de discussões, troca de experiências, fundamentação teórica e prática para a sala de aula. Página da web: http://www.cirandadaarte.com.br.

Municipal de Educação ter um órgão de formação de professores o qual não se buscou acesso por conta da pouca representatividade do mesmo em relação à área de música.

Após a realização da parte burocrática, partiu-se para coleta de dados, iniciando-se pelo questionário.

3.1 Análise dos questionários

3.1.1 Colégio Estadual

Foram aplicados quatro questionários: um para diretora da instituição (indicada pela letra D), um para a coordenadora do turno matutino (identificada com a sigla CM), um para a coordenadora do turno vespertino (referida pela abreviatura CV) e um para professora de música do turno vespertino (considerada como P).

Em relação à importância das aulas de música, as respostas foram unanimemente favoráveis. A diretora pontuou que as aulas de música são "*Muito [importantes]. Pelo enorme envolvimento dos alunos nas atividades",* o que parece demonstrar que tem acompanhado o trabalho desenvolvido na escola pelas professoras de música.

A resposta a seguir, da coordenadora do matutino, oferece indícios de que ela percebe a música como elemento formador da cognição e do pensamento: "*Eu tenho certeza que as aulas de música são imprescindíveis. A música desenvolve muitas habilidades como concentração, criatividade e criticidade"(CM).*

"*Com certeza, a música é de suma importância na vida; ela acalma, relaxa e, sobretudo, desperta o gosto e interesse"* diz a coordenadora do vespertino, deixando transparecer seu ponto de vista em relação à função da música que nos remete a Merriam. Segundo sua fala, e de acordo com a classificação de Merriam, a música tem a função de reação física ("*ela aclama, relaxa"*) e função de prazer estético (*"desperta o gosto e interesse").*

Percebe-se por meio dos relatos que cada um dos sujeitos traz sua significação pessoal à pergunta, respondendo de acordo com o que lhe é realmente importante, no caso, para a formação do aluno. Na fala da diretora percebemos a preocupação com o envolvimento dos estudantes, pois este envolvimento vem a garantir a presença do mesmo na escola, diminuindo a evasão, fator que preocupa a gestão de qualquer escola. O pensamento de que a música deve ser atraente já estava presente no pensamento do tão "distante" povo grego.

Em relação à coordenadora pedagógica do matutino percebemos a preocupação com o desenvolvimento de habilidades, fator ligado diretamente ao pedagógico, ou seja, a função que a música possui na escola. Aqui também somos remetidos aos gregos, que reconheciam na música um valor formativo levando-os a se preocupar com sua pedagogia e a torná-la uma disciplina escolar.

A concordância entre os sujeitos a respeito de uma data para quando se iniciaram as aulas de música na escola, é parcial. Vejamos o que responderam: "*2009"* respondeu a diretora que atua como tal desde janeiro de 2011, conforme informado pela mesma. *"Desde 2007"* relata a coordenadora do matutino, *"desde 2008"* diz a coordenadora do vespertino e por fim, segundo a professora do vespertino, *"desde 2009".* A conclusão que se chegou por meio de conversa informal com as mesmas é que 2009 foi o ano da implantação da disciplina música na matriz da escola, porém anteriormente já haviam ocorrido aulas de música em forma de oficina.

Em se tratando da Escola Estadual pesquisada, existe uma coordenadora distinta para cada turno, e a cada dois anos, é realizada eleição para nova diretoria, onde se muda direção, coordenação, e secretária, podendo-se ter apenas dois mandatos. Assim, devido à troca freqüente de gestão e também de professores, devido a motivações pessoais, perde-se alguns dados referentes à escola.

No período matutino a música está presente há três anos com aulas realizadas uma vez por semana no horário normal de aula, com duração de 50 minutos para as três primeiras aulas e 45 minutos para as três últimas aulas. A turma toda, em torno de 30 alunos, assiste à aula. O número de alunos por sala é de 40 alunos, mas, considerando os faltosos, desistentes e transferidos, chega-se a uma média de 30.

No período vespertino a atual professora está na escola desde 2010, sendo este seu segundo ano na escola e ministra aulas no horário de aula, com duração de 50 minutos onde todos os alunos da turma participam, dando um quantitativo médio de 25 alunos. Em seu início, no primeiro ano na escola, dava as aulas na própria sala da turma, mas logo conquistou uma sala própria e um armário.

Hoje a escola possui aulas de música no período matutino, mas foi relatado que, em experiências anteriores, as aulas de música eram realizadas apenas no período vespertino por este atender às crianças menores; a direção da época acreditava que assim os menores teriam maior proveito nas aulas de música.

Outro fato observado é que esta escola deparou-se com dificuldades nas aulas de música devido ao quantitativo de alunos em sala de aula; pensando numa forma de superar

esse problema, em abril de 2011 o período matutino foi contemplado com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). O PIBID veio incrementar as aulas de música nesse turno, ao inserir na realidade da escola quatro acadêmicos oriundos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Goiás (UFG), que juntamente com a professora da instituição, passaram a ministrar oficinas de ensino coletivo de instrumentos em concordância com sua formação, a saber: flauta doce, percussão, teclado e violão.

Para que o trabalho fosse desenvolvido com as quatro oficinas, pensou-se junto com a coordenação da escola numa saída para o problema espaço. Verificando-se as possibilidades que a escola possuía, as oficinas foram distribuídas em diferentes ambientes disponíveis na instituição sempre buscando criar as condições favoráveis para atuação dos acadêmicos/professores.

Vemos assim que a escola, apesar de estar submetida a órgãos superiores a ela, detém certa autonomia sobre como gerir seu funcionamento em favor da solução de problemas e assim proporcionar uma educação de qualidade, que venha ao encontro das necessidades de seus alunos.

Com vistas a esse objetivo a escola iniciou então um trabalho em parceria com a Universidade, no qual ambas são contempladas em suas respectivas instâncias: a escola, ao proporcionar a seus alunos aulas de música melhor estruturadas, indo assim ao encontro de suas necessidades; a universidade, por viabilizar a seus alunos um campo de formação prática e, também, por poder apoiar e acompanhar um trabalho que propicia uma interação com a sociedade, gerando benefícios para ambas.

Em relação ao espaço físico, esta é a realidade que encontramos para as aulas de música: podemos ver, na fotografia 1, uma sala de aula tamanho padrão da escola onde aconteciam as aulas, no início dos trabalhos desenvolvidos pela professora do vespertino com o Ensino Fundamental I (EFI) e que, até hoje, são utilizadas pela professora do matutino na realização da oficina de flauta doce para o Ensino Fundamental II (EFII), juntamente com o acadêmico do PIBID responsável pela oficina.

Fotografia 1 – Frente e fundo de sala padrão do Colégio Estadual

FONTE: autor.

Pode-se notar que as salas são amplas, porém não oferecem nenhum tipo de estrutura para uma aula de música. Não há nenhum material específico, ou mesmo um armário para guardar materiais. Apesar de o espaço ser grande, o mesmo é ocupado por mesas e cadeiras, fazendo com que, ao se realizar atividades práticas que levem o aluno a vivenciar os conceitos, seja necessário arrastar as cadeiras para o canto da sala, o que demanda tempo, organização e por que não dizer esforço físico. Esse procedimento tem que ser realizado a cada aula do período, pois o professor entra em seis turmas diferentes. Esse é um fator que pode desmotivar o professor em realizar atividades diferenciadas, pois se perde tempo efetivo da aula e ainda se depara com a "desorganização" do momento de se organizar as cadeiras – neste momento os alunos da sala tem que ser mobilizados para ajudar, além do esforço físico de todos. Na sala das turmas é ministrada a oficina de flauta doce, devido à facilidade de seu transporte.

Na fotografia a baixo (2) a sala de aula destinada à aula de música do turno vespertino e oficina de dança do turno matutino, que apesar de ter o mesmo mobiliário da sala padrão, tem modificada a disposição dos mesmos.

Fotografia 2 – Frente e fundo da sala de música do EFI, CE

FONTE: autor.

Nesta sala já verificamos a presença de um armário – que ainda não foi cedido às professoras de música e dança, pois se encontra ocupado com material da professora generalista que utilizava a sala anteriormente, mesas encostadas nas paredes com as cadeiras em frente formando uma ferradura, mantendo o espaço central livre para se desenvolver as atividades. Por ser uma sala específica para música e dança, mantém esse padrão de organização todos os dias e horários, não demandando tempo nem esforço das professoras para sua organização. O formato de ferradura permite que todos os alunos estejam em pé de igualdade, pois nenhum está na frente ou atrás e todos têm a possibilidade de ver a professora, facilitando assim a comunicação entre todos.

Apesar de ainda não se configurar em uma sala ideal, percebe-se a preocupação da escola em solucionar o problema em relação a espaço físico destinado às aulas de música. Percebemos também que a escola lança mão de sua autonomia ao oferecer a seus alunos aulas de três modalidades artísticas, a saber, artes (no caso, artes visuais), música e dança, onde os professores possuem formação na área. Assim a escola se encontra em acordo com as orientações dadas pelos PCNs, tanto em relação à especificidade das modalidades artísticas quanto com a formação dos professores. Está em concordância também com o § 6º da Lei nº 11.769/2008, ao inserir a música em seu currículo sem excluir a disciplina arte e sim pelo contrário, e ainda agregando mais uma modalidade, no caso a dança.

As fotografias que se seguem, 3, 4 e 5, ilustram as diferentes salas utilizadas para as demais oficinas que acontecem no período matutino. Note-se que, apesar de nem todos os espaços serem adequados, é proporcionado às professoras um local para ministrar suas aulas.

Fotografia 3 – Sala de aula utilizada para a oficina de teclado EFII, CE

FONTE: autor.

Esta é uma sala de primeiro ano no período vespertino, portanto tem mesas e cadeiras menores, voltada para as crianças de seis anos, enquanto as oficinas são ministradas para alunos de 11 a 16 anos. Possui ainda em suas paredes enfeites de turma de alfabetização e o

armário é de uso da professora regente do primeiro ano. Por conta do mobiliário específico essa sala não é utilizada pelos alunos do EFII, ficando “desocupada” no período matutino. Assim foi cedida para as oficinas. Por estar ao lado do armário onde estão guardados os instrumentos musicais e por possuir tomada funcionando, foi eleita a sala de teclado.

O professor da oficina organiza os teclados em uma fileira horizontal com as primeiras carteiras já na primeira aula e segue com essa organização até o final do período. Assim todos os alunos ocupam o primeiro lugar e conseguem ver o quadro e o professor de maneira eficaz. No horário de cada turma os alunos são recepcionados em sua sala de aula e encaminhados para a sala de sua oficina, no caso da de teclado sala 1.

Fotografia 4– Sala de aula utilizada para a oficina de violão EFII, CE

FONTE: autor.

Esta é a antiga sala de vídeo da escola, onde agora são guardados os livros didáticos dos alunos, por isso essa organização das mesas, para leitura e estudo coletivo. Esta sala se localiza ao lado da cozinha, no fundo da escola, sendo uma sala mais isolada. Foi escolhida para ser a sala de violão, pois está distante do armário e os violões são mais leves que os teclados. Os alunos são dispostos em meia lua em frente ao quadro, para que todos possam ver o professor e as anotações que tenham sido realizadas.

Fotografia 5 – Auditório utilizado para a oficina de percussão, CE

FONTE: autor.

O auditório fica no centro do pátio, isolado das demais salas. Por ser isolado e ter um ambiente muito grande onde o som tanto dos teclados como dos violões se perdem, foi escolhido para ser a sala da oficina de percussão, pois os instrumentos utilizados na mesma possuem som forte, assim não se perdem no interior da sala, e lembrando que o auditório é separado das demais salas não importuna as demais turmas. A dificuldade encontrada em se utilizar o auditório é o fato de não se escutar o sinal de troca de aulas.

Em relação ao período matutino, observamos que a escola, ao perceber o problema de falta de sala de aula, buscou em seus múltiplos espaços saná-lo, proporcionando salas reservadas para outros usos, mas que, no momento das oficinas, não se encontravam ocupadas; apesar de não ser o ideal, tal atitude permitiu que as oficinas acontecessem, tendo cada uma a sua sala. Os professores das oficinas também contribuíram para solucionar a dificuldade em relação a sala de aula, adequando suas oficinas ao espaço que lhes foi oferecido, a fim de realizar seu trabalho de forma efetiva.

A pesar das orientações a respeito das linguagens artísticas fornecidas pelos PCNs exigirem uma estrutura mínima, o mesmo não se expressa em relação à mesma, não trazendo no bojo de seu texto nenhuma referência em relação a espaço físico, materiais pedagógicos, recursos entre outros. O mesmo acontece com a Lei nº 11.769/2008, que apesar de garantir a presença da música, não explicita como esta deve ser implantada na escola. Percebe-se essa falta de esclarecimento em relação a estrutura oferecida as artes em geral, seja de ordem física, material ou pedagógica, nos diferentes momentos da história da educação musical no Brasil.

Quanto à formação, as duas professoras de música da escola possuem formação na área, a professora do matutino está concluindo o mestrado e a do vespertino iniciando o mesmo. Em relação à formação do profissional, apenas a coordenadora do vespertino não respondeu, enquanto que os outros sujeitos responderam ser de suma importância para *"ampliar os horizontes intelectuais"* (P)*, "o direcionamento mais adequado do trabalho"* (D)*, "porque um professor formado naquela área específica tem muito mais conhecimentos e experiência, acerca da disciplina"* (CM).

De acordo com os comentários podemos inferir que os entrevistados dão importância á formação na área, vendo-a como necessária para que se realize um bom trabalho, indo assim em contraposição ao veto do Art. 2º da Lei nº 11.769/2008, que diz que: "Art. 2º Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área. (VETADO)" (BRASIL, 2008).

Em relação ao material utilizado em aula pelo turno vespertino *"a escola possui teclado, uma pequena bandinha rítmica, flautas doce, um aparelho de som"* (P), resposta que coincide com a da coordenadora do vespertino, enquanto que para o turno matutino *"a escola possui violões, flauta e um teclado"* (CM), *"e material do PIBID"* (D).

Segundo estes relatos, percebemos que a escola vive realidades distintas nos diferentes turnos, não havendo um diálogo entre os profissionais que atuam nos mesmos. Para a pesquisadora, uma interação maior entre os turnos poderia gerar um melhor aproveitamento de materiais e espaços.

Estes materiais são acondicionados em armários individuais. Sendo que o armário do vespertino se encontra no hall da sala dos professores, juntamente com os armários dos coordenadores de turno. Como se pode observar na fotografia 6.

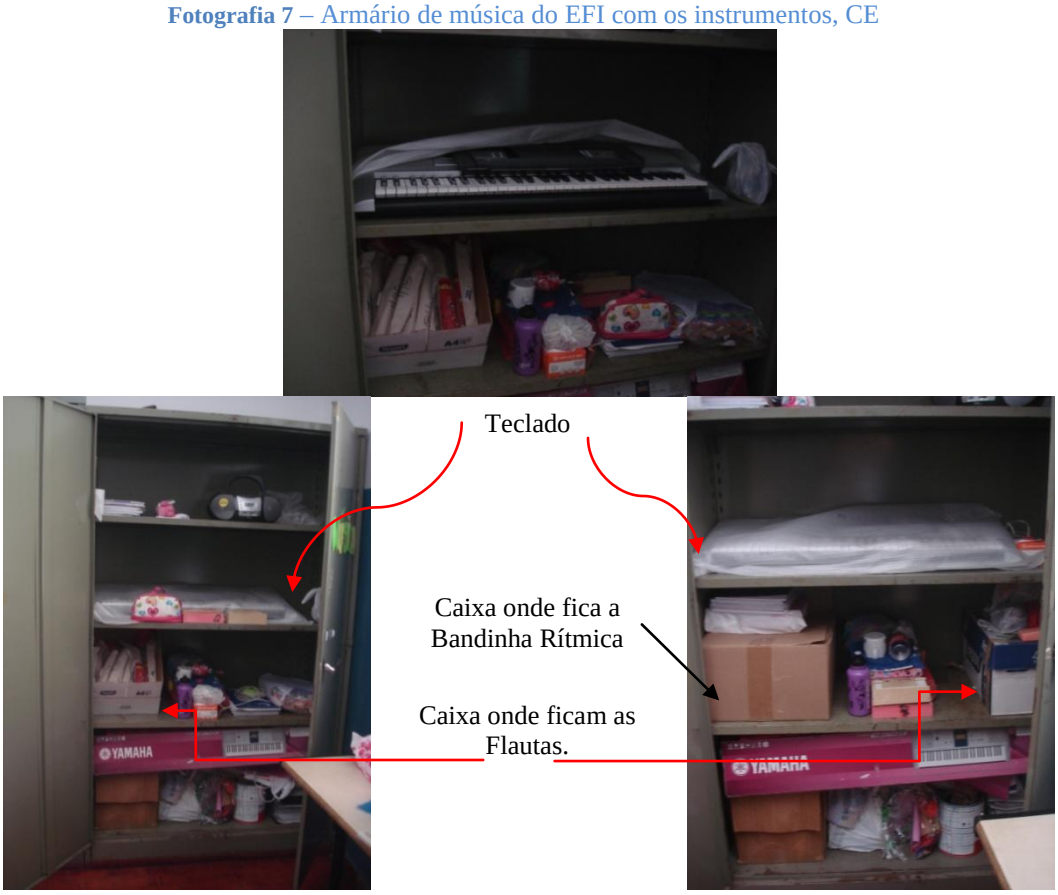
Fotografia 6 – Armário de música do EFI que fica no hall da sala dos professores, CE

FONTE: autor.

A dificuldade em relação a este armário é que o mesmo fica longe da sala destinada a aula de música, assim, a professora, de antemão, deve levar todo material que irá precisar para as aulas do dia, para sua sala. Em se tratando de turmas de seriação diferente, o planejamento é diferenciado, exigindo que a professora tenha diferentes materiais para cada turma, se tornando um volume grande de materiais a serem deslocados e acondicionados na mesa do professor.

A seguir, na fotografia 7, os instrumentos pertencentes ao turno vespertino.

Fotografia 7 – Armário de música do EFI com os instrumentos, CE



FONTE: autor.

Como se pode notar, o armário é grande suficiente para guardar o material, comporta o teclado, o som, a bandinha, as flautas doces e o material individual da professora e ainda sobrando espaço. As flautas e a bandinha são acondicionadas em caixas separadas a fim de facilitar a separação e o transporte destes materiais, pois a professora precisa levá-los até a sala de aula.

Abaixo, na fotografia 8, os instrumentos constantes da Bandinha Rítmica utilizada pelos alunos do EFI do período vespertino.

Fotografia 8 – Bandinha Rítmica pertencente ao EFI, CE

FONTE: autor.

Note-se que existe uma grande variedade de instrumentos pedagógicos percussivos, porém a quantidade dos mesmos é limitada, não possibilitando um instrumento para cada aluno, sendo este um motivo para que a professora não utilize o mesmo em suas aulas.

O armário de música do período matutino fica em separado, num cômodo em forma de corredor que permanece sempre trancado. Esse mesmo cômodo também é utilizado pelo professor de educação física e funcionários da limpeza, que guardam ali seus materiais de trabalho. Cada um dos usuários do cômodo possui cópia da chave.

Este armário estava em desuso e era grande o suficiente para guardar os teclados em posição horizontal, assim foi pedido pela professora de música do matutino para guardar seus materiais. O fato de estar em uma sala de uso restrito também foi motivador do pedido, pois os teclados utilizados na oficina são de propriedade dos professores e não da escola. No início do trabalho com as oficinas, também as flautas eram dos professores. Esse quarto fica ao lado da sala 1, utilizada para a oficina de teclado, facilitando o transporte dos mesmos. Por serem não convencionais, e pelo fato do armário ter ficado lotado com os teclados e violões, os instrumentos da oficina de percussão são acondicionados em prateleiras dentro do quarto, pois o prejuízo causado por seu extravio não seria maior do que o fato de ter que ir atrás de outra sucata para se confeccionar um substituto.

Fotografia 9 – Armário de música do EFII, divide espaço com a educação física e pessoal da limpeza, CE

FONTE: autor

A seguir, na fotografia 10 como os instrumentos utilizados nas oficinas ficam acondicionados no armário.

Fotografia 10 – Instrumentos musicais e materiais utilizados nas oficinas do matutino, CE

FONTE: autor.

Aqui podemos ver os violões; por terem chegado novos à escola ainda possuem suas caixas e nelas são acondicionados, sendo guardados em posição horizontal. Já os teclados, de propriedade dos professores, não possuem suas caixas e são guardados na posição horizontal. Devido ao número de teclados e violões, e ao tamanho do armário, estes são empilhados uns sobre os outros, sendo que o "ideal" seria que tivessem prateleiras individuais. Quem mantém as cordas dos violões é o projeto PIBID e os consertos de fontes e mecanismos são sustentados pela professora da escola. Na última prateleira, observam-se sucatas utilizadas como instrumentos percussivos.

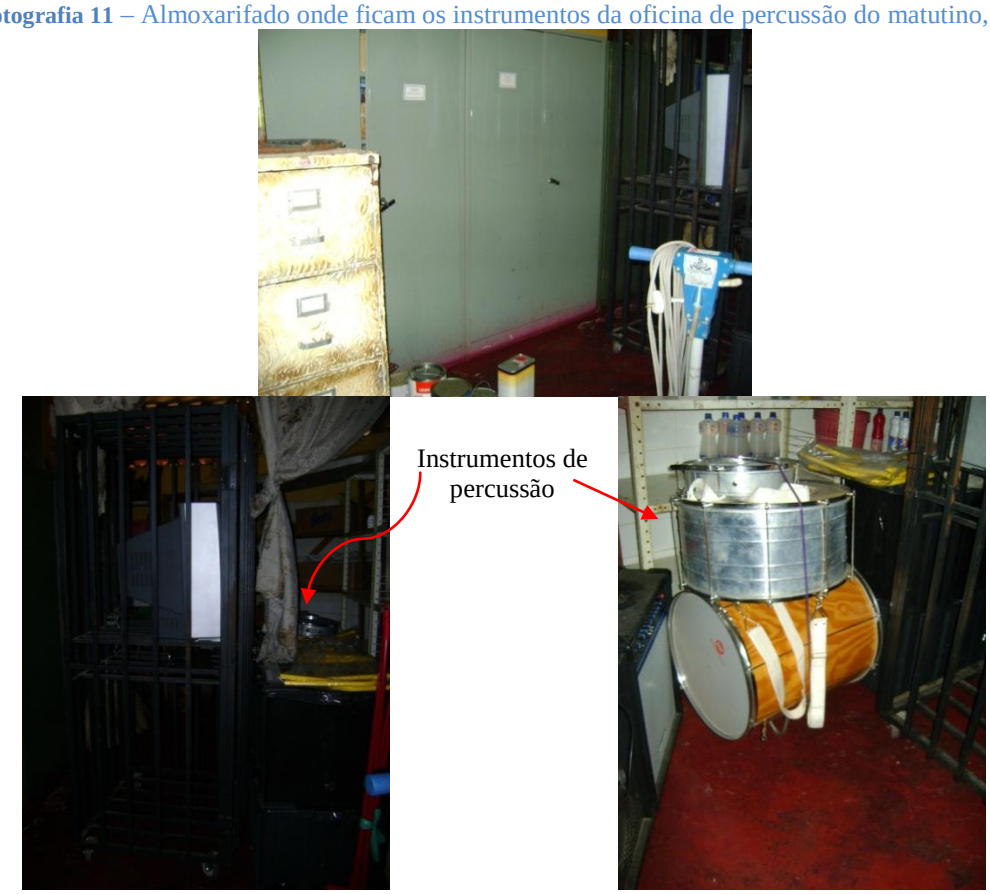
No período matutino todas as turmas estão tendo aulas de música inseridas na matriz curricular, onde todos os alunos são obrigados a assistir a aula, o que dá uma média de 30 a 40 alunos. Devido ao PIBID, as turmas estão sendo divididas em quatro oficinas sendo que os alunos optam por aquela que mais possuem afinidade. A escola possui 10 violões, então, são oferecidas 10 vagas para oficina de violão, possui também 15 flautas, mas para que os acadêmicos fiquem com um número equivalente de alunos são abertas 10 vagas.

Os teclados utilizados na oficina de teclado são todos de uso particular: a professora do matutino empresta 3 teclados para a escola; o acadêmico que ministra a oficina, 1; e a coordenadora do matutino, mais 1; porém, apesar de serem apenas 5 teclados, são oferecidas 10 vagas. O número de vagas maior que o número de teclados se justifica pelo fato de que, no

início dos trabalhos como a oficina, haviam apenas os teclados da professora (3), então, para que a oficina não ficasse com um número reduzido de alunos, optou-se por colocar dois alunos por teclado, dando oportunidade para que mais pessoas participassem da oficina, prática que ainda se mantém.

Para oficina de percussão também são 10 vagas, porém, como não está condicionada a instrumentos tradicionais, a turma pode chegar a 15 alunos, dependendo do interesse dos mesmos. Os instrumentos utilizados na oficina são patrimônio da escola particular em que a professora do Colégio Estadual trabalha e ficam acondicionados no almoxarifado da escola, como pode ser notado na fotografia 11.

Fotografia 11 – Almoxarifado onde ficam os instrumentos da oficina de percussão do matutino, CE



FONTE: autor

Por serem instrumentos volumosos e ocuparem um espaço muito grande no armário, são acondicionados no almoxarifado, quarto onde só se entra com autorização da secretaria. Para facilitar seu transporte são amarrados a um carrinho para que no momento da oficina sejam arrastados até a sala de aula.

O almoxarifado fica na entrada da escola e guarda todo material de uso da mesma, como material de limpeza, escolar, TVs, DVDs, caixas de som, entre outros. A chave do mesmo se encontra em poder da secretaria da instituição.

Quando questionados sobre o comportamento dos demais professores da escola em relação às aulas de música, encontrou-se que:

"De uma maneira geral, aceitam bem" (CM), *"comentam sobre o interesse e envolvimento nessas aulas"* (D), *"incentivam os alunos e falam que é muito boa esta disciplina"* (CV) e *"sempre elogiam as apresentações bem elaboradas pelos professores de música"* (CM) e *"comentam que os alunos gostam principalmente de cantar em coro"* (P).

Esse relato é animador, pois demonstra que os professores das demais áreas têm observado o trabalho desenvolvido nas aulas de música e, em suas observações, perceberam que estas aulas têm impactado os alunos de forma positiva.

De acordo com a coordenadora do matutino, *"Alguns professores mais tradicionais, às vezes, se opõem a movimentação e barulhos característicos das aulas de música. Mas são poucos"*.

Em relação aos benefícios trazidos pela aula de música, comentou-se que *"as crianças ficam mais criativas, como também melhoram a concentração e interesse. Ficam mais felizes"* (CM), *"mais disciplinados, obtiveram conhecimentos relativos à percepção, melhora vocal"* (P) bem como o fato de alguns alunos estarem *"interessados em seguir carreira nesta área"* (D).

A partir destas respostas, podemos inferir que, de modo geral, os profissionais da escola estão satisfeitos com os resultados apresentados pela aula de música.

Sobre os objetivos e metas das aulas de música constatou-se que esta deve**:**

"Mostrar que a arte faz parte da nossa vida e que a música está em tudo" (D) e assim, *"introduzir as crianças no mundo da música"* (P) a fim de *"contribuir na formação dos alunos, dando-lhes oportunidade de contatos diversos"* (CM), despertando *"o interesse pela música, a percepção auditiva"* (CV), fazendo-as *"perceber os sons ao seu redor, a utilizar a voz, a entender parâmetros do som através do lúdico"* (P).

Segundo os entrevistados, suas expectativas *"foram alcançadas"* (CM), pois *"são aulas diferentes e interessantes"* (D) onde *"percebe-se que o interesse das crianças pela música tornou-se natural, contribuindo também no aprendizado de outras matérias"* (CM). Assim, *"o trabalho obteve qualidade com muito sucesso"* (CV), *"pois [...] é contínuo de busca e aprendizado"* (P).

Esses depoimentos nos levam a pensar que, apesar do parco conhecimento sobre o papel da música na escola por parte de seus dirigentes, os mesmos consideram a música disciplina importante para a formação dos alunos. É uma percepção favorável, em se considerando o processo de formação integral do educando.

Em relação às dificuldades encontradas na implantação das aulas de música na escola, foi citado o fato de que:

"Muitos professores e alunos não entendem o porquê e para que a aula de música" (P) o que leva à falta de *"valorização das aulas de música"* (P), isso se confirma na fala da coordenadora do matutino quando diz que *"sempre sofremos com ameaças de mudanças na matriz curricular no sentido de perder ou diminuir as aulas de música. Isto é lamentável"* (CM). O comentário da coordenadora, aqui descrito, nos causa espanto, pois a Secretaria Estadual de Educação, que em relação a currículo está à frente de muitos estados brasileiros, tem pleno conhecimento a respeito da Lei 11.769/08 que instaura a obrigatoriedade da música na educação básica.

Para concluir, a opinião a respeito das aulas de música da escola é de que:

"São aulas muito produtivas e envolventes, onde se pode ver o brilho nos olhos dos alunos" (D). *"Baseadas no lúdico"* (P), *"promovem um crescimento pessoal e emocional nos alunos desta escola que, em sua maioria, não têm acesso aos bens culturais construídos historicamente"* (CM). Assim, tem *"apresentado satisfação [em] todo o grupo"* (CV). Novamente podemos nos remeter à função de divertimento da música de Merriam, mediante a citação de que as aulas são *"baseadas no lúdico"* (P), e a função de contribuição para continuidade e estabilidade da cultura, quando se fala sobre *"acesso aos bens culturais construídos historicamente"* (CM).

3.1.2. Escola Municipal de Tempo Integral

A escola possui aulas de música desde 2008, com aulas uma vez por semana no horário normal de aula. Essa escola tem uma característica diferenciada, pois no horário da aula de música que tem formato de oficina, a turma, com média de 30 alunos, é dividida em duas turmas com 15 alunos, ficando uma parte dos alunos na oficina de música e a outra parte na oficina de literatura. Outro diferencial é a estrutura de organização de turmas da Secretaria Municipal de Educação, onde as crianças são separadas por ciclos de desenvolvimento humano, a saber: Ciclo I – infância, compreende as idades de 06 a 08 anos divididos em agrupamentos sendo o agrupamento A – 06 anos; o agrupamento B – 07 anos e o agrupamento C – 08 anos; Ciclo II – pré-adolescência, compreende as idades de 09 a 11 anos também divididos em agrupamentos sendo o agrupamento D – 08 anos; o agrupamento E – 09 anos e o agrupamento F – 10 anos; e Ciclo III – adolescência, compreende as idades de 12 a

14 anos, divididos em agrupamentos sendo o agrupamento G – 12 anos; o agrupamento H – 13 anos e o agrupamento I – 14 anos; A escola em questão trabalha com os Ciclos I e II.

Foram três os entrevistados e todos concordam que o ensino de música na escola regular é importante, pois *"possibilita à criança conhecer vários gêneros musicais, desenvolver o gosto pela música, desenvolver o ritmo, a atenção, memória"* (C), *"o desenvolvimento da expressão, criatividade, coordenação motora, expansão cultural, sociabilidade*" (P) proporcionando a *"vivência e o desenvolvimento musical, uma educação integral"* (D).

A música está presente na escola desde 2008, sendo que o professor atual ingressou na escola por meio de concurso público no ano de 2009. As aulas acontecem uma vez por semana, em formato de oficina, no período matutino, numa sala específica que, no período vespertino, é usada para as aulas de dança. O professor de música da escola possui formação na área.

Em relação à importância da formação específica, dois dos sujeitos comentaram que *"a formação é importante porque o professor ministra suas aulas embasado em teoria e prática adquiridos na Faculdade"* (C), pois estas, oferecem *"várias ferramentas para a atuação profissional. Saber música, por si só, não faz o professor. Por mais que o processo formador não seja perfeito, ele é fundamental"* (P). Tais argumentos nos levam a inferir que, para os sujeitos citados, a formação é fundamental para o exercício da profissão.

Acerca de materiais, a escola possui os seguintes instrumentos: Flauta doce (70); violão (12); timbal (01); triângulo (15); reco-reco (35); clave (02); pandeiro (19); maracá (25); teclado (01). Estes estão acondicionados em dois armários que ficam dentro da sala destinada à oficina de música/dança, como se pode verificar na fotografia 12.

Fotografia12 – Sala de aula e armários com instrumentos, EM

FONTE: autor

Nestas imagens podemos notar que a sala é uma sala convencional da escola, porém teve seu espaço adaptado às necessidades das oficinas. As mesas foram encostadas na parede e as cadeiras dispostas a sua frente, para que se formasse ao centro espaço suficiente para atividades práticas de música e de dança. Para aula que seria dada no dia em que as fotos foram tiradas, o professor de música fez com as cadeiras uma ferradura no meio da sala para que os alunos pudessem observar ao vídeo que seria passado na TV, sem que nenhum deles ficasse na frente do outro e de forma que ele, o professor pudesse ver e conversar com todos. À direita podem-se ver dois armários com colchonetes e caixas sobre os mesmo, ambos são materiais das oficinas. Dentro dos armários podem ser vistos os instrumentos musicais, que apesar de estarem em número suficiente para quantidade de alunos presentes nas aulas, não são utilizados pelo professor, segundo relato da coordenadora. Quando arguido sobre esse fato o professor disse não ter sido qualificado para ministrar aulas com tais instrumentos.

Conta ainda com os seguintes materiais de apoio: TV, DVD, aparelho de som, caixa amplificada, microfones e quadro com pentagrama. Ilustrados na fotografia 13.

Fotografia13 – TV com DVD, caixas e quadro, EM

FONTE: autor

Como pode ser observado, a sala de música possui um bom número de recursos pedagógicos, sendo possível ao professor realizar atividades de apreciação, de alfabetização musical com quadro adequado, realizar apresentações com amplificação dos instrumentos, garantindo que todos sejam ouvidos.

Quanto à aceitação das aulas de música por parte dos professores da escola foi dito que *"os professores elogiam o trabalho desenvolvido e alguns trabalham em parceria com o professor de música"* (D), *"às vezes comentam sobre atividades que os alunos gostaram (na aula de música) e que comentaram com eles (professores)"* (P) sendo que, *"os comentários são positivos"* (C). Percebe-se assim que a música na escola é bem vista.

Podemos inferir que por ser o professor capacitado e ter conhecimento dos conteúdos específicos, bem como dos metodológicos, sua atuação, apesar de em certa medida, estar constantemente em construção, é consciente. Consequentemente, ao ter consciência e preparo para ministrar a disciplina, o trabalho realizado gera resultados, resultados estes que foram notados de bom grado por aqueles que fazem parte do cotidiano da escola.

Ao se questionar sobre os benefícios trazidos pela aula de música, obtiveram-se os seguintes comentários:

"Percebe-se o entusiasmo dos alunos em se dedicarem a trabalhar as atividades da aula em períodos de intervalo (tocar flauta doce, percussão)" (P), pois a aula de música *"é uma atividade diferenciada que permite a socialização dos alunos e enriquece o trabalho da escola quando de suas apresentações"* (C) o que *"aumentou o interesse pela música"* (C). Os comentários acima grifados nos remetem à função de contribuição para a integração da sociedade e à função de prazer estético, ambas citadas por Merriam.

A qualidade do trabalho desenvolvido na escola acaba por suscitar nos alunos o interesse, assim, para eles o espaço aula torna-se insuficiente para aquele que percebeu na música um novo caminho a se trilhar.

Os objetivos e metas da música na escola, de acordo com os sujeitos, são *"oportunizar aos alunos vivências práticas da música (tocar, cantar, dançar, expressar) e a partir daí, oferecer conteúdos educacionais (teóricos, disciplinares, humanísticos, etc)"* (P). Bem como *"desenvolver o gosto dos alunos pela música"* (C), suas "*habilidades, concentração, disciplina e propiciar a vivência e o desenvolvimento musical"* (D).

Já se faz presente no senso comum que a música é uma boa ferramenta para desenvolver habilidades nos alunos, e esta função ainda permeia seu uso dentro da educação; porém, nota-se no relato dos indivíduos que esta não é a principal nem a única das suas funções no ambiente escolar, demonstrando que já se configura um novo olhar a respeito da presença da música na escola.

Outro ponto levantado foi *"descobrir talentos e formar um coral"* (C). A fala dos sujeitos nos proporciona vislumbrar uma aula que parte da prática para a teoria, trilhando um

caminho de construção do conhecimento, *"oportunizar [...] vivências práticas [...] e a partir daí, oferecer conteúdo"* (P), "*propiciar a vivência e o desenvolvimento musical"* (D).

Vemos aqui preocupações distintas, que nos remontam às civilizações antigas onde havia a crença no talento individual e uma preocupação com a integração entre prática e teoria. A integração entre teoria e prática foi desfeita com o surgimento do império romano e seus ideais de formação de soldados. Esta cisão se manteve, com algumas exceções, até o século XIX quando os ideais de Froebel e Pestalozzi priorizavam a prática sobre a teoria. Partindo desses ideais, vários foram os pedagogos musicais que desenvolveram metodologias específicas para o ensino de música por meio da prática, metodologias estas estudadas nos cursos de licenciatura.

A propósito das expectativas em relação à música na escola, o professor da oficina desabafa: *"depois de um início difícil (falta de experiência), estou conseguindo realizar um bom trabalho. Tenho conquistado o respeito, o interesse e a motivação dos alunos nas aulas. O futuro é promissor"* (P). Enquanto a diretora pontua que *"se os alunos pudessem optar em fazer ou não as aulas de música, os resultados seriam bem melhores"* (D), a coordenadora diz ter tido suas expectativas alcançadas, pois, para ela, *"a música traz alegria para o ambiente escolar e é uma atividade que desperta o interesse dos alunos"* (C). Assim, podemos perceber que cada uma deu seu significado pessoal a respeito das expectativas em relação à presença da música na escola.

Vemos aqui, nas diferentes visões, significações específicas dadas por conta das funções exercidas na escola; o professor, recém-formado, sem experiência na lida com a realidade escolar encontrou dificuldades, dificuldades estas previstas, pois é sabido que a universidade não consegue dar conta de toda a formação do profissional, sem contar que percebemos a escola como um contexto específico, com demandas específicas que só serão conhecidas participando das mesmas; vê-se assim reforçado o argumento de que a formação se inicia na faculdade e se constrói e re-constrói no dia a dia escolar.

Quanto aos problemas enfrentados para a implantação das aulas de música na escola, nos relatou a coordenadora que *"o problema que encontramos no início foi a falta de instrumentos. Isso já foi superado graças aos recursos do Programa Mais Educação"* (C).

A respeito da mesma temática assim se expressa o professor: *"pelo que "ouço" e não pelo que "vivi", pois tenho pouca experiência, as dificuldades para a implantação da música na escola passam pela carência estrutural (falta de espaço, de material) e também pelo despreparo dos profissionais (professores de música)"* (P). Problemas enfrentados pela

escola no primeiro ano de implementação da música, quando era outro professor, confirmados posteriormente pela coordenadora em entrevista.

Já era esperado encontrar esse tipo de dificuldade, visto que as diversas leis que versam sobre o ensino de música, apesar de buscarem garantir a presença da música nas escolas se esqueceram de ponderar como garantir que essas "exigências" pudessem ser atendidas, não fazendo nenhuma alusão quanto a espaço e material necessário para se ministrar a disciplina com a qualidade exigida pelas mesmas.

A opinião da equipe diretiva, a saber, coordenadora e diretora, em alusão às aulas de música tiveram o foco voltado ao desempenho do professor: *"o professor desenvolve um ótimo trabalho"* (D) diz a diretora, enquanto a coordenadora relata que *"o trabalho realizado pelo atual professor é excelente"* (C) e *"os resultados são satisfatórios"* (D).

Quanto ao professor em questão, este assim se manifesta a respeito de sua aula:

> As aulas de música [...] estão começando a dar resultados porque priorizo a "prática" e a prática motiva e dá prazer. A partir dessa prática insiro os conteúdos próprios da música, trabalho a educação dos indivíduos, o espírito coletivo, a solidariedade, a organização, a autoestima (P).

E continua explicando a respeito da sua formação:

> Na universidade adquiri bons conhecimentos didáticos, pedagógicos, teóricos, práticos, psicológicos, históricos, entre outros, mas não aprendi todos. Então, como não sabia trabalhar com instrumentos de percussão coletiva, porque a universidade não oferece esse estudo específico, estou me "virando" para aprender e ensinar. Estou aprendendo "violão", porque faz "diferença" tocá-lo nas aulas. Então o resultado acontece. E é assim: o "sucesso" só vem antes do "trabalho" no dicionário (P).

Diante dessa exposição de idéias, podemos concluir que a concepção que este professor tem a respeito de sua formação inicial e continuada é que esta se fez importante para que ele conquistasse sucesso em sua atuação profissional, o que é referendado na avaliação feita pela equipe diretiva a respeito da mesma.

Podemos notar que existem dois fatores preponderantes que têm garantido o bom desenvolvimento das aulas de música na escola: o primeiro deles é a vontade da equipe escolar em ter as aulas de música na escola e assim buscar condições para que sua presença aconteça da melhor forma possível; O segundo, a formação e o engajamento do professor que ministra as aulas de música na instituição.

3.2 Análise das entrevistas

As entrevistas foram realizadas na escola em sala individual e lembrou-se de ponderar com os entrevistados a respeito do sigilo em relação tanto ao nome do entrevistado quanto ao da instituição escolar, garantindo anonimato.

Para melhor entendimento do texto, na medida do possível foram suprimidas as gírias e vícios de linguagem, bem como foram feitas as devidas correções de ordem gramatical. Lembre-se também que os nomes que aqui aparecerem são fictícios, com a finalidade de manter o anonimato dos personagens. Cabe aqui elucidar que as perguntas das entrevistas foram elaboradas a partir do questionário respondido anteriormente pelos sujeitos, com a finalidade de sanar dúvidas que os mesmos tenham deixado.

As falas serão referendadas por meio de siglas, como se fez na análise dos questionários: (D) - diretora; (CM) - coordenadora do turno matutino; (CV) - coordenadora do turno vespertino; (PM) - professora do turno matutino.

3.2.1. Colégio Estadual

A primeira pergunta realizada foi a respeito do conhecimento que os entrevistados tinham a respeito da Lei nº 11.769/2008, a qual a diretora respondeu que *"não"* (D) assim como a coordenadora do turno vespertino (CV): "*não e eu quero saber e agora vou atrás";* A coordenadora do matutino (CM) respondeu **"***tenho sim",* assim como a professora de música do vespertino.

Ficamos muito surpresos com esse dado. O fato de uma Lei Federal, que implica numa obrigatoriedade de inclusão de conteúdo na matriz curricular escolar, ser ignorada pela equipe diretiva da escola mostra descaso não apenas por parte da equipe, mas um descaso em instâncias maiores, ou seja, a presença da música nas escolas parece não ser interessante ao próprio Governo do Estado, responsável pela fiscalização e manutenção das escolas.

Isso pode ser comprovado na seguinte fala da diretora:

> ... inclusive que se a gente quisesse tirar a música a gente tiraria, isso foi uma orientação de reunião de diretores, que não era obrigado a dar música, só que aí, você pegaria aquela aula de música e jogaria onde você quisesse, [...], só sei que essa possibilidade que eles estão falando, não podia ter existido, mas ela existiu. E aí como a gente sabe que é muito importante a gente resolveu, não, não vamos mudar a matriz, não tem como trocar aula de música por outra coisa! Foi opção da escola, junto com os professores e coordenadores, manter a aula de música (D).

Percebe-se na fala da diretora certa indignação com o fato de se ter uma Lei e esta estar sendo burlada. Indignação percebida também na fala da coordenadora do matutino: *"pois é, então a própria secretaria está descumprindo uma Lei que foi sancionada em 2008 e é pra ser cumprida a partir de agosto de 2011"* (CM), fala com ironia.

Segundo a professora de música, *"a música já entrou como matéria regular de sala de aula, [...] como obrigatória, por conta da Lei nº 11.769 de 2008 que diz que a música é obrigatória na escola regular, mas ela não é exclusiva por que existem outros conteúdos como a arte, a dança"* (PM).

Percebe-se aqui, novamente, na fala da diretora e da coordenadora, o descaso dado à Lei pela Secretaria de Educação do Estado que, sem maiores justificativas, retirou a música da matriz curricular das escolas; porém, permitiu àquelas escolas que já possuíam música em sua matriz que a mantivesse em seu currículo, caso fosse de seu interesse.

Como a Lei existe e a própria concede três anos para efetivação da música na escola, e esses três anos já se findaram, perguntou-se sobre se os entrevistados receberam alguma orientação, a respeito da implementação da música na escola, a qual se obteve as seguintes respostas: *"eu não vi movimentação na escola em relação a isso não"* (CM),

> não, a orientação eu mesmo que busquei dentro da matriz curricular, dentro dos livros, o qual [...] eu trouxe da minha cidade, fui a primeira pessoa que tava com o livro, que eu tirei Xerox para as professoras de música, para as professoras de dança e educação física. Foi quando eu mesmo, sozinha que li, comecei a buscar um pouquinho, junto com as professoras, tanto a de música, dança e educação física. Orientando em cima do que estava lendo dentro da matriz curricular (CV).

> Essa orientação eu tive quando eu fui no Ciranda, o Ciranda convocou quem estava trabalhando no estado pra fazer o curso sobre a matriz curricular daqui de Goiânia. Então eu fui lá fazer o curso com os professores e lá a gente teve toda uma orientação de como trabalhar a cada ciclo, que tem um tema determinado pra você trabalhar, que você pode estender esse tema por 15 aulas e assim vai, então a gente teve uma orientação de como trabalhar (PM).

Vemos que, em relação á orientações sobre a inclusão da música, os professores são atendidos pelo Ciranda da Arte; porém, os outros sujeitos envolvidos no processo de implantação da música na escola, na figura do diretor e coordenador, não tem sido assistidos no trato com a nova disciplina da escola.

Pensando então em como foi feito o planejamento buscamos compreender se o PCN era utilizado, tendo como resultado as seguintes respostas:

> os PCNs a gente disponibiliza para os professores fazerem esses planejamentos" (CM), mas "às vezes você entrega isso aqui pro professor e ele fala que você não entregou, mas que a gente sempre aqui na escola procura no início de ano estar passando a gente ta passando,

desabafa a coordenadora do vespertino.

"Eu trabalho um pouco sim, porque lá ele fala muito em apreciação, em questão de a criança perceber, essa questão mais lúdica, a questão também da criança compor, então eu acho que eu estou mais dentro dos PCNs do que da própria matriz" (PM), relata a professora.

Percebemos que apesar de não ser o instrumento que rege a construção dos projetos e planejamentos na escola o PCN tem sido utilizado como orientação para os mesmos, cumprindo o papel ao qual se propõe, o de orientador.

A respeito da função da música na escola nos foi pontuado que:

> a primeira função [...] eu acho que é dar o direito aos alunos, que eles já deveriam ter a muito tempo, de entrar em contato com a cultura que já foi construída ao longo do tempo pela humanidade e muitas vezes esse direito deles é tirado pelo contexto em que eles vivem (CV).

Ou seja, a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, proposta por Merriam.

Idéia corroborada pela diretora, como podemos notar em sua fala:

> acesso a cultura, a arte. Principalmente pra que você conheça uma área específica de artes, e se não for na escola, você nunca vai ter isso e além de ter essa área específica em artes é uma possibilidade tanto profissional como ... é ..., eu sei que tem alguma coisa a ver com felicidade sabe, eu não sei explicar como isso, mas eu sei que tem uma coisa assim de emoção muito na música e as vezes o aluno tem que ter essa brecha pra ele poder se expressar, ele tem que ter, tem que ter isso eu acho que dentro da escola, tem que ter a música dentro da escola (D).

Notando o trecho sublinhado percebemos claramente a função de expressão emocional descrita por Merriam.

Pensamentos que são completados pelas colegas: *"A função, eu acredito, que <u>de alegrar</u> mesmo os meninos, de despertar interesse, [...] de fazer com que o aluno <u>se sinta motivado</u>"* (CV) assim se torna *"uma função transformadora, é uma função de <u>interação</u> da criança, uma função de [...] fazer a criança perceber algo que está ao seu redor, porque a música, ela está em todos os lugares"* (PV).

Neste trecho, podemos notar três das funções descritas por Merriam, a saber: função de divertimento, função de reação física e função de contribuição da integração da sociedade, respectivamente.

Em se falando de objetivos da aula de música encontrou-se as seguintes falas:

> eu nunca estudei música, na minha época não tinha música, isso é uma coisa que faltou, eu acho, que muito pra mim, porque eu imagino que se eu tivesse estudado música eu saberia mais ou menos o quê que a professora gostaria que eu entendesse, que eu participasse. De fora o objetivo das aulas de música, eu acredito, que é o conhecimento em si das várias [...] vertentes que acabam na música e, além disso, [...] pra gente não ser leigo sabe, você conhecer o músico tal, desenvolveu tal, existem compositores, essas coisas que a gente só vê falar por cima. O objetivo, das aulas de música é você entrar nesse conhecimento que o povo não tem, que você tem. Estudar [...] a parte teórica mesmo da música, o objetivo maior da música, é levar o conhecimento da música em si para o aluno, conhecimentos de música, é um objetivo que a professora tem (D).

> Eu não sei por que eu não sou formada em música, então eu não tenho formação teórica em relação a isso, mas eu penso que deve ser uma coisa que tem que ter um cuidado, não pode ser simplesmente ensinar música por ensinar qualquer coisa. Você tem que colocar o aluno em <u>contato com diversos tipos de cultura</u>, mas tem que ter uma metodologia pra isso de maneira que os alunos se interessem (CM).

Voltamos a perceber a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, descrita por Merriam.

> O primeiro [...] é de <u>acalmar</u> os alunos, despertar interesse pelo gosto da música, quem é que não gosta de música, seja qual for, [...], a música <u>mexe</u> com a gente, de qualquer maneira ela mexe, então o objetivo é de encantamento mesmo, [...] de <u>motivação</u>, [...] a música <u>alegra</u> a alma (CV).

Pelo que se pode verificar nesse comentário, a autora do mesmo percebe função e objetivo como se fosse a mesma coisa, reforçando a função de divertimento e a função de reação física de Merriam.

Em se tratando de funções e objetivos, estes se confundem e percebe-se que, na visão dos sujeitos, a música tem em si diversas funções e, em se falando de formação de indivíduos, essas se complementam. Assim na escola seu papel deve ser o de encantar, possibilitar a expressão, relaxar, disciplinar, motivar, inserir culturalmente, integrar socialmente, desenvolver habilidades, proporcionar possibilidades.

Sobre o ambiente para que se possa ter aula de música obtiveram-se os seguintes comentários:

"Fazer música acho que pode ser em qualquer lugar, agora pras aulas de música acho que não pode ser em qualquer lugar, [...] tem que ter um ambiente propício pra isso, se aqui na escola tivesse um lugar, um ambiente só pra música eu acho que ia ser maravilhoso" (D).

> Tem que ser um ambiente próprio, [...] uma sala de aula ou um local adequado, fechado, porque tem essa questão de acústica. Seria ótimo se tivesse uma sala pra aula de música com diversos instrumentos, até com a decoração adequada, com armários pra material didático, seria o ideal (CM).

Vejamos o que diz a "especialista", ou seja, a professora:

> olha, dá pra fazer uma aula de música dentro da sala de aula na escola regular, agora você pode trabalhar o espaço, modificar um pouco o espaço, porque a sala ideal pra uma sala de música seria uma sala ampla, uma sala com o piso limpo, uma sala que tivesse estantes com diversos instrumentos musicais, que tivesse um teclado ou um piano fixo nessa sala, que tivesse material de pintura também, material escolar em si pra você trabalhar qualquer tipo de coisa com a criança em música, na escola regular não tem isso (P).

Note que quando se há vontade, é possível se ministrar aulas em qualquer ambiente; porém, para que se institua um ensino de qualidade, previsto pelas Leis, é necessário se ter pelo menos um mínimo de estrutura, como sala específica e materiais.

Quando foram argüidas sobre o fato de algum órgão competente, ou alguém ter estado na escola para verificar se a lei estava sendo cumprida, se a escola tem aula de música, pra saber se tem música na matriz, obtiveram-se as seguintes respostas:

"Não, ninguém" (D), "nunca vi ninguém comparecer a escola pra verificar isso" (CM). A coordenadora do vespertino, pensativa, pondera: "*que eu saiba não, se veio eu não estava. Talvez possa até ter vindo e não terem passado pra mim", enquanto a professora do vespertino* (PV) *afirma: "não vi ninguém vir aqui atrás de saber se a aula de música estava acontecendo, não veio ainda..."*, diz com tom de quem tem esperança que venha alguém um dia.

Lembrando que as escolas públicas dependem do interesse dos governantes, percebe-se aqui novamente um descaso, o que demonstra que o atual governo não vê vantagem em se preocupar com a situação da música nas escolas.

Em relação a problemas e dificuldades encontradas com a presença da música na escola percebeu-se que:

"A gente enfrenta o problema do espaço físico, principalmente nas aulas dos instrumentos, porque cada instrumento precisa de um espaço adequado pra ele, então a gente tem que adequar improvisar e às vezes não fica muito confortável, a gente sabe disso" (CM).

Consciente, a diretora declara:

> Eu acho que, querendo ou não existe uma falha, [...] uma falha de olhar pra isso, com mais vontade entendeu, eu acho que falta isso também porque quando você vê realmente a importância daquilo alguma coisa você faz no caso pra melhorar aquilo o que acontece é que não existe isso até agora, [...] sinceramente, de fato, o quê que foi feito pra implementar ou implantar as aulas de música para que seja da melhor forma possível? Nada (D) .

Acerca da formação constatou-se que:

> Uma pessoa que não é formada em determinada área, não tem condições de ministrar com excelência uma matéria, música é [...] muito específico não adianta outro profissional entrar e querer dizer que faz um bom trabalho, não vai fazer, eu tenho certeza. [...] você tem que estudar a fundo pra você ser bom entendeu, não adianta você saber por cima, não adianta, é específico demais. Eu acho que a formação em música é fundamental é o mínimo que se pode ter (D).

A coordenadora do matutino infere que ter formação é:

> Importantíssimo, é a mesma coisa de colocar o professor de música pra dar aula de português, e o de português pra dar aula de música isso não vai dar certo. Às vezes até acontece isso dentro da escola, que a gente sabe, mas os alunos saem perdendo, porque num tem comparação uma aula de um professor que tem formação em música, com uma aula de um professor que tem, por exemplo, formação em artes visuais e dá aula de música só porque toca um violão em casa, (risadas) não tem nada a ver isso (CM).

Pois, segundo a coordenadora do vespertino,

> você tem que estar mais seguro, [...] o professor que não tem formação na área, eu acredito que não realiza um bom trabalho [...]. A pessoa que vai trabalhar com música tem que gostar de verdade, por que foi preparada, faz com amor, com dedicação e tem resultado, mas se não for preparada, se não tiver estudado buscado ter se qualificado, seria um professor frustrado na sala, por isso que o professor tem que ser preparado, tem que ser capacitado (CV).

O veto do Art. 2º da Lei nº 11.769/2008, que versava sobre a formação do professor, nos deixou inquieta, pois além de contradizer a Lei maior, LDB nº 9394/1996, a qual modifica, demonstra certo descaso com a própria disciplina música, ao deixar transparecer, de

forma implícita, que qualquer um poderia ministrar um conteúdo tão específico. Porém, ao conhecer o ponto de vista unânime dos entrevistados a respeito da importância da formação profissional, me vi mais tranquila, pois, como podemos notar no decorrer das entrevistas, estes são os sujeitos responsáveis pela presença da música na escola e não os órgãos que deveriam garantir o cumprimento da Lei.

Para finalizar foi questionado se os entrevistados, mediante sua vivência com as aulas de música na escola, acreditam que apenas a sansão da Lei 11.769/2008 é suficiente para garantir a presença da música na escola; a resposta foi unânime, vejamos os comentários:

> Não, não acredito porque tem tanta Lei por aí que não é cumprida, eu acho que as pessoas primeiramente, tem que ter uma conscientização da própria comunidade escolar, dos professores que a música faz parte do currículo assim como português, matemática, ciências [...], então tem que ter uma movimentação, tem que lutar, porque pra conseguir que permaneça a música nas escolas, porque senão, a gente corre o risco de perder o que a gente já conquistou e eu acho isso lamentável (D)

> Não. Pelo o que eu estou vendo acontecer, porque se já deu carta branca pro diretor e pra escola mudar sua matriz, a possibilidade de tirar música, é claro que não é suficiente, existe uma "ditadura" em cima disso que é assim, engula isso e pronto, e não importa muito Lei não, eu acho que a Lei não é o suficiente (CM).

> Não, eu não acredito, porque estamos em 2012, a Lei é de 2008 e já deveria ter música em todas as escolas, será que todas as escolas têm mesmo? Muitas escolas não têm aula de música [...] a escola pública, não tem professor pra contratar na área de música, não faz concurso e [...] quando faz tem muita gente que passa e não assume ou desiste (PM).

> Não. Meu ponto de vista, se a direção também não quiser será que fica? Eu também não sei? Mas eu acredito que tem que gostar tem que gostar mesmo e lutar pra que fique, porque só ter a Lei..., [...] quantas escolas tem aula de música? Porque que não tem aula de música nas escolas, uma coisa tão boa? (CV).

A resposta negativa dada à questão já era esperada devido as considerações dos sujeitos em seus relatos anteriores, portanto, a pergunta foi realizada com o intuito de formalizar o resultado encontrado.

3.2.2. Escola Municipal de Tempo Integral

Como há uma Lei que versa sobre a música na educação básica, a Lei 11.769 de 2008, torna-se de grande importância saber dos entrevistados se os mesmos têm conhecimento a seu respeito. Pelo fato do professor de música ter terminado seu curso em 2010, a ele não foi

feito questionamentos a respeito da Lei, pois é sabido que a discussão da mesma está presente na universidade. Ao serem questionadas a respeito da Lei tanto a coordenadora quanto a diretora já tinham conhecimento da mesma, vejamos o que elas disseram:

"Eu tenho conhecimento por divulgação, mas da mídia" (C). E a diretora completa, *"eu não cheguei a ler a Lei, não a conheço assim, mas já chegou a meu conhecimento que é obrigatório em todas as escolas, no entanto nem todas estão tendo, parece que no município são só as integrais que tem pelo mais educação, as demais não"* (D). Portanto, nessa escola, os profissionais responsáveis pela implementação da aula de música estão a par da obrigatoriedade da mesma na educação básica.

Novamente percebemos um descaso por parte dos órgãos competentes, tanto em relação a divulgação da Lei como em se fazer cumpri-la.

De acordo com o relato da diretora, a música *"surgiu com a escola em tempo integral, [...] no ano de 2009, a secretaria mandou o professor"*(D) , portanto espera-se que a secretaria tenha pontuado sobre a situação da música na matriz escolar, vejamos o que relata a coordenadora:

> Não, não, é tanto que a gente começou a trabalhar em forma de projeto, cada professor, que a gente no começo denominava oficineiro, fazia um projeto e ali ele oferecia o que ele achava que estava de acordo com o grupo com o qual ele ia trabalhar, geralmente ele fazia o mesmo projeto. As vezes era oferecido até o mesmo conteúdo em níveis diferentes para o ciclo I e para o ciclo II as oficinas, elas não tem assim um caráter de ir pra cada agrupamento de um ciclo uma coisa não, elas pensam no ciclo como um todo, faz uma proposta e pensam no outro ciclo como um todo e faz a proposta pro ciclo. Mas eu não lembro e não tenho aqui nenhuma orientação sobre conteúdos, objetivos da oficina não, é o próprio professor que faz (C).

Podemos inferir então que na prefeitura não há nenhum tipo de orientação em relação às aulas de música na escola.

Porém, o professor de música é mais otimista e diz que *"Inclusive até a coordenação passou essas diretrizes, só que ela é sobre arte, eu procuro seguir [...], prezo o que está escrito ali, mas serve como um norte"* (P), enquanto a diretora e a coordenadora percebem que a diretriz não contempla música, o professor encara a música como uma das áreas de arte, portanto se tem arte na matriz, para o professor, de certa forma a música está sendo contemplada.

A orientação dada à direção da escola pela secretaria a respeito da música na escola é de que *"a oficina*[5] *não é obrigatória"* (D) o que a diretora confirma, *"porque se tem o direito de trocar a oficina, de mudar, não é obrigatório. Ela existe pelo fato da escola ser integral e porque nós optamos por música"* (D).

Apesar de não haver uma orientação na matriz curricular, ao chegar à escola o professor foi bem recebido e orientado sobre seu trabalho, como podemos confirmar em sua fala: *"quando eu cheguei a coordenadora me chamou, falou sobre o PPP, como seria mais ou menos as diretrizes do trabalho: canto coral, flauta doce"* (P). Demonstrando que apesar de a diretriz curricular do município não contemplar a disciplina música, o trabalho desenvolvido na escola é compromissado.

Mesmo com a possibilidade de mudança de oficina, e da diretriz do município não contemplar a música, ainda assim há uma preocupação da secretaria de que as oficinas não sejam realizadas de qualquer jeito, como pode ser verificado na fala da coordenadora.

> Os [professores] que chegaram agora em 2011, todos receberam um curso de formação, porque 2011 foi o primeiro ano em que a rede municipal propiciou cursos para quem estava chegando na rede, e aí então todos receberam, pelo que eu soube, cada um recebeu a sua diretriz curricular (C).

Vemos aqui, assim como na escola estadual, que a presença da música se dá na escola por interesse dos sujeitos das mesmas e não para cumprir a Lei, o que nos parece bom por um lado - pois tem surgido um novo olhar sobre a presença e funções da música na escola - e ruim pelo outro, por se ver comprovado o descaso em relação ao cumprimento de uma Lei nacional.

Em relação aos PCNs, a diretora confessa que, *"na verdade eu não sei se os professores seguem os PCNs pra poder fazer os seus planos de ensino, provavelmente só as diretrizes"* (D) e ainda afirma que *"quem faz esse acompanhamento é a própria coordenadora, ela acompanha mesmo, olha o plano de aula, conversa com ele, orienta, mas ele segue a proposta que foi feita para o ano todo"* (D).

A esse respeito a coordenadora nos disse que:

> No caso da rede municipal, ela não enfoca os PCNs na proposta curricular, nas diretrizes, embora faça referências em alguns momentos sobre os parâmetros, não tem os parâmetros como um guia pra estabelecer. Eu acredito que os nossos professores não utilizaram os PCN pra fazer esse trabalho não, porque eles são

[5] **Oficina:** no caso se refere a disciplina música, que na Escola de Tempo Integral da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia toma o formato de oficina, assim como as outras linguagens artísticas.

> professores recém-formados, a escola não tem a prática de utilizar os PCNs, então sinceramente eu não sei te falar nem se eles conhecem os PCNs, uma vez que a gente não o tem como referência básica (C).

Apesar de a coordenadora inferir que talvez o professor nem conheça os PCNs, tivemos a grata surpresa de ao lhe perguntar a respeito obter a seguinte resposta: *"andei estudando os PCNs na faculdade, [...] é a questão do norte, que eles são importantes da gente ter aquilo ali que está escrito pra gente poder se nortear"* (P).

Notamos nas escolas municipais que os PCNs possuem o mesmo caráter orientador utilizado pelas escolas estaduais.

Ao conhecer um pouco sobre as orientações que os profissionais da instituição receberam em relação à presença da música na escola, chegou o momento de entender qual é a função da música na educação para esses sujeitos. Segue os comentários:

> Despertar na criança o gosto, pela música, conhecer tipos variados de música, estilos não só o que ele tem costume de ouvir mais saber que existem outros ritmos, [...] e é importante também por que a criança aprende a ser disciplinada. [...] ajuda muito na oralidade das crianças na questão até mesmo da alfabetização as crianças gostam de cantar e de ouvir músicas e acho que isso contribui muito (D).

Já a coordenadora vai de encontro com a função de divertimento de Merriam quando afirma:

> Pra mim é alegria, [...] a música no meu ponto de vista trás alegria" (C). Então ela deve "despertar na criança o interesse, [...] ele sentiu prazer naquilo e quer, se a criança gostou, se ela tem essa vontade, ela foi despertada pra procurar outros espaços pra desenvolver essa vontade, não sei se é dom, esse talento que ela tem" (C).

Enquanto para o professor a função da música

> está relacionada com os objetivos, que seria de proporcionar ao aluno o contato com uma realidade artística que é a música que está em todo lugar, em todas as manifestações todos os povos do globo, a música existe desde a mais remota antiguidade; proporcionar ao aluno o contato com essa modalidade artística (P).

Quanto aos objetivos da música na escola, o professor pontua que

> através da música a gente vai procurar atingir os objetivos educacionais de escuta, capacidade crítica, reflexiva, de o quê que eu estou ouvindo, o quê que essa música está dizendo, o quê que é o conteúdo. Uma escuta mais ativa, que proporciona uma

> maior compreensão sobre aquilo. Propiciar aos alunos uma prática que dê prazer, [prazer] de tocar, ainda mais aqui que tem instrumento, [prazer] de cantar, de vivenciar de uma forma lúdica. A música possibilita aos alunos adquirirem concentração porque ela requer isso, uma postura de palco, uma postura na vida e então eu vejo a música como uma possibilidade de educação ampla, não só educação musical, mas educação do indivíduo para vida toda. Quando você propôs pros alunos refletirem isso vai refletir na vida deles. Educação do ser humano no sentido bem amplo da palavra (P).

Vemos novamente nessa fala a função de divertimento de Merriam.

Para a coordenadora,

> há um objetivo, que é trazer a música clássica, os grandes compositores que são os grandes desconhecidos de todas as crianças, por que o resto todo mundo conhece, a música sertaneja, o hip hop, o samba, o pagode estão aí para todo mundo ouvir. Então no meu entendimento na escola você teria o conhecimento mais teórico e tudo mais e aí faria parte realmente como as outras [disciplinas] (C).

Em relação às funções e objetivos da música na educação escolar percebemos na escola municipal, assim como na escola estadual, que existe uma confusão entre os mesmos. Assim, a presença da música na escola musical tem sido para servir de meio de integração entre os sujeitos, proporcionar alegria, desenvolver conteúdos específicos, ter o contato com diferentes culturas, desenvolver habilidades.

Sobre as condições mínimas necessárias para se ter uma boa aula de música, nos foi citado o seguinte:

> O mínimo eu acho que o que a gente tem aqui já serve como um parâmetro , uma sala adequada, porque às vezes [...] a sala de aula é colada na outra sala e o barulho atrapalha [...] os outros, o quê que acontece, aula de música tem que ter barulho, [...] alguma coisa que foi pensada, [...] então as vezes o local da sala não seja apropriado. A primeira coisa eu acho que tem que ter uma sala específica num lugar adequado com equipamentos, aqui mesmo tem uma televisão com DVD, isso é muito bom, a gente sempre está usando (P).

Pensamento o qual a diretora também compartilha.

> Tem que ter um ambiente adequado um local onde vai ter os instrumentos guardados, imagina ficar carregando aquele monte de coisa pra um lado e pro outro, então tem que ter uma sala mesmo definida pra isso, mas não significa que as aulas precisam ser toda nesse espaço. Mas é preciso que exista esse espaço adequado (D).

Vimos que a sala é essencial, e em relação a materiais? Vejamos o que é relatado:

> Bom, antes o professor trabalhava só com o giz, alguns jogos relacionados a música, TV e vídeo que tem na sala de música, mas os instrumentos são importantes , [é importante] que tenha algum instrumento, fazem diferença, muita diferença, tem que ter porque senão só com o quadro e o giz... tem que ter alguma coisa diferente (D).

O que o professor completa,

> som, caixa de som, instrumentos é essencial um teclado, violão, instrumentos de percussão então acho que no mínimo o que deveria ter numa sala para proporcionar a aula de música seria esses, um quadro, todos os materiais disponível, uma escola que tenha recursos pra você tirar Xerox de material, acho que é mais ou menos por aí (P).

Sobre as condições mínimas vemos que os sujeitos concordam que é necessária uma sala adequada, com material adequado.

Mediante tanta demanda para se ter aula de música relatada pelos entrevistados, qual seriam os problemas pelos quais passaram para ter uma boa aula de música na escola? Vejamos a seguir:

> [No começo], tinha um pouquinho de dificuldade nessa questão de organização da sala de espaço, até hoje a gente ainda tem uns problemas com espaço, mas nós procuramos definir desde 2011 uma sala exclusiva, nós nos organizamos pra ficar sala de música e de dança no mesmo local pra facilitar o trabalho retiramos a maioria das mesas, deixamos só algumas cadeiras, algumas mesas para ter mais espaço porque antes quando era aula de dança tinha que empurrar todas as mesas pros cantos, a mesma coisa música tinha que encostar tudo pro professor ter espaço agora não, a sala é própria pra música e dança. Não precisa o professor ficar mudando de sala (D).

Para o professor, apesar de sua formação, houve a *"dificuldade de passar o conteúdo, porque a gente aprende muito é na prática, por mais que você estude, que você tenha o conhecimento, na hora de transmitir isso... Eu não tinha experiência nenhuma praticamente"* (P).

As dificuldades percebidas foram em relação a espaço, material, e, para o professor, a falta de experiência em se lidar com ensino de música na educação básica, o que não nos é estranho, pois sabemos que a formação é complementada na vivência prática de sala de aula.

Assim vimos a questionar sobre a importância da formação, o que nos foi elucidado da seguinte forma:

> É necessária à formação específica, a formação é muito importante, é a base, até pra pesquisar, pra você saber aonde encontrar as coisas, [...] montar um projeto, plano de ensino. Nós que temos essa formação temos dificuldades [...], quem não tem uma

> formação [...], pra ter uma prática realmente significativa, vai ficar meio defasado, vai ficar carente, vai ficar como se fosse a educação artística, onde um professor tem que dar conta das quatro modalidades e na verdade ele não aprofunda em nenhuma. Então se a pessoa quer ensinar música tem que ter aprofundamento na música, [...] na área específica (P).

Para o professor então nos ficou claro que a formação é importante, e a diretora confirma essa afirmação. *"Tem que ser [formado], é muito importante, como que o professor vai trabalhar na escola sendo que não tem o domínio?"* (D)

A coordenadora busca ilustrar o porquê ela acredita que é importante ter formação.

> Imagina um coordenador pedagógico cuidando, acompanhando o trabalho de música, se nem o professor e nem ele tem formação, o quê que vai acontecer? Porque eu acredito [...], no meu ponto de vista a relação com os professores é de confiança. Fizeram o curso, são profissionais capacitados, então se ele está me propondo isso, nós vamos fazer isso, e eu vou acompanhar. Então se ele também não sabe nem o que propor, acho que seria um desastre. Ia ouvir música no radinho, ia ser mais uma aula , mais uma aula! (C).

Vale ressaltar a positiva percepção dos sujeitos de que a formação do professor é muito importante para que se realize uma educação de qualidade. Espera-se que isso minimize os efeitos negativos do veto do Art. 2º da Lei, tornando-o, na prática, sem efeito.

Por ter sido levada a escola pela própria secretaria, e pelo fato da vigência da Lei 11.769/2008, procurou-se saber dos sujeitos, se houve algum tipo de fiscalização a respeito da implementação das aulas de música na escola. Obteve-se o seguinte retorno:

"Pelo menos que tenha me abordado, que eu me lembre, não" (P), afirma o professor. Enquanto a diretora pontua que *"já apareceu outras pessoas da faculdade mesmo, querendo conhecer o trabalho, querendo fazer trabalhos de pesquisa na escola em relação a música, agora fiscalizar? Não"* (D).

Por saber que essa fiscalização depende de vontade política, não ficamos nem um pouco surpresos ao nos depararmos com o fato desta não estar sendo realizada.

Para concluir não poderia deixar de questionar, sobre o fato de que somente a Lei seria suficiente para garantir a música na escola? Pergunta que foi contemplada com as seguintes respostas:

"Não é suficiente," (C) "até porque a Lei tem interpretações diferentes, então a Lei por si só, até por ela gerar essa interpretação variada, não significa que ela vá fazer com que a música seja realmente colocada na escola de uma forma significativa" (P).

"Parece que falta um pouquinho do poder público, da secretaria de educação mesmo, [seja] municipal, [ou] estadual, chegar e implantar efetivamente nas escolas, porque ta lá na

Lei, mas não é cumprido, se nem todas as escolas tem, falta vontade política" (D). "O governo [precisa] propiciar as condições, com instrumento, com concursos públicos" (C).

Assim, podemos perceber que para que a música realmente se efetive na escola ainda temos um longo caminho a percorrer e o trabalho daqueles professores que já estão na escola, é fundamental nesse processo. *"O que vai realmente fazer com que a música ganhe significado é o trabalho de quem está atuando, por fazer uma coisa séria, que realmente mostre resultados, com bastante estudo e aprofundamento"* (P).

Apesar de já podermos inferir por meio das respostas anteriores dos sujeitos de que só a sansão da Lei não é suficiente para garantir um espaço para música nas escolas, era necessário formalizar a pergunta para garantir o resultado, assim não nos surpreendemos com a unanimidade das respostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de se saber que a música é parte integrante das sociedades - nelas atuando social e educativamente desde a antiguidade - aliado à minha prática pedagógica como professora de música na educação básica, bem como ao advento da Lei nº 11.769/2008, que legisla a favor da música nas escolas de educação básica, me impulsionaram a investigar como vem se dando a presença da música em duas escolas de educação básica de Goiânia que, por serem públicas, trazem em si a responsabilidade de oferecer um ensino gratuito e de qualidade.

Ao acreditar que escolas inseridas em favoráveis contextos econômicos, sociais e culturais também possuem melhores e mais favoráveis condições de cumprir seu papel educativo, selecionaram-se duas escolas que estavam inseridas em contextos de carência física e material; o objetivo era averiguar se as mesmas estavam conseguindo cumprir seu papel de proporcionar formação integral a seus estudantes, garantindo aos mesmos uma melhora em sua qualidade de vida.

Sabe-se que as artes, e em meio a estas a música, cumprem importante papel nesse processo de formação integral e melhora na qualidade de vida; a música tem o potencial de modificar o indivíduo, pois trabalha diretamente com a subjetividade, sem deixar de lado a objetividade, sendo assim considerada importante mediadora no processo de formação de indivíduos crítico reflexivos, capazes de, com autonomia, gerir sua vida.

A sansão da Lei nº 11.769/2008, instituindo a obrigatoriedade da música nas escolas de educação básica, torna o momento oportuno para se verificar como as escolas vêm incluindo a música em seus currículos. Esse conhecimento poderá contribuir para que se definam estratégias, planejem ações e se elaborem propostas para inclusão da música na educação básica, buscando não somente o cumprimento absoluto da sua obrigatoriedade, mas, igualmente, pelo fato de que a sansão da referida Lei oportuniza a reflexão acerca da complexidade própria das políticas e práticas do ensino da música no Brasil.

Na pesquisa de campo evidenciou-se uma série de dificuldades encontradas pelas escolas ao inserir a música em seus currículos. A apreensão dessa realidade conduz à percepção da necessidade de uma elaboração, por parte do estado e do município, de políticas públicas que estabeleçam estratégias para a aplicação da referida Lei.

Os dados coletados, analisados à luz da fundamentação teórica escolhida, permitiram perceber que o ensino de música no Brasil é uma construção histórica, que obteve significações próprias ao contexto no qual estava inserido. Nos diferentes contextos, o

conteúdo música se configura como uma fração do conjunto de disciplinas que levam à educação e formação integral do indivíduo. O ensino de música, além de possuir conteúdos específicos, tem o potencial de desenvolver no indivíduo a dimensão estética e artística (cunho subjetivo), oportuniza aos alunos momentos de apreciação e criação musical de forma significativa, os quais contribuem para sua formação. Tendo a música esse importante papel, torna-se uma necessidade urgente que a música esteja presente na matriz curricular e no cotidiano das escolas.

Guiando-se pela linha de raciocínio advinda da fundamentação teórica, percebeu-se nas escolas um lócus de significações, significações estas construídas nas relações entre os sujeitos que dela participam. Assim observou-se que, apesar das duas escolas terem dificuldades em comum, as mesmas trilharam caminhos diferentes para solucioná-las, pois suas visões e aspirações a respeito da presença da música na escola, bem como sua função na mesma, são singulares.

A presença da música nas duas instituições está diretamente ligada ao interesse das mesmas por incluir a música em seus currículos. Na escola estadual a música teve sua inserção garantida por causa de duas necessidades urgentes:

- A de formação do indivíduo, devido a seu público ter carências de ordem sócio-econômica, falta de estrutura familiar, convivência com indivíduos envolvidos com drogas, crime e, também, falta de opção de lazer;

- Diminuição da evasão escolar.

Em relação à escola municipal, ao se tornar integral, lhe foi dada a possibilidade de inserir em sua matriz qualquer uma das quatro modalidades artísticas, direito este que não era concedido anteriormente. Assim esta, percebendo a música como um conteúdo que possibilita a formação integral do indivíduo, decidiu inseri-la em seu currículo.

A pesquisa de campo permitiu perceber que, apesar da Lei nº 11.769/2008 impor a obrigatoriedade da presença da música nas escolas de educação básica, em todos os níveis, sua presença em ambas as instituições se dá devido ao interesse das mesmas em tê-la em seus currículos.

Porém, a partir do momento em que as instituições decidiram inserir a música em suas matrizes, as devidas secretarias enviaram os profissionais, tendo estes: formação específica na área e ingresso via aprovação em concurso. Outro ponto percebido na fala dos sujeitos das duas escolas é que, apesar de ser Lei, não existe um controle sobre a presença da música nas escolas tanto municipais quanto estaduais, inclusive, ambas possuem liberdade total de retirar a disciplina de sua matriz, caso seja de seu interesse. Comprova-se assim a

fragilidade da legislação, pois somente a Lei não garante a presença da música na educação básica.

Por meio dessas colocações nota-se que, ainda nos dias de hoje, a presença da música na escola está diretamente ligada ao interesse daqueles que legislam sobre a educação.

Em relação ao público atendido, notou-se que na escola municipal todos os alunos têm acesso às aulas de música, enquanto que, na estadual, a música está presente na escola apenas para o Ensino Fundamental I e II, estando os alunos do EJA sem acesso à mesma devido a carência de profissionais da área. A justificativa que se encontrou para essa carência é de que a maioria dos professores também é profissional da música, ou seja, trabalham como músicos instrumentistas e a demanda para este tipo de trabalho se dá no período noturno, não lhes sobrando tempo para ministrar aulas no EJA, pois suas aulas acontecem no período noturno.

Durante toda a história da figuração da música na legislação brasileira, foram poucos os momentos que exigiam sua presença em todos os níveis estudantis, pois raras foram as leis que a consideraram enquanto disciplina obrigatória. Ora ela era vista como modalidade, ora como conteúdo ou mesmo como componente, o que a inclui no roll das artes, permitindo que fosse ministrada na disciplina educação artística.

Ao se questionar a respeito da estrutura oferecida pelas escolas para as aulas de música verificou-se que, devido à falta de conhecimento sobre a área e falta de experiência com a presença da mesma na escola, ambas as instituições se depararam com dificuldades, que apesar de serem similares, tiveram diferentes encaminhamentos para supri-las.

Esse fato não nos surpreendeu, pois apesar das diferentes Leis trazerem em seu bojo a obrigatoriedade da presença da música na escola, estas não explicitam como esta presença deve se dar. Mesmo os PCNs, que buscam orientar a implementação das diversas linguagens artísticas, não traz contribuições em relação à estrutura física e material, discutindo apenas sobre as funções e objetivos da música na educação escolar, tendo como prioridade a formação do indivíduo.

Na escola municipal a carência de espaço físico foi resolvida ao se destinar uma sala para uso específico, fato que só foi possível devido a seu formato integral, pois os alunos ficam na escola os dois períodos, o que exigiu da escola uma nova formatação dos espaços a fim de garantir a formação integral dos mesmos.

Outro aspecto problemático percebido pelos sujeitos da escola em questão foi o número de alunos em sala, que, por girar em torno de 35 gerava indisciplina devido às características específicas das aulas de música. Para resolver esse problema, e por suas

características peculiares de organização, a escola decidiu por dividir as turmas em duas oficinas distintas com o máximo de 17 alunos.

Os PCNs trazem em suas considerações características fundamentais que uma aula de música deve ter a fim de se tornar significativa, gerando uma educação de qualidade, porém, não se ateve em ponderar a respeito do quantitativo adequado de alunos para que essa aula se efetive, sobre o material de apoio a ser utilizado bem como deixando vaga a formação necessária para se ministrar os conteúdos que propõe.

Em relação ao material pedagógico, ao notar a necessidade de se instrumentalizar o professor que ministra as aulas de música para que as aulas se tornassem mais ricas e atrativas, os sujeitos da escola decidiram por usar a verba do projeto "Mais Educação" para adquirir instrumentos. Quanto ao suporte pedagógico, a respectiva coordenadora, no momento de chegada do professor na escola, o colocou a par das matrizes curriculares e do funcionamento da instituição; apesar de não ter conhecimentos teóricos sobre a área de música tem orientado o planejamento da disciplina com seu olhar de pedagoga, fazendo a ponte entre os conteúdos das outras disciplinas e a música, bem como acompanhando o desenvolvimento das metas propostas pelo professor em seus projetos e planejamentos.

Na escola estadual, quando esta se deparou com o problema pertinente ao espaço físico, este foi resolvido de maneira similar à solução encontrada pela escola municipal, ou seja, determinando uma sala específica para as aulas de música. Porém, devido às singularidades de seu funcionamento, a sala específica do matutino não era a mesma do vespertino; esse fator trouxe novas dificuldades, como a possibilidade de se manter um armário em comum para os dois turnos, bem como colocá-lo na sala, pois eram duas salas diferentes. Além de serem duas salas diferentes, num turno recebiam as diferentes turmas de música e, no turno contrário, uma única turma regular, ficando a escola com uma sala de música para cada turno, porém, sem a possibilidade de caracterização da mesma devido ao turno contrário.

Os sujeitos da escola estadual também perceberam que trabalhar com música dentro de um universo de 40 alunos, por turma, acabava por gerar indisciplina. Como a característica da escola estadual em questão não permite a divisão de turmas, quando a escola foi convidada pela UFG para participar do PIBID, inserindo-o na instituição, aceitou de pronto; observou na cooperação com a universidade um caminho para incrementar o ensino de música e ver acrescido, na escola, um maior número de profissionais da área.

Assim, as turmas são divididas em diferentes oficinas de instrumento com limite de 10 alunos por oficina, resolvendo a questão de número de alunos; quanto ao problema do espaço físico, este passou a ser resolvido com a utilização de diferentes espaços da escola.

Sobre material, os sujeitos da escola perceberam que a carência dos mesmos acabava por prejudicar as possibilidades da música na escola; assim, por meio de recursos próprios adquiriu alguns instrumentos, recebeu outros da Secretaria de Educação, bem como possui instrumentos emprestados pelos professores que estão ministrando as aulas.

A respeito do suporte pedagógico, a Secretaria de Educação do Estado possui uma matriz curricular para as linguagens artísticas em suas especificidades, oferece cursos de orientação curricular, possui publicações com orientações didáticas e metodológicas, mantém no acervo das bibliotecas livros da área e, além do acompanhamento da coordenadora pedagógica, esta escola em particular conta ainda com a cooperação da UFG por meio do PIBID.

Os sujeitos das duas escolas perceberam também que o primeiro ano do professor na escola é bastante conflituoso, pois os professores que ali ingressaram eram recém-formados e a formação universitária é apenas o primeiro degrau para se construir a profissionalização; esta se complementa por meio da prática dentro do contexto na qual está sendo oferecida, corroborando com a idéia de que aprendemos a fazer, fazendo.

Um dado que merece consideração é a resposta obtida junto aos sujeitos de pesquisa quando questionados se, baseados em sua vivência profissional, acreditam que apenas a Lei 11.769/2008 é suficiente para garantir a presença da música na escola, o que foi unanimemente respondido que não. Consideram que, se as próprias secretarias - que deveriam ser aquelas que conhecem a Lei e, portanto, deveriam prezar por seu cumprimento em suas orientações às escolas - dizem que a música é opção da instituição, como que podemos crer que a Lei será cumprida?

Nos depoimentos, tanto das escolas estaduais quanto das municipais, pode-se notar que todas percebem a música como importante na formação do indivíduo. Entretanto, às vezes não sabem definir exatamente porque, mas têm consciência - ou a adquiriram por meio da observação das transformações ocorridas nos indivíduos e ambiente escolar após a implementação das aulas de música na escola - de que a presença da música na educação básica é muito importante. Percebe-se também que os indivíduos vêm a formação profissional como indispensável, pois para se ensinar sobre determinado assunto é preciso dominá-lo.

Ficou claro que as duas escolas, ao decidirem por oferecer o ensino de música em seus currículos, se comprometeram em criar condições, de acordo com suas possibilidades,

para que esse ensino tivesse a melhor qualidade possível. Torna-se então natural acreditar que o empenho dessas instituições em incluir e sustentar o ensino de música em suas matrizes venha a repercutir positivamente no contexto em que elas estão inseridas, ou seja, que outras escolas, baseadas nestas experiências, tracem estratégias para a efetivação do que a Lei nº 11.769/2008 propõe.

Ao confrontar as distintas realidades notou-se que, apesar de possuírem contextos e significações diferenciadas, as escolas tiveram pontos em comum em relação à presença da música na instituição a qual estão vinculadas, principalmente no que tange às suas carências:

- As duas escolas estão atendendo a Lei;
- Os professores são formados;
- Os professores são Concursados;
- Falta de conhecimento da Lei 11.769/2008;
- Orientação inadequada a respeito da presença da música na escola;
- Pouca utilização dos PCNs;
- Confusão quanto às funções e objetivos da música na educação básica;
- Problemas em relação à sala de aula, materiais e formação dos professores;
- Falta de regulação e avaliação da educação básica pelo MEC com banco de avaliadores, a exemplo do que já acontece no ensino superior (BASis).

Considera-se que os dados analisados vieram confirmar a hipótese de que somente a sansão da Lei 11.769/2008 não é suficiente para garantir o espaço da música na escola. Para que a Lei realmente se efetive é preciso ter vontade política, regulação e avaliação, formação profissional e um mínimo de estrutura. Percebeu-se nas escolas pesquisadas que apesar de todas as dificuldades encontradas existem possibilidades de se fazer cumprir a Lei. Tendo em vista que a sansão da Lei é uma conquista construída historicamente, calcada sobre a luta de uma categoria, é natural que em seu processo de efetivação passe por adversidades em sua oferta e organização, necessitando assim de regulação e avaliação de forma a aprimorar-se.

Esta é a situação da música em duas escolas públicas de Goiânia, após o advento da Lei nº 11.769/2008.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos. Educação básica: campo de atuação profissional em música. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais**... São Paulo: ABEM, 2008, p.1-8.

BARRETO, Ceição de Barros. **Coro Orfeão**. São Paulo: Melhoramentos, 1938.

BEAUMONT, Maria Teresa de. **Paisagens polifônicas da Música na escola**: saberes e práticas docentes. 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

BENNETT, Roy. **Uma Breve História da Música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1982.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte / Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: MEC/SEF, 1997a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Volume 3 – Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte / Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC /SEF, 1998.

_____. **Lei nº 4.244,** 09/04/1942.

_____. **Lei nº 11.769/08**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_Ato 2007-2010/2008/Lei/L11769.htm Acesso em: 07 jul. 2010.

_____. Atos do Governo Provisório, **Decreto no. 19.890**, 18/4/1931.

_____. Atos do Poder Executivo, **Decreto no. 8.529**, 02/01/1946.

_____. Atos do Poder Executivo, **Decreto no. 8.530**, 02/01/1946.

_____. **Projeto de Lei nº 330**, 04/12/2007.

_____. **Projeto de Lei nº 2.732**, 21/05/2008.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, 11/11/2009.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: CONHECIMENTOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Brasília, 2006. 239 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20/03/2011.

CAMPOS, Nilceia Protásio. **Música na cultura escolar**: as práticas musicais no contexto da educação artística (1971 – 1996). 2004. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

_____. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. **Anais**... ABEM, nº 19, p.103 a 111, mar. 2008.

_____. **O Som que vem da escola**: as bandas e as fanfarras escolares em Campo Grande/MS (1997 a 2008). 2008. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

CORREA, Cíntia Jung Marques. **Atitudes e valores no ensino da arte**: Após a Lei 4024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96. Eccos – Revista científica n° 9, p.97-113. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www4.uninove.br/mkt/eccos.php. Acesso em: 15 mar. 2011.

COSTA, Alexandre Araújo. **Introdução Crítica ao Direito.** Brasília: UnB, 2010.

COSTA, Cristiano Aparecido da. **Projeto Canto Orfeônico no Brasil**: uma análise crpitica a luz da pedagogia libertadora de Paulo Freire 2010. 95f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte; Editora UFMG, 1996.

DEL BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei n° 11.769/2008. **Música em Perspectiva**, PPG música UFPR, nº 1, vol.2. Curitiba, 2009. p.110-134.

DUARTE, Mônica de Almeida. Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado de música. **Em Pauta**, v. 13, n. 20, p. 123-141, 2002.

FELIZ, Júlio. **Consonâncias e dissonâncias de um canto coletivo**: a história de disciplina canto orfeônico no Brasil. 1998, 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1998.

FERNANDES, José. **Técnicas de Estudo e Pesquisa**. 7. ed. Goiânia: KELPS, 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. In: **Educação Musical Escolar** – salto para o Futuro. Ano XXI, Boletim 8, jun 2011. p 5-16

FRANCA, Leonel. **A Crise do Mundo Moderno**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1942.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho**: trajetórias e identidades profissionais. Porto alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Música e Sociedade**: Uma Perspectiva Histórica e uma Reflexão Aplicada ao Ensino Superior de Música. Porto Alegre: ABEM. 1992. 212 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

FUX, Rosa. **O discurso do silêncio**. São Paulo: Enelivros, 1991.

GALDINO, Cristiane. In: **Educação Musical Escolar** – salto para o Futuro. Ano XXI, Boletim 8, jun 2011. p 34-40.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GROSSI, Cristina. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 39-47, mar. 2007.

HORTA, José Silvério Baía. **O Hino, o sermão e a ordem do dia**: A educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. Coleção Questões de Nossa Época, v. 77, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IZQUIERDO, Iván. **A Arte de Esquecer**: Cérebro e Memória. Rio de Janeiro: Vieira&Lent, 2010.

LEMOS, Maya Suemi. **Músicas na escola**: ações da FUNARTE em prol da implementação da Lei n° 11.769. Revista da ABEM n°24. Porto Alegre, 2010.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O Ensino da Música na Escola Fundamental**: um estudo exploratório. 2001, 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/Minas, Belo Horizonte, 2001.

_____. **O Ensino de Música na Escola Fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Os Paradigmas da Educação Musical. **In**: Cadernos de formação, educação musical. Porto Alegre: SMED, 1993.

MARTINS, Adriana dos Reis. **O Ensino da Música no Município de Palmas, após o Advento da Lei nº 11.769/2008**. 2011, 104f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2011.

MENDONÇA, Rosa Helena. In: **Educação Musical Escolar** – Salto para o Futuro. Ano XXI, Boletim 8, jun 2011. p 3-4.

MERRIAM, Alan Parkhurst. **The Anthropology of Music.** USA: North-west University Press, 1964.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. **A Educação Musical no Brasil:** ABEM. Revista ABEM. Salvador, n.1, ano 1, mai 1992.

PENNA, Maura. **Para além das fronteiras do conservatório**: o ensino da música diante dos impasses da educação brasileira. Anais... IV Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: Pesquisa e Música, v.1, n.2, 1995.

_____. **A dupla dimensão da política educacional e a música na escola**: I - analisando a legislação e termos normativos. Revista da ABEM, v. 10, p. 19-28, mar. 2004.

_____. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. Música na Escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: **É este o ensino de arte que queremos?:** uma análise das propostas dos parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Universitária, 2001. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/6.html Acesso em: 03 de março de 2011.

PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana**: Crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. São Paulo: Pioneira, 1976.

RAINBOW, Bernarr. Investigação Histórica. In: **Introdução a Investigação em Educação Musical**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. p. 23 - 35.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Cintia Dalila Mendonça. **A socialização escolar na complexidade do processo educativo**. Monografia (Especialização em Gestão da Escola). Rede São Paulo de Formação Docente, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TOURINHO, Irene. **Música e controle**: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. Em Pauta, Porto Alegre, ano 5, nº 7, 1993a.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. **O Ensino da Música no Processo Educativo**: Implicações e desdobramentos nas séries iniciais do ensino fundamental. 2000. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

WEBER, Silke . **Como e onde formar professores**: espaços em confronto. Educação & sociedade, Campinas, v. 21, n. 70, p. 129-156, 2000.

ZAHAR, Ana Cristina. **Dicionário de Música Zahar**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário aplicado ao diretor, coordenador e professor de música.

1. Você pensa que é importante as aulas de música na escola? Por quê?
2. Sua escola ministra aulas de música desde quando?
3. Qual está sendo a carga horária das aulas?

( ) 1x por semana ( ) 2x por semana ( ) 3x por semana

( ) outros: _____

4. Em que horário acontecem às aulas de música?

( ) horário de aula ( ) contra-turno

5. Qual a formação do professor que está ministrando as aulas de música? Você pensa que a formação é importante? Por quê? (para diretores e coordenadores)
5. Qual sua formação? Você pensa que a formação é importante? Por quê? (para professores)
6. Existe uma sala específica para as aulas de música? ( ) sim ( ) não. Se não, onde ocorrem as aulas?
7. A escola conta com que tipo de material para as aulas de música?
8. Quais as séries/turmas estão tendo aulas de música?
9. A turma inteira assiste à aula ou, o aluno pode optar por assistir ou não?
10. Quantos alunos estão assistindo a aula?
11. Os professores das demais áreas têm aceitado bem as aulas de música? Que tipo de comentários eles fazem?
12. A aula de música tem trazido conflitos pra escola? Em que sentido?
13. A aula tem trazido benefícios? Quais foram percebidos?
14. Para você quais são os objetivos e metas das aulas de música?
15. Suas expectativas, com as aulas de música na escola, foram alcançadas? Porquê?
16. Na sua vivência tem havido problemas na implantação das aulas de música na escola? Se sim, que tipo de problemas está ocorrendo e como estes vêm sendo solucionados?
17. Dê sua opinião a respeito das aulas de música que estão ocorrendo na escola.