



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

SERGIO RICARDO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

**São Paulo
2023**

SERGIO RICARDO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Santos, Sergio Ricardo.

Educação musical na escola: avanços, desafios e perspectivas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

197 f.

Orientador (a): Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. Educação musical 2. Educação Básica. 3. Música na escola. 4. Arte e educação. 5. Linguagens artísticas 6. Linguagem musical.

I. Mafra, Jason Ferreira. II. Título.

CDU 37

SERGIO RICARDO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA: AVANÇOS, DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

Conforme Ata redigida no dia da respectiva defesa, este trabalho foi **APROVADO** pelos seguintes examinadores:

MEMBROS TITULARES:

Presidente e orientador: Professor Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

Professora Dra. Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE)

Dra. Marília Macorin de Azevedo (CENTRO PAULA SOUZA)

MEMBROS SUPLENTES:

Professora Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE)

Professor Dr. Ivo Dickman (UNOCHAPECÓ)

São Paulo, ____ de _____ de 2023.

Ao meu avô José Pereira da Silva (*in memoriam*), com seu talento musical, segundo relatos do meu pai, que sempre encantava seus pares no sertão nordestino com seu acordeão, sempre presente em espírito na minha criação, perpetuando seus ensinamentos no meu dia a dia. A minha saudosa avó, Maria Gomes de Brito, que pelo exemplo de enfrentamento as adversidades, me ensinou a importância de que a resiliência é uma ferramenta imprescindível para os menos favorecidos, carregando em sua pessoa a figura emblemática de superação e persistência. Aos meus pais, Antonio e Maria, que sempre presaram pela educação e valorização do conhecimento desde minha mais tenra idade. Minha família: irmãs, sobrinhos(as), tios(as), que sempre estiveram ao meu lado, mesmo nos momentos mais suntuosos e dificeis na minha jornada de busca pelo conhecimento. A minha companheira, amiga de batalha, Fabiana, esposa, pessoa que escolhi compartilhar meus dias por aqui, com toda sua força, energia e incentivo as minhas buscas. Aos meus filhos, Sergio Junior, Georgia e André, pela inspiração e busca pelas minhas conquistas até aqui.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão à Universidade Nove de Julho (Uninove) pela concessão da bolsa de estudos e pela oportunidade de pesquisa, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PROGEPE) e ao professor Jason Ferreira Mafra, que me acompanha desde a minha graduação em Pedagogia, quando comecei a minha Iniciação Científica, e que tem sido uma inspiração constante na minha busca pelo conhecimento. Sou grato aos demais professores que contribuíram ativamente para a elaboração desta dissertação, seja por meio de aulas, seja pela diversidade de metodologias e saberes compartilhados.

Não poderia deixar de mencionar a minha querida professora Silvana Cortada, que me deu a oportunidade de iniciar as minhas pesquisas na Uninove, fazendo parte do grupo de pesquisa que me incentivou a me especializar na área da educação e que deu início a esta jornada de busca pelo conhecimento científico. Agradeço, ainda, ao saudoso Izidoro Longano (Bolão), meu primeiro professor de saxofone, que direcionou as minhas primeiras notas musicais na adolescência, e ao professor Dr. Roberto Sion, pelo exemplo de militância na educação musical ao longo de sua trajetória.

Aos meus queridos alunos, em linhas gerais, são a minha maior inspiração neste trabalho. E, não menos importante, agradeço ao meu amigo e irmão de caminhada Eduardo Leal, que indiretamente me apoiou e incentivou a superar os grandes desafios que se apresentaram na minha vida e na minha jornada pela busca do conhecimento científico. Expresso minha gratidão a todos aqueles que, de maneira indireta, se fazem presentes e representados neste trabalho. Por fim, agradeço ao meu Deus que sempre esteve ao meu lado, dando-me forças nos momentos em que me faltavam.

RESUMO

Este estudo tem como tema a educação musical ofertada na escola de Educação Básica brasileira, a partir da deliberação 11.769/2008, que torna esse componente curricular obrigatório no currículo educacional no referido grau de ensino. O objeto da pesquisa consiste no exame da educação musical escolar, tomando como base de investigação os estudos acadêmicos desenvolvidos no âmbito dos programas profissionais de educação e as análises de entrevistas realizadas com educadoras e educadores da rede pública paulista sobre o tema. O objetivo central do trabalho é examinar os avanços, desafios e perspectivas da educação musical, no âmbito escolar brasileiro, e, ao mesmo tempo, oferecer subsídios ao trabalho pedagógico sobre o ensino de música na escola. De natureza quanti-qualitativa, além de outras fontes bibliográficas e a própria legislação sobre o tema, o universo da pesquisa restringiu-se aos trabalhos desenvolvidos nos programas profissionais de Educação (dissertações), produzidos desde a publicação da Lei (2008) até o ano de 2022, bem como as informações colhidas junto a educadores(as) na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo e do município da Capital Paulista, envolvidos(as) com a temática, que atuam na Educação Básica. O referencial teórico construiu-se em torno de autores do campo da Educação Musical e da Educação. No primeiro caso, destacam-se, dentre outros, Keith Swanwick, com a obra “Música, mente e educação (2014)” e Marisa T. O. Fonterrada, autora de “Um ensaio sobre música e educação (2008). No âmbito da educação, as referências conceituais estruturaram-se em torno das ideias de Paulo Freire, notadamente àquelas propostas na obra “Pedagogia do Oprimido (2019). A hipótese geral desta pesquisa figurou-se em torno da afirmação de que apesar da existência de certo consenso social sobre a importância da educação musical nas escolas, materializado, dentre outros aspectos, pela criação da própria Lei 11.769/2008, a Educação Básica ainda não assumiu efetivamente o trabalho pedagógico sobre esse campo artístico e de conhecimento no cotidiano da educação. Isso pode ser notado a partir das seguintes observações encontradas neste estudo: a) A educação musical, em geral, não faz parte do projeto político-pedagógico das escolas; b) A educação musical ainda é vista como um componente de menor importância no ambiente escolar da Educação Básica; c) As escolas, em sua maioria, não dispõem de profissionais com formação adequada para o trabalho pedagógico sobre Educação Musical; d) As unidades escolares não possuem ambiente adequado para a prática musical; e) Na maior parte dos casos, as escolas não dispõem de instrumentos musicais para inicialização/educação musical; f) Em geral, as escolas não dispõem de apresentações musicais realizadas regularmente, com trabalhos ao vivo. Como proposta para a intervenção pedagógica, levando em conta as descobertas e conclusões deste trabalho, apresentamos um conjunto de “Princípios e procedimentos básicos para o trabalho pedagógico musical na Educação Básica”.

Palavras-chave: Educação musical. Ensino de música. Educação Básica. Linguagem musical. Arte e educação.

ABSTRACT

This study has as its theme the musical education offered in the Brazilian Basic Education school, from the deliberation 11.769/2008, which makes this curricular component mandatory in the educational curriculum in the referred level of education. The object of the research consists of examining school music education, based on academic studies developed within the scope of professional education programs and analysis of interviews carried out with educators from the public network of São Paulo on the subject. The main objective of the work is to examine the advances, challenges, and perspectives of music education, in the Brazilian school context, and, at the same time, offer subsidies to the pedagogical work on music teaching in school. Of a quantitative and qualitative nature, in addition to other bibliographical sources and the legislation on the subject, the universe of the research was restricted to the works developed in the professional programs of Education (dissertations), produced since the publication of the Law (2008) until the year of 2022, as well as the information collected from educators in the Official Teaching Network of the State of São Paulo and the city of Capital Paulista, involved with the theme, who work in Basic Education. The theoretical framework was built around authors from the field of Music Education and Education. In the first case, stand out, among others, Keith Swanwick, with the work "Music, mind and education (2014)" and Marisa T. O. Fonterrada, author of "An essay about music and education (2008). In the field of education, the conceptual references were structured around Paulo Freire's ideas, notably those proposed in the work "Pedagogy of the Oppressed (2019). The general hypothesis of this research was around the assertion that despite the existence of a certain social consensus on the importance of music education in schools, materialized, among other aspects, by the creation of Law 11.769/2008 itself, Basic Education has not yet effectively assumed the pedagogical work on this artistic and knowledge field in the daily life of education. This can be noticed from the following observations found in this study: a) Music education, in general, is not part of the political-pedagogical project of schools; b) Music education is still seen as a component of minor importance in the school environment of Basic Education; c) Most schools do not have professionals with adequate training for pedagogical work on Music Education; d) School units do not have an adequate environment for musical practice; e) In most cases, schools do not have musical instruments for musical initiation/education; f) In general, schools do not have regular musical presentations, with live works. As a proposal for pedagogical intervention, considering the findings and conclusions of this work, we present a set of "Principles and basic procedures for musical pedagogical work in Basic Education".

Keywords: music education; music teaching; basic education; musical language; art and education.

RESUMEN

Este estudio tiene como tema la educación musical ofrecida en la escuela de Educación Básica brasileña, a partir de la deliberación 11.769/2008, que hace obligatorio este componente curricular en el currículo educativo en el referido nivel de enseñanza. El objeto de la investigación consiste en examinar la educación musical escolar, a partir de estudios académicos desarrollados en el ámbito de los programas de educación profesional y análisis de entrevistas realizadas con educadores de la red pública de São Paulo sobre el tema. El objetivo principal del trabajo es examinar los avances, desafíos y perspectivas de la educación musical, en el contexto escolar brasileño, y, al mismo tiempo, ofrecer subsidios al trabajo pedagógico sobre la enseñanza de la música en la escuela. De carácter cuantitativo y cualitativo, además de otras fuentes bibliográficas y la legislación sobre el tema, el universo de la investigación se restringió a los trabajos desarrollados en los programas profesionales de Educación (dissertaciones), producidos desde la publicación de la Ley (2008) hasta el año de 2022, así como las informaciones recopiladas de educadores de la Red Oficial de Enseñanza del Estado de São Paulo y de la ciudad de Capital Paulista, involucrados con el tema, que actúan en la Educación Básica. El marco teórico se construyó en torno a autores del campo de la Educación y la Educación Musical. En el primer caso, destacan, entre otros, Keith Swanwick, con la obra “Música, mente y educación (2014)” y Marisa T. O. Fonterrada, autora de “Un ensayo sobre música y educación (2008). En el campo de la educación, los referentes conceptuales se estructuraron en torno a las ideas de Paulo Freire, destacándose las propuestas en la obra “Pedagogía del Oprimido (2019). La hipótesis general de esta investigación estuvo en torno a la afirmación de que, a pesar de la existencia de cierto consenso social sobre la importancia de la educación musical en las escuelas, materializado, entre otros aspectos, por la creación de la propia Ley 11.769/2008, la Educación Básica aún no ha asumido la labor pedagógica sobre este campo artístico y del saber en el cotidiano de la educación. Esto se puede advertir a partir de las siguientes observaciones encontradas en este estudio: a) La educación musical, en general, no forma parte del proyecto político-pedagógico de las escuelas; b) la educación musical aún es vista como un componente de menor importancia en el ámbito escolar de la Educación Básica; c) La mayoría de las escuelas no cuentan con profesionales con la formación adecuada para el trabajo pedagógico en Educación Musical; d) Las unidades escolares no cuentan con un ambiente adecuado para la práctica musical; e) En la mayoría de los casos, las escuelas no cuentan con instrumentos musicales para la iniciación/educación musical; f) En general, las escuelas no tienen presentaciones musicales periódicas, con obras en vivo. Como propuesta de intervención pedagógica, teniendo en cuenta los hallazgos y conclusiones de este trabajo, presentamos un conjunto de “Principios y procedimientos básicos para el trabajo pedagógico musical en la Educación Básica”.

Palabras clave: Educación musical. Enseñanza de la música. Educación básica. Lenguaje musical. Arte y educación.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cargo que ocupa na Educação.....	77
Gráfico 2 – Modalidade escolar.....	78
Gráfico 3 – Questão 1. Na sua escola são ministradas aulas de música?	81
Gráfico 4 – Questão 2. Se sim, quantas vezes por semana?.....	83
Gráfico 5 – Questão 3. A escola disponibiliza ambiente para aulas de música?.....	85
Gráfico 6 – Questão 4. A escola possui instrumentos musicais?	86
Gráfico 7 – Questão 4.1. Se sim. Quais?	87
Gráfico 8 – Questão 5. Você ou, eventualmente, professores/as que lecionam a disciplina de Arte na sua escola abordam a arte musical?	89
Gráfico 9 – Questão 6. Quantos eventos musicais acontecem anualmente na sua escola?	90
Gráfico 10 – Questão 7. Em sua opinião, existe alguma lei que estimule ou obrigue o ensino de música na Escola?	91
Gráfico 11 – Questão 8. Em sua escola, há orientação expressa sobre a implementação da música (ou Educação Musical), como disciplina ou conteúdo obrigatório?	92
Gráfico 12 – Questão 9. Em sua escola, em algum ciclo ou ano de estudo, existe a oferta da disciplina Educação Musical (ou nome semelhante)?	93
Gráfico 13 – Questão 10. Considerando o papel da escola na formação humana, em que medida você considera a importância da música (ou Educação Musical) na Educação Básica?	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos em MP na Educação	27
Tabela 2 – Total de trabalhos em MP Artes	27
Tabela 3 – IES pesquisadas	28

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Revistas e Anais da Associação Brasileira de Educação Musical
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEPEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza)
CEI	Centro de Ensino Integral
CF	Constituição Federal
EE	Escola Estadual
IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROGEPE	Programa de Mestrado Profissional em Gestão em Práticas Educacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
SIMPOM	Anais do Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEDE	Sistema de publicações eletrônicas de Teses e Dissertações
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
CAPÍTULO 2 - O QUE DIZEM AS LEIS	35
CAPÍTULO 3 - A QUEM CABE A EDUCAÇÃO MUSICAL	45
CAPÍTULO 4 - PEDAGOGIA MUSICAL NA ESCOLA: REALIDADE E UTOPIA ...	52
4.1 Desafios e conquistas da educação musical	62
CAPÍTULO 5 - A EDUCAÇÃO MUSICAL E AS PESQUISAS ACADÊMICAS	67
5.1 A importância da música	74
5.2 Da ocupação dos profissionais	76
5.3 As escolas sem música.....	80
CAPÍTULO 6 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: SABERES MUSICais PARA A PRÁTICA DOCENTE	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE A - Formulário da entrevista via Google Forms	163
APÊNDICE B - Tabela para guia e análise das dissertações de MP no Brasil.....	165
APÊNDICE C - Tabela pesquisa de base inicial.....	166
APÊNDICE D - Trabalhos selecionados nos mestrados profissionais (destaques)	170

APRESENTAÇÃO

A residência localizada na periferia de São Paulo, mais especificamente na zona sul, onde nasci, caracterizava-se por uma atmosfera descontraída, permeada por bom humor e intensa musicalidade. Durante a minha infância, a educação que recebi foi orientada por valores como o brincar, o cuidar e, sobretudo, o respeito, a disciplina e a busca por autonomia. Minha mãe sempre zelou por uma justa distribuição de tarefas, com orientações claras e objetivas. Nesse contexto, desenvolvi uma forte sensibilidade para a música, influenciado pela abundância de instrumentos musicais e pela presença frequente de músicos em minha casa. Anos mais tarde, comprehendi que a minha vocação residia no campo da docência, sustentada pelos princípios basilares da arte. Entretanto, algo me incomodou profundamente: a ideia de que músicos e professores de música sejam equiparados no âmbito educacional, bem como a inexistência de sons instrumentais ecoando nos corredores das escolas de Educação Básica brasileiras, especialmente as públicas. Tal perspectiva reforça a crença equivocada de que qualquer pessoa que saiba tocar um instrumento pode ser automaticamente considerada um professor de música, sem a necessidade de preparação específica para atuar na docência ou no ensino da música¹, que supostamente deveria ser aprendida apenas em espaços voltados para tal finalidade, como escolas de música, conservatórios ou aulas particulares. Desde então, tenho me engajado em uma luta incansável para entender e compreender por que a educação musical não é uma presença sistemática nas escolas de Educação Básica brasileiras.

Aos 6 anos de idade, eu já possuía um certo domínio musical, tendo aprendido a ler notas musicais antes mesmo de ser alfabetizado pelas letras do alfabeto e pelas palavras na escola. Essa experiência, pouco comum entre jovens brasileiros oriundos de periferias como a minha, deveu-se aos valores que permeavam o meu ambiente familiar, que via na educação o caminho para a ascensão social dos menos favorecidos, não apenas no sentido histórico de educação para o trabalho, mas na compreensão de que a educação transforma vidas, para aqueles que a buscam e a adquirem.

Meus pais, que sempre valorizaram a atividade musical, incentivaram minha irmã mais velha e eu a estudar piano desde cedo. Aos sábados, íamos juntos para as aulas. Essa influência

¹ Quando falamos de ensino de música, estamos abordando tanto a educação musical quanto a musicalização, termos que são distintos em seu significado, o primeiro diz respeito a notação musical, fórmula de compasso etc., já a musicalização requer o entendimento sobre um campo mais amplo da música, tais como a compreensão musical, a experiência artística, expressão corporal e outras coisas mais.

não foi apenas familiar, mas também genética. Tanto os avós paternos quanto os maternos eram músicos, com relatos de que tocavam sanfona e violão em suas respectivas cidades (Palmeiras dos Índios – Alagoas, Carmo do Rio Claro – Minas Gerais). Apesar desse contato musical precoce e a influência dos meus antepassados, durante minha Educação Básica não encontrei muitas oportunidades para aprofundar meu conhecimento musical. Enquanto as rimas, parlendas e cantigas faziam parte do meu processo de alfabetização e letramento, faltava um contato mais próximo com a música, instrumentos e gêneros musicais desconhecidos. Contudo, percebi que a minha facilidade para compreender a música brasileira, composições e suas histórias, estava diretamente relacionada com minha vivência na educação musical. Essa experiência me levou a questionar a importância da música na Educação Básica e como ela poderia ser mais bem incorporada no currículo das escolas. A partir da minha experiência pessoal, posso afirmar que a música tem um papel importante na formação humana. A música não só me orientou nas categorias de identidade, como fora determinante na minha vida acadêmica e profissional posteriormente.

O processo de conhecimento multifacetado, multiétnico sob a égide do empirismo associado aos princípios, atitudes e valores de uma sociedade compromissada com a diminuição da desigualdade social e igualitária, foi para mim, calcado na educação musical. Nesse entendimento, a música pode ser considerada, em larga escala, o ponto de partida para o desenvolvimento humano como princípio basilar de uma educação qualitativa e progressista.

A partir desse momento, minha vida sempre foi pautada pelas notas musicais, pelos palcos, pelos estúdios e, como professor, foi minha base para lecionar arte e música nas salas de aulas. Por consequência, tenho desfrutado da inspiração que a atividade musical proporciona por meio do questionamento filosófico, estético, empírico e psicológico, mesmo em momentos difíceis, trabalhosos nas salas de aula e até mesmo ensaiando, organizando minhas apresentações em grupos de músicos profissionais, amadores ou envolvido na política das escolas onde leciono. Com um senso inegável de que a educação musical é importante nas escolas de Educação Básica, não hesitei em dar um passo atrás para olhar as coisas em perspectiva e refletir sobre o propósito da educação musical tanto na minha vida, quanto na vida dos alunos na escola. Isso me ajudou a preservar a memória estética musical adquirida ao longo do tempo, a perceber a importância da educação musical como caminho a ser seguido, desde cedo. Durante os anos 2000, minha curiosidade intelectual em relação ao assunto foi essencialmente motivada pelo problema de que a natureza da educação musical não estava

sendo suficientemente explorada nas escolas públicas brasileiras, conforme percebido ao longo da minha trajetória musical, acadêmica e como professor.

Durante minha carreira como músico, tive a oportunidade de trabalhar com diversos artistas renomados, incluindo Seu Jorge, Grupo Pixote, Grupo Karametade, Gilberto Gil, Banda Natiruts, Walmir Borges, entre outros. Contudo, não me recordo de ter sido convidado para apresentações, palestras ou qualquer outra atividade relacionada à música e sua relevância no contexto escolar. Por meio deste trabalho, busquei abordar minhas principais preocupações em relação à educação musical na escola, bem como minhas resoluções no decorrer de minha trajetória acadêmica.

A sensação de que fui catapultado ao centro dessa discussão, a área central que precisava ser desvendada, para mim, sobre a educação musical na escola, foi amplificada por um censo intuitivo sobre o incrível poder e potencial transformador que a música me causou, uma consciência sobre a importância e as contribuições da educação musical às escolas brasileiras, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem na comunidade escolar. Essa percepção nasceu de maneira mais aprofundada nas minhas aulas de iniciação científica, na graduação em Pedagogia, juntamente com meu orientador Jason Ferreira Mafra. Nos encontros de formação intelectual, tiveram ressonâncias em mim os escritos de Paulo Freire, Marisa T. O. Fonterrada, Keith Swanwick, Jean Piaget, dentre outros, que foram capazes de trazer à luz o tema de minha dissertação que sobrepunha minhas inquietações. Aqui vale ressaltar a capacidade intelectiva que meu orientador Jason Ferreira Mafra, com sua larga experiência em orientação, percebeu a origem das minhas inquietações (considero-o um profissional altamente qualificado, não somente no aspecto acadêmico, mas na habilidade de fazer uma leitura plausível sobre os anseios, desejos e inquietações de seu orientando em questão). A minha jornada intelectual na área da educação foi baseada em uma ampla pesquisa de programas de mestrado profissional disponíveis no Brasil, bem como nas minhas próprias experiências em salas de aula, ensaios e apresentações. Em conjunto, essas vivências contribuíram para a elaboração desta dissertação.

No livro *Conceitos Essenciais de Música na Prática Pedagógica* (SANTOS, 2019), busquei integrar os conceitos fundamentais da música na abordagem das questões primordiais referentes a educação musical no contexto escolar, com o intuito de promover uma perspectiva produtiva que incorporasse a dimensão sociológica da música. O desenvolvimento desse trabalho (o livro), além de proporcionar aprendizados decorrentes da reflexão acerca das minhas próprias experiências, representou minha primeira incursão epistemológica nessa problemática.

Ao refletir sobre o desenvolvimento musical, constatei que os resultados alcançados nessa área do conhecimento não são obtidos de forma mágica ou rápida, embora isso possa

acorrer em circunstâncias excepcionais. É importante ter consciência dessa realidade, pois assim como na minha experiência pessoal com a música, o progresso na área musical demanda tempo e dedicação para aprendizado. Em outras palavras, esse processo requer um esforço contínuo e consistente, não ocorrendo de maneira súbita ou instantânea. Nessa perspectiva, procuramos entender outras consequências, a saber, os benefícios que a música trouxe.

Efetivamente, é possível argumentar que a falta de um senso de realização progressiva, ou, em outros termos, de avanços em relação a educação musical, poderia ser a causa responsável pelo descontentamento de determinados alunos em relação à educação de modo geral. Tal percepção negativa em relação a educação tem sido observada em mais de uma ocasião, especialmente no ensino médio, nas aulas de arte que lecionei. É notável o anseio dos alunos por atividades que fogem ou vão além do tradicionalismo educacional e das limitações impostas pelas escolas em relação a educação musical. Nesse aspecto, emerge o desejo de investigar se houve uma abordagem sistemática para o ensino da música na trajetória desses alunos(as), a fim de compreender melhor as suas percepções em relação à educação musical e o descontentamento em relação à educação como um todo. Essa foi uma inquietação revisitada ao longo da escolha do tema desta dissertação. Em minha percepção desenvolvida nesses anos, parece-me um tanto quanto arbitrário o tratamento da questão educação musical na escola, levando em consideração as expectativas das crianças, adolescentes em diferentes idades, com as quais tive contato, durante minha docência ao longo do tempo e a importância que a música brasileira tem, mundo afora.

Com essas e outras preocupações, fui impelido a problematizar não só a prática pedagógica da educação musical, mas, igualmente, a pensar sobre a implicação de um planejamento curricular qualificado, em que a educação musical ganhe mais centralidade no projeto escolar.

INTRODUÇÃO

Desde a publicação da Lei 11.769/2008 (LDB), a música, com todos os obstáculos, fez-se mais presente nos currículos escolares. Ainda que tenha sido colocada no papel secundário e/ou inserida através da disciplina de artes, o caráter pedagógico da música não foi ignorado, e desprezar esse potencial, que se inicia na educação infantil, é, no mínimo, desastroso.

Sabemos que a música traz benefícios inestimáveis para o desenvolvimento humano, como já foi amplamente discutido na academia. Sem muito esforço para compreensão deles, podemos citar alguns aspectos desenvolvidos em uma aula de música e que são percebidos facilmente: atenção, estímulo à memorização e à aprendizagem artística, percepção estética, ampliação do repertório cultural e literário. Esses, dentre outros, são fundamentais para as atividades musicais, requisitos básicos em uma aula de música, que são encontrados não só na dimensão da educação musical, mas nos benefícios que podem ser aplicados e entendidos na dimensão do desenvolvimento humano.

Podemos encontrá-los na ampliação de vocabulário, na evolução dos processos criativos provocando emoções e estimulando diversas áreas de nosso cérebro, aumentar o foco e concentração, realização de atividades motoras, sobretudo na educação infantil, no aspecto da interação social, dentre outros. Por isso, uma vez trabalhados de maneira sistêmica e regular, esses elementos contribuem para o desenvolvimento e crescimento dos alunos(as) no presente e posteriormente na vida adulta.

O professor, o engenheiro, o chefe de cozinha, o jogador de futebol e, naturalmente, os músicos, necessitamos da atenção, da memória, que são bens inestimáveis e que podem ser potencializados por meio da educação musical em qualquer idade. Numa breve descrição objetiva de uma atividade em uma aula de educação musical, podemos sugerir um simples bater de palmas para iniciarmos a marcação do tempo (ritmo - fórmula de compasso e andamento) sobre alguma música (melodia, harmonia e ritmos, pilares da música), assim podemos identificar a atenção e concentração. Neste mesmo exercício, podemos trabalhar no bater de palmas a sonoridade (timbre – frequência), indo um pouco mais adiante, as mãos podem formar uma pequena caixa acústica, de modo a obter mais ressonância nas batidas e explorarmos a mudança de frequência e qualidade sonora. Poderíamos escolher uma música como pano de fundo para essa atividade, dentro da riqueza e da grandeza que temos na música brasileira e consequentemente, na diversidade de gêneros musicais, dentre as quais: erudita, um samba, uma canção popular, uma música pop, uma parlenda etc., e assim trazer o desconhecido aos

alunos ou um contato com outros gêneros musicais, isso para exemplificar uma atividade elementar da educação musical.

O ritmo de uma leitura qualquer, de uma história contada para alunos de educação infantil, de um poema e até mesmo de um artigo científico podem ter uma relação direta com os saberes musicais, fazendo com que o texto soe como música para nossos ouvidos. Conceitos de música como ritmo, melodia, harmonia estão em toda dimensão humana, desde o batimento cardíaco, que precede a arritmia ou descompasso, termos absolutamente musicais ou até o ritmo de motor de um carro que serviram de análise para um mecânico musicalmente educado. Quando abordamos a inserção da música na Educação Básica brasileira, cerca de 80 anos, falamos daquilo que é visto como crucial para a vida da comunidade escolar, posteriormente, para a formação dos cidadãos que desejamos ter em nossa sociedade. Aspectos fundamental sobre o essencial para uma boa educação em relação à educação musical na escola ficaram expostas a partir da promulgação da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que alterou a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. (BRASIL, 1988)

Para compreender a situação concreta na realidade escolar, considerando a legislação criada para esse fim, a presente pesquisa discute a sua implantação, refletindo sobre os seus avanços, seja a partir da atenção dada pelos órgãos públicos sobre o tema, seja sobre como utilizariam os espaços das escolas para que isso acontecesse, seja sobre os profissionais que lecionariam o conteúdo educação musical. Trata também sobre as medidas adotadas para a implementação da Lei. Por essa razão, este trabalho vocalizou alguns pontos oriundos de debates que colaboram com o tema proposto aqui. Nenhuma lei que mereça algum crédito pode ser sustentada sem uma análise profunda da comunidade em questão. No aspecto educacional e artístico, consideramos a música como um elemento essencial na estrutura da experiência humana. Engrossando o coro do autor Keith Swanwick (2014, p. 11):

Nenhuma prática sensível da educação musical pode acontecer sem pelo menos uma noção intuitiva da natureza qualitativa da resposta musical. Nenhum estabelecimento eficaz de políticas sobre conteúdo de currículos e avaliação dos alunos pode ser conduzido sem uma consciência do que é central para a experiência musical. Isso se aplica tanto ao currículo na educação superior quanto à educação nas escolas primárias e secundárias.

Buscamos, nesta pesquisa, destacar o que encontramos de consistente sobre a efetividade de currículos elaborados sensivelmente com olhar atento para educação musical. Para tanto, analisamos documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), LDB, Parâmetro Curricular Nacional (PCN), tendo como objetivo encontrar a concepção e as

diretrizes de forma a perceber como a música, definitivamente, pode compor o currículo de Educação Básica de maneira sistemática e qualitativamente positiva nas salas de aula.

Na presente pesquisa, não desconsideramos as práticas a partir de um conhecimento prévio, aquelas adquiridas fora do ambiente escolar. Convém lembrar que são pontos fecundos para construção da experiência musical, mas, ainda que tenhamos essas experiências presentes nos(as) alunos(as), a escola necessitava de uma diretriz clara, acadêmica, para que não incorrêssemos na “educação bancária musical”. Paulo Freire (2019) mostra que a ideologia da opressão se caracteriza pela divisão entre os oprimidos (menos favorecidos) e os que são nascidos em ambientes privilegiados, os opressores. Para Freire, contribuir para que os oprimidos e as oprimidas tornem-se conhecedores(as) de si mesmos e daí de que necessitavam se faz no processo de desideologização. De acordo com o autor, na obra *Pedagogia do Oprimido*:

Se para manter divididos os oprimidos se fazem indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua ‘aderência’ à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário desideologizar.” (FREIRE, 2019, p. 236-237)

Sem uma ação pertinente aos interesses da comunidade escolar, nas prerrogativas do poder público em ofertar música com qualidade e de maneira sistêmica, ficamos no debate superficial, faltando o esperado empenho que, efetivamente, muda e transforma a educação brasileira. É, necessário, portanto, superar a perspectiva individual, criando uma luta coletiva e conscientizadora, conforme explica Freire (2019, p. 237):

Por isto é que o empenho para união dos oprimidos não pode ser um trabalho de pura sloganização ideológica. É que este, distorcendo a relação autêntica entre o sujeito e a realidade objetiva, divide também o cognoscitivo do afetivo e do ativo que, no fiando, são uma realidade não dicotomizável.

Na perspectiva pedagógica de Freire, que parte do conhecimento das realidades educandas, as relações do conhecimento musical adquiridos fora do ambiente escolar são fundamentais e devem ser trazidas para dentro da escola, não apenas como apoio, mas como um processo pedagógico que parte do conhecimento de experiência feito. Evidentemente, ainda que sejam base para as aulas de educação musical, não contemplam todo o currículo musical, já que o conteúdo/conhecimento de música, como qualquer outra área dos saberes, requer muito mais do que essa experiência. O entendimento é de que a relação entre escola e aluno seja mediado tanto pela realidade educanda quanto pelo conhecimento sistematizado da educação musical, caracterizando, assim, as relações intramuros e extramuros, como condição para o conhecimento desenvolvido e compartilhado de experiências musicais.

Trata-se da unificação desse entendimento em forma de mediação entre o conhecimento musical consolidado, acadêmico e os inúmeros saberes musicais produzidos e reproduzidos na comunidade escolar. Em certo sentido, essa ação dialógica, significa, ao mesmo tempo, processo de conscientização e justiça curricular. Para Freire (2019, p. 237),

[...] o fundamental, realmente, na ação dialógico-libertadora, não é ‘desaderir’ os oprimidos de uma realidade mitificada em que se acham divididos, para ‘aderi-los’ a outra”, mas sim “reconhecendo o porquê e o como de sua ‘aderência’, [e] que exerçam um ato de adesão a práxis verdadeira de transformação da realidade injusta.

Parece seguro afirmar que as percepções musicais adquiridas ao longo da permanência na Educação Básica, resguardando as diferentes esferas, necessitavam sair do centro gravitacional rudimentar – simplificamos uma atividade de educação musical básica acima, bem como a atividade musical na alfabetização e letramento desenvolvidos na educação infantil. Então, não podemos descartá-las, por assim dizer, mas não há um desenvolvimento musical estanque, nem a partir da aquisição de atividades rudimentares. É verdadeiro que a análise da experiência é fundamental para a implementação do ensino de música, como afirma o autor Swanwick (2014, p. 31): “[...] primeiro percebemos intervalos ou tons isolados e que linhas ou texturas musicais são formadas em nossa mente, apenas depois que uma análise das partes componentes tenha sido feita. O oposto certamente é verdadeiro.”

De forma discricionária, houve uma relação de conhecimento com o exemplo, mas de nada adianta esse conhecimento sem sua aplicabilidade na dimensão humana, assim como uma experiência musical satisfatória com a ausência desses conceitos musicais. Em outras palavras, os dois valores caminham juntos. De acordo com Swanwick (2014, p. 31),

A descrição analítica é um modo perceptivo e conceitual diferente que pode ter algum valor, mas também pode nos desviar da frase, do gesto expressivo, do jogo da estrutura musical, da coerência e da abrangência de passagens musicais.” É para a junção desses elementos que damos atenção neste trabalho.

A educação musical considera a necessidade e os benefícios que a música traz para o desenvolvimento dos(as) alunos(as), consequentemente, na comunidade escolar de modo geral. As perspectivas em torno do tema música na escola são sempre advindas de positividade, pelo reconhecimento que a música ocupa no cotidiano dos brasileiros e do seu reconhecimento no cenário internacional, a música brasileira tem identidade própria.

Este estudo tem como objeto a educação musical ofertada na escola de Educação Básica brasileira, a partir da deliberação 11.769/2008, que torna esse componente temático obrigatório no currículo educacional no referido grau de ensino. Como objetivo geral, a pesquisa busca perceber as concepções e realizações em torno da educação musical, bem como seus avanços, desafios e perspectivas, no âmbito educacional. Oferecendo subsídios ao trabalho pedagógico sobre o tema na escola.

Para tanto, além da própria legislação sobre o tema e outras fontes bibliográficas, foram analisadas dissertações produzidas nos programas profissionais de educação que abordaram educação musical na Educação Básica; bem como as informações extraídas do questionário estruturado sobre o assunto junto a docentes que atuam nas escolas básicas.

O recorte bibliográfico circunscrito às dissertações dos programas profissionais deve-se ao fato de que o ano de publicação da Lei, 2008, coincide com o início dos programas profissionais de educação que, por sua natureza, têm desenvolvido pesquisas e projetos de intervenção pedagógica na educação, uma das dimensões que estruturam esta pesquisa. Por outro lado, uma vez que os cursos de doutorado profissional são escassos e recentes (apenas 3 cursos, sendo um com 3 anos e os outros 2 com 1 ano de existência), não há, ainda, teses concluídas sobre o assunto.

O referencial teórico construiu-se em torno de autores do campo do ensino de música e da educação. No primeiro caso, destacaram-se, dentre outros, Keith Swanwick, com a obra “Música, mente e educação (2014)” e Marisa T. O. Fonterrada, autora de “Um ensaio sobre música e educação (2008). No âmbito da educação, as referências conceituais estruturaram-se em torno das ideias de Paulo Freire, notadamente aquelas propostas na obra “Pedagogia do Oprimido (2019). A hipótese geral desta pesquisa figurou-se em torno da afirmação de que apesar da existência de certo consenso social sobre a importância da educação musical nas escolas, materializado, dentre outros aspectos, pela criação da própria Lei 11.769/2008, a Educação Básica ainda não assumiu efetivamente o trabalho pedagógico sobre esse campo artístico e de conhecimento no cotidiano da educação.

Para levantamento empírico de dados, o questionário foi respondido por 17 profissionais da educação, sendo 11 professores(as), 4 gestores (as), 1 supervisora de escola e por fim, 1 recreador(a) escolar. Na presente pesquisa com tais segmentos, identificamos o fato de que a implementação do ensino de música na escola, como conteúdo obrigatório, não pode ser feita de maneira banal, limitando-se à compra de instrumentos, ou promoções esporádicas de saraus na escola, ou, ainda, às apresentações musicais no final do semestre, como se essas práticas se valessem de ser o conteúdo obrigatório e o cumprimento da lei. Swanwick (2014, p. 13) destaca esses problemas da banalização da educação musical escolar. Segundo diz:

Às vezes é tentador, e muitas vezes de bom-tom, adotar uma postura não intelectual e reclamar da teorização, uma atividade que pode ser vista como distante das praticidades – em nosso caso, as salas de aula e as experiências musicais ao vivo. De fato, é extremamente fácil achar exemplos de teorias vagas e irrelevantes, assim como é possível encontrar exemplos de composições ou performances musicais monótonas e triviais. Também é possível existir trabalho prático tedioso, privado de qualquer sentido de perspectiva e sem nenhum senso de propósito, ao qual infelizmente falta

contexto teórico. Fazer as coisas sem pensar pode ser infrutífero e até mesmo perigoso. (SWANWICK, 2014, p. 13).

Implementar de maneira sistêmica, na escola, a educação musical, requer um esforço de toda a comunidade escolar. É, portanto, uma ação da sociedade, única possivelmente capaz de ensejar uma educação de boa qualidade sociocultural escolar com jovens brasileiros.

A posição que a música ocupa na vida humana e, particularmente na sociedade brasileira, está consolidada. A musicalidade brasileira é mundialmente reconhecida. Parafraseando a canção “Samba da Minha Terra”, de Dorival Caymmi (1914-2008), em se tratando de brasileiros(as), quem não gosta de música bom sujeito não é. Nesse fio, Swanwick (2014, p. 11) nos ajuda a refletir sobre a dimensão de uma educação musical de boa qualidade sociocultural, pensada e compartilhada:

Nenhuma teoria de educação musical que mereça algum crédito pode ser sustentada sem uma análise profunda da música como um elemento essencial na estrutura da experiência humana. Nenhuma prática sensível da educação musical pode acontecer sem pelo menos uma noção intuitiva da natureza qualitativa da resposta musical. Nenhum estabelecimento eficaz de políticas sobre conteúdo de currículos e avaliação dos alunos pode ser conduzido sem uma consciência do que é central para a experiência musical. Isso se aplica tanto ao currículo na educação superior quanto à educação nas escolas primárias e secundárias.

Neste trabalho, levantamos as informações sobre o tema a partir das produções de 49 programas de Mestrado Profissional em Educação existentes no Brasil, bem como o que foi produzido sob os pressupostos da educação musical, da pedagogia musical e, em certa medida, de como a comunidade escolar a receptionou. Para coleta de dados empíricos, utilizamos um questionário previamente elaborado para levantamento de informações junto a professores e gestores escolares, segmentos diretamente envolvidos nas atividades curriculares da escola. Como pode ser visto no Apêndice A, foram propostas questões sobre implementação da educação musical na escola, considerando, dentre outros aspectos, as possibilidades, desafios, necessidades e resultados provenientes de sua implementação, com vistas a perceber o contexto da educação musical na escola. A título introdutório, vale destacar que encontramos uma quantidade bem pequena de dissertações sobre o assunto abordado: sete no total e em diferentes universidades. No geral, os trabalhos trataram das temáticas educação musical, música na escola, aulas de música, linguagem musical, Educação Básica.

Considerando a música como conteúdo/disciplina relevante para o desenvolvimento do alunado de Educação Básica, destacamos a importância que as referidas dissertações analisadas potencializaram sob a perspectiva da necessidade de constar na matriz curricular o conteúdo educação musical, levando-se em conta as características da formação docente para desenvolver tal tarefa e sua dimensão no desenvolvimento humano dos alunos(as).

A dissertação está organizada em seis capítulos, com uma introdução como primeira parte e uma reflexão final, nas considerações finais, sintetizando as contribuições do que foi levantado e escrito. O Capítulo 1 descreve as abordagens metodológicas utilizadas para construir a base deste estudo: pesquisa bibliográfica, trabalhos de dissertações selecionados em 49 cursos de mestrado profissional pesquisados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e outras plataformas na área da educação, sobretudo a de Educação Básica e, por fim, autores(as) que contribuíram para este trabalho tanto na área de educação musical quanto da área de Educação Básica.

O Capítulo 2 traça a história da educação musical através das leis que regeram a Educação Básica, desde as primeiras diretrizes em meados da década de 1930 até a homologação da BNCC em 2017, fazendo um apanhado geral das leis que culminaram na lei 11.769/2008 (LDB), que tornou o ensino de música componente curricular obrigatório nos currículos das escolas brasileiras.

No capítulo 3, iniciamos uma discussão sobre quais profissionais deveriam ser protagonistas na implementação da educação musical nas escolas e de como foram avaliados, e encontramos nos artigos e análises documentais mencionados, tanto nos PCNs como na LDB, que tratavam da música e que levantaram esta questão sob o ponto de vista da legislação, ênfase para os casos que lograram êxito, por fim, os professores(as) que deveriam compor o quadro docente nas escolas sob a perspectiva do docente qualificado para desenvolver essa função.

No capítulo 4, abordamos a pedagogia utilizada nas escolas de Educação Básica e suas concepções em relação a educação musical, traçando paralelos sobre aquilo que está proposto na legislação vigente, nos currículos escolares e sua aplicabilidade no mundo real, em outras palavras, que tipo de ensino de música encontramos efetivamente nas escolas de Educação Básica versus o que é almejado na legislação vigente.

No capítulo 5, discutimos a educação musical e as pesquisas acadêmicas, num total de sete dissertações selecionadas nos 49 programas de mestrado profissional, que constam no apêndice D. No levantamento das leituras, separamos cada dissertação com a seguinte descrição: nome da universidade e autor(a), título da pesquisa, temática, metodologia, natureza da abordagem, tópicos relevantes, trecho em destaque, tema que dialoga com o ensino de artes (educação musical), proposta de intervenção (se houver), principais referenciais teóricos, tópicos relevantes/inovações, ensino de música no brasil: passado e presente e por fim, os limites teóricos. Analisamos as respostas dos profissionais que participaram desta pesquisa, no total de 17, sendo 11 professores(as), 4 gestores (as), 1 supervisora de escola e por fim, 1 recreador(a) escolar.

No capítulo 6, propusemos procedimentos básicos de educação musical para o trabalho pedagógico no ensino de música para os profissionais de Educação Básica (proposta de intervenção), e que foram inseridos princípios e conceitos musicais para qualquer profissional de educação escolar se guiar, sobretudo os docentes de Educação Básica, bem como atividades que darão suporte para esses profissionais.

CAPÍTULO 1
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 1 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De natureza quanti-qualitativa, a metodologia utilizada levou em conta diferentes procedimentos para levantamento e análises de informação: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa documental; c) questionário estruturado com 17 profissionais de Educação Básica, sendo 11 professores(as), 4 gestores(as), 1 supervisora de escola e, por fim, 1 recreador(a) escolar; d) Informações em trabalhos acadêmicos.

A pesquisa bibliográfica realizou-se por meio dos seguintes bancos de dados eletrônicos: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP); Portal de Periódicos UNINOVE (Universidade Nove de Julho); Portal de Periódicos CAPES; Sistema de Publicações Eletrônicas de Teses e Dissertações (TEDE); Revistas e Anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); Anais do Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música (SIMPOM).

Para as buscas dos trabalhos foram empregados os seguintes termos e expressões: educação musical, música na escola, linguagem musical. Encontramos inicialmente, no banco de teses e dissertações da CAPES, duzentos e seis mil quatrocentos e cinquenta e três trabalhos (206.453), sendo cento e trinta e cinco mil seiscentos e quarenta e oito (135.648) dissertações de mestrado e trinta e oito mil novecentos e noventa e quatro (38.994) teses de doutorado.

Ao observar que esse procedimento de busca estava equivocado, usamos a mesma palavra-chave “educação musical”, com as aspas (“”). Com isso, o número caiu para um mil setecentos e setenta e cinco (1.775) trabalhos, sendo um mil duzentos e noventa e uma (1291) dissertações de mestrado e trezentos e quarenta e cinco (345) teses de doutorado, que, em alguma medida, abordaram a educação musical; na mesma plataforma, com a palavra-chave música na escola, encontramos seiscentos e setenta e seis mil quatrocentos e cinquenta e cinco (676.455) trabalhos, sendo (411.026) quatrocentos e onze mil e vinte e seis dissertações de mestrado, (136.343) cento e trinta e seis mil trezentos e quarenta e três teses de doutorado, um número superior ao da palavra-chave educação musical, e a mesma palavra-chave música na escola com aspas (“”) encontramos cento e onze trabalhos (111), sendo oitenta e três (83) dissertações de mestrado e vinte(20) teses de doutorado, e por fim, pesquisamos com a palavra-chave linguagem musical, encontramos cinquenta e sete mil cento e cinquenta e cinco trabalhos (57.155), sendo quarenta e uma mil

quatrocentos e dezenove dissertações de mestrado (41.819) e doze mil trezentos e trinta e nove (12.339) teses de doutorado. Ao observamos que esse procedimento de buscas estava equivocado, já que pulverizava as expressões na busca, inserimos os mesmos termos entre aspas (""), como forma de precisar mais o que estávamos procurando. A partir daí, encontramos trezentos e sessenta e sete trabalhos (367), sendo trezentos e vinte e quatro (324) dissertações de mestrado e trinta e cinco (35) teses de doutorado que abordaram linguagem musical.

Em conversa com o Orientador deste trabalho, compreendemos que, considerando a quantidade de dados a serem processados e analisados, bem como o tempo estabelecido para o mestrado (24 meses), tornar-se-ia impossível realizar a sistematização e análises necessárias nesse contexto, já que, hoje, a pós-graduação *stricto* em educação corresponde ao número próximo de 200 cursos de mestrado e doutorado, em todo o País. Além disso, o recorte temporal de uma década, tendo em vista os dois anos após a publicação da Lei 11.769/2008, quando aparecem os primeiros trabalhos, ampliaria monumentalmente o trabalho. Por tal razão, decidimos focalizar esta análise às produções realizadas nos programas profissionais de educação, ou seja, nas produções de 49 programas em funcionamento nessa modalidade atualmente. Vale ressaltar, também, que esse número corresponde a quase 30% dos programas da área, o que significa uma amostragem bem expressiva, em termos estatísticos. Assim, a ideia de fazer um panorama sobre as produções em todo o País fica para uma eventual continuidade da pesquisa no doutorado.

Deste momento em diante, a presente pesquisa se ateve as dissertações dos quarenta e nove (49) programas de mestrado profissional existentes no Brasil, até o término do levantamento da pesquisa de base, em meados de 2021, por conseguinte, selecionamos as dissertações que abordavam temas, tanto na área do conhecimento educação, pedagogia e educação musical, quanto para as que versavam com o ensino da arte na Educação Básica.

Utilizamos a plataforma Sucupira para nos aprofundarmos na busca pelas dissertações de Mestrado Profissional existentes no Brasil, com os respectivos temas supracitados. Na plataforma Sucupira, a ordem de pesquisa se deu, primeiramente, nos cursos avaliados e reconhecidos na área educação, posteriormente, área de avaliação em educação e por fim, área do conhecimento em educação. Referente ao tema pesquisado, nos foi dado a seguinte informação na tabela 1:

Tabela 1 – Trabalhos em MP na Educação

Área de Avaliação	Total de Programas de pós-graduação						Total de Cursos de pós-graduação				
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP
EDUCAÇÃO	191	44	1	49	0	94	3	288	138	95	52
Totais	191	44	1	49	0	94	3	288	138	95	53

Fonte: elaborada pelo pesquisador

Legendas

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional

DP: Doutorado Profissional

ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico

MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Referente ao tema pesquisado, na Tabela 2 nos foi dado a seguinte informação:

Tabela 2 – Total de trabalhos em MP Artes

Área de Avaliação	Total de Programas de pós-graduação						Total de Cursos de pós-graduação					
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
ARTES	70	22	0	11	0	37	0	107	59	37	11	0
Totais	70	22	0	11	0	37	0	107	59	37	11	0

Fonte: elaborada pelo pesquisador

Legendas

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional

DP: Doutorado Profissional

ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico

MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Após o levantamento dos dados acima, ainda na Plataforma Sucupira, fomos aos Cursos Avaliados e Reconhecidos, posteriormente, na área de Educação, com ênfase nas Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertaram Mestrado Profissional (MP), desta vez, somente na área de Educação encontramos (79) setenta e nove trabalhos relacionados a essa área e (49) quarenta e nove trabalhos que, em alguma medida, continham as palavras-chave mencionadas acima, a quantidade de resumos que lemos para tomar ciência se havia relação ou não com nosso objeto de pesquisa, todas elas estão enumeradas por nome da IES, sigla, quantidade de dissertações encontradas em seus respectivos banco de dissertações, que constam na tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – IES pesquisadas

Nome da IES	Sigla da IES	UF	Total	MP
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA	CEETEPS	SP	1	1
CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO	UNASP	SP	1	1
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	UNIPAMPA	RS	1	1
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	UFT	TO	1	1
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO	IFTM	MG	1	1
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	PUC/SP	SP	1	1
UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE	UNIARP	SC	1	1
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	UNICID	SP	2	1
UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA	UNIARA	SP	1	1
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	DF	2	1
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	UCS	RS	1	0
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	UPE	PE	2	2
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	SP	2	1
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	UNITAU	SP	1	1
UNIVERSIDADE DE UBERABA	UNIUBE	MG	2	1
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	UNEBA	BA	4	3
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	UNISINOS	RS	1	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA	UEPB	PB	1	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	SP	2	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	UEFS	BA	1	

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	UEMS	MS	2	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ	UESC	BA	1	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	UEMA	MA	1	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ	UENP	PR	1	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL	UERGS	RS	1	1

continua

conclusão

Nome da IES	Sigla da IES	UF	Total	MP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA)	UNESP-ARAR	SP	2	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, PRESIDENTE PRUDENTE	UNESP-PP	SP	2	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	BA	2	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	UFFS	SC	2	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, JOÃO PESSOA	UFPB-JP	PB	2	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	MG	2	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	UFLA	MG	1	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	MG	2	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	PE	3	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	RS	2	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	SP	4	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	CE	2	1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	ES	2	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	MA	3	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	PR	2	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	UFRB	BA	1	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	RN	2	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	UFVJM	MG	1	1
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	UFRPE	PE	2	1
UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL	USCS	SP	1	1
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	UNINOVE	SP	2	1
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI	URCA	CE	1	1
Totais		79	49	

Fonte: elaborada pelo pesquisador

A partir daí, fizemos uma procura por dissertações que estavam inseridas em programa de pós-graduação, especificamente no MP, e buscamos nos seus respectivos bancos de dissertações os trabalhos que versavam com o tema proposto neste trabalho após a leitura dos resumos. As mesmas palavras-chaves que utilizamos na busca por trabalhos no banco de Teses e Dissertações da CAPES, a saber, educação musical, música na escola, linguagem musical, música em foco, foram inseridas dentro das respectivas plataformas de IES pesquisadas, conforme descrição na tabela 3 acima. Ainda na Plataforma Sucupira, fomos levados ao Programa de Mestrado e sua respectiva identificação, como por exemplo, a IES Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), cujo nome de seu programa de mestrado profissional é Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, posteriormente a isso, a Plataforma Sucupira nos mostrava informações sobre dados gerais, tais como, nome do coordenador(a) do programa, nome do programa, área básica, área de funcionamento, se está ativou inativo, mas a informação que buscamos era a *Uniform Resource Locator* (URL), o localizador de páginas da rede mundial de computadores, para irmos ao banco de dissertações das respectivas IES. Dentro das plataformas de IES, ainda em CEETEPS como exemplo, num

primeiro momento localizamos a referida página da IES na área de educação, no caso em questão, o nome do programa específico da área de educação da CEETEPS era Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, em seguida acessamos o banco de dissertações do respectivo programa, então, inserimos as palavras-chave supracitadas, já dentro do banco das dissertações da CEETEPS verificamos que IES CEETEPS não continha nenhuma dissertação que falava de música e/ou educação musical, apesar de constar uma dissertação relacionada a educação, não continham nenhuma sobre o tema música, música na escola etc. Portanto, fizemos esse percurso em todas as IES que constam na Tabela 3, dentro de Programas de MP, e quando encontramos, nos bancos de dissertações, temas relacionados a nossa pesquisa, lidos os resumos, e posteriormente, se houvesse concordância, um interesse mais afinado com nosso objeto de pesquisa, selecionamos as dissertações para leitura completa, depois disso destacamos trechos dessas dissertações a partir do que consideramos ser relevante para o enriquecimento do tema proposto neste trabalho, vale ressaltar que foram baixados as respectivas dissertações. Por essa razão, durante o levantamento da presente pesquisa, elaboramos uma planilha com as IES analisadas e o número total de dissertações encontradas em cada uma delas, depois disso circunscrevemos todos os trabalhos em um documento com todos os recortes que foram extraídos das respectivas dissertações, conforme planilha elaborada por nós a partir da Tabela 3, que constam no apêndice.

Dentre os quarenta e nove (49) programas de mestrado profissional em educação analisados, encontramos dissertações que falavam de música na escola, educação musical e ensino de música, em outros termos, aquelas que se relacionavam com o tema proposto neste trabalho, selecionamos as seguintes IES e a quantidade de dissertações encontradas nas referidas IES: Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia do triângulo mineiro, uma dissertação (1), Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia sul-rio-grandense, uma dissertação (1), Universidade de Pernambuco, duas dissertações (2), Universidade de Taubaté, uma dissertação (1), Universidade do Estado da Bahia, uma dissertação (1), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, uma dissertação (1), Universidade Federal da Fronteira Sul (1), Universidade Federal de Lavras, uma dissertação (1), Universidade Federal de São Carlos, uma dissertação (1), Universidade Federal do Maranhão, uma dissertação (1) e Universidade Nove de Julho, uma dissertação (1). Dentre as doze IES selecionadas, isto é, as que nos dedicamos a encontrar temas que versavam com o presente trabalho por entreabrir a possibilidade de uma relação plausível entre nosso objeto de pesquisa e os respectivos trabalhos, por essa razão, fizemos a leitura completa dessas dissertações e a partir daí, num segundo

momento, selecionamos as que definitivamente abordaram ensino de música na Educação Básica ou que versavam sobre educação musical na sala de aula, são elas:

- a) NOGUEIRA, Melissa Azevedo. A Formação de Professores de Música no Estado de Mato Grosso do Sul e O Diálogo com a Educação Básica (Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul, Unidade Universitária De Campo Grande – UNEMS);
- b) BOGÉA, Diego Ted Rodrigues. Uma doce melodia: Uma Proposta de Educação Musical Através da Flauta Doce no Centro de Ensino Integral Joana Batista Santos Silva em São Luís – MA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO);
- c) ANDRADE, André Luiz Silva. A Construção de um Coral na EE João Batista Hermeto: Diálogos entre Música, Juventude e Currículo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS);
- d) PAULA, Milca Maria Cavalcanti. Política de Ensino da Música na escola pública em Pernambuco: uma análise na construção de um sujeito esteticamente sensível. (UPE – UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO);
- e) TEIXEIRA, Nilza Carla. Lecionar Música nas Escolas Estaduais de São Paulo: Desafios Frente Ao Currículo de Arte. (UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO);
- f) RIBEIRO, Alan Barcelos. Por Uma Estética Filosófica Sobre os (des)concertos Da Música: Contribuições Para a Formação Profissional Técnica de Nível Médio em Música (UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - UFLA);
- g) ROSA, Susana Verena Macário. Música e Escola: Estudo de Caso de Uma Prática em Uma Escola de Ensino Fundamental no Vale Do Paraíba. (UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ)

No interior dessas referidas dissertações, destacamos os temas que coadunaram com nossa linha de pesquisa e os que foram de interesse e/ou se alinharam ao presente trabalho. Mencionamos os casos, temas, atores que avocaram nossa atenção no decorrer dessa análise e que constam no capítulo 7: A EDUCAÇÃO MUSICAL NO OLHAR DA PESQUISA ACADÊMICA.

Os resultados preliminares desta primeira etapa da pesquisa, consistiu em apurar a relevância do tema educação musical na escola de Educação Básica por força da Lei 11.769/2008 e sua implementação nas escolas.

Sobre a definição das linhas de pesquisa, inicialmente, a partir do tema Educação Musical na escola de Educação Básica, tivemos como base duas fontes para as pesquisas de dissertações de mestrado. A primeira fonte foi a coleta de informações sobre a implementação do ensino de música como conteúdo obrigatório nos programas de mestrado profissional

ofertados por 49 programas, a segunda fonte foi o levantamento, por meio de questionário estruturado² via Google Forms, o que possibilitou a coletas de dados e informações para o desenvolvimento de práticas educacionais voltadas para Educação Básica no que diz respeito a educação musical, em outras palavras, um levantamento sobre o que foi produzido nos programas de mestrado profissional brasileiro e como as escolas lidam com o conteúdo Música na escola que versaram com nosso objeto de pesquisa, e a partir do questionário previamente elaborado, elencado aqui os resultados das pesquisas por palavras-chave, área de conhecimento e pelo período de obras pesquisadas de 2008 a 2022.

² Uma vez respeitado o anonimato das pessoas entrevistadas, adotamos, para fins didáticos, pseudônimos para os casos em que utilizamos depoimentos, análises ou relatos dos participantes.

CAPÍTULO 2
O QUE DIZEM AS LEIS

CAPÍTULO 2 - O QUE DIZEM AS LEIS

Podemos considerar que as leis que regem a obrigatoriedade do ensino de música na escola de Educação Básica são resultado de um debate imbricado em torno da importância do ensino de música em diferentes esferas da sociedade civil, que se estendeu por cerca de 80 anos (1930-2008). Desse lastro histórico, emergiu, como efeito desse longo debate, a Lei 11.769/2008, tornando-se obrigatório o ensino de música na Educação Básica, afastando-se da possibilidade de que a música seja ocupada ou abordada de maneira aparente nos currículos, quando necessária, como entretenimento na hora do intervalo dos alunos ou de qualquer outra ordem.

O ensino de música, nas escolas brasileiras, sempre foi marcado pela elaboração de documentos normativos, decretos e leis que vislumbravam garantir a música dentro dos currículos e conteúdos ofertados na escola, com a premissa de que assim garantiríamos a educação musical dentro das salas de aula. A educação musical, inicialmente, era para os alunos pertencentes à elite econômica, pois a música, em meados do século XVIII, no Brasil, era artefato de luxo, excluindo os escravos e camponeses, porque esses não tinham acesso à educação. Já no início do século XIX, com a Proclamação da República, essa realidade permaneceu, mantendo distanciamento entre a elite econômica e os menos favorecidos. Sob o ponto de vista da educação musical, já no século XX, o mundo passou por transformações com o movimento “escolanovista”, autores, músicos, pedagogos, passaram a elaborar novos métodos, teorias e propostas que se tornaram uma opção de escolarização para alunos advindos das classes sociais menos favorecidas que, até então, não tinham acesso à oferta desse tipo de ensino.” (SOUZA, 2021, p. 80). A escola é uma instituição social. A Educação Básica foi para muitos de nós um processo de experiências, conhecimento, existências, vivências e não somente uma preparação para a vida futura, como se tudo que aprendêssemos na escola fosse/seria usado para vida que está por vir. Em certa medida, a Educação Básica brasileira frustrou-se, em grande parte, porque desprezou este princípio fundamental da escola: a escola como uma forma de vida comunitária. Não concebeu a escola como se fosse um lugar onde deveríamos construir conhecimento, presentemente, o lugar onde certas lições necessitariam ser aprendidas, ou ainda, onde se deveriam formar certos hábitos. Esses valores, em larga medida, não se situam num futuro remoto. Os alunos aprenderam a fazer certas coisas por causa de um objetivo não muito claro para eles, mas que, em certa medida, deveriam fazer porque o processo de ensino-aprendizagem escolar exigiu, mesmo que não caiba na sua dimensão de vida, no seu cotidiano. Por essa razão o fazem como se fosse uma etapa a ser cumprida, mas sem a devida clareza de pensamento e

cônscio de todo o processo a ser percorrido, bem como sua aplicabilidade. Consequentemente, não fazem parte da experiência dos alunos e por isso não são verdadeiramente educativas.

Paulo Freire fala sobre essa distância entre a realidade do cotidiano, do contexto social dos alunos e àquilo que é ofertado na escola. Quando a escola incorpora de forma acrítica conteúdos e processos pedagógicos desconectados da realidade social acaba por reproduzir uma educação bancária e, por isso mesmo, alienante e reprodutivista da sociedade opressora. Afinal, a “pedagogia dominante é a pedagogia da classe dominante” (FREIRE, 2019). Como ponto de partida para aplicabilidade no cotidiano escolar, nos direcionou a refletir sobre uma educação que só fez sentido aquela que contemplou a vida, as experiências, que situa o aluno como protagonista do processo, não uma educação de transferência de conhecimento, a que chamou de “educação bancária”, mas sim uma educação de compartilhamento de ideias e saberes. Nessa perspectiva, afirma Paulo Freire (2019, p. 62):

É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito — o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos” [...] Esta maneira de proceder, de compreender o mundo e os homens (que necessariamente os faz reagir à instalação de um novo poder), explica-se, como já dissemos, na experiência em que se constituem como classe dominadora. Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela.

Há que conferir particular atenção aos aspectos sensíveis, epistemológicos e formais da música, considerando o seu próprio contexto. Os alunos problematizam e transformam percepções acerca da música por meio de experiências que permitem novas visões de si mesmo e do mundo. Em razão disso, abririam a oportunidade de repensar dualidades, as ambivalências (música popular versus música erudita, teoria versus prática), em favor de um conjunto heterogêneo, misto, híbrido e dinâmico de práticas educacionais/musicais. Para tanto, a música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham “corpo”, forma, sentido e significado no campo da dimensão humana, tanto da sensibilidade subjetiva de cada aluno(a), quanto das interações sociais, e isto resulta em saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de nossa sociedade.

Podemos citar as relações e a ampliação de conhecimentos musicais adquiridos pela experimentação, percepção, reprodução sonora, manipulação de instrumentos ou objetos musicais, criação de diversos materiais sonoros com cunho pedagógico, desde os mais próximos, mais comuns (flauta doce, instrumentos de percussão) aos mais distantes da cultura musical dos alunos (harpa, fagote, cravo). Esse processo possibilita vivenciar a música relacionada à diversidade e a desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção,

participação crítica e ativa na sociedade. Por essa razão, somos inclinados a entender o que está por de trás das leis que compõem e que regem a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito ao ensino de música como conteúdo a ser ofertado nas escolas, sua obrigatoriedade, a sua historicidade, sobretudo sua respeitabilidade como ponto de partida para sua eficiência e eficácia.

A falta de clareza entre legislação e políticas públicas, assim como a persistência da indefinição e ambiguidade verificadas no período de vigência da disciplina educação artística instituída pela LDB de 1971, tem contribuído para o esvaziamento do ensino de música nas escolas desde a década de 1970 – durante o regime militar – até os dias de hoje, portanto, a falta de clareza nas políticas públicas impede, na prática,

a universalização da educação musical nas escolas brasileiras, ficando o seu acesso restrito às raríssimas exceções do ensino público ou aos estabelecimentos privados que atendem à classe média-alta, aptos a pagar bem por uma educação formativa e eficiente. (PEREIRA, 2010, p. 28)

Para Duarte Júnior, a Lei 5.692/71 - promulgada no período da Ditadura Militar (1964-1985) - pretendeu ‘modernizar’ o ensino na escola, mas ocultou sua verdadeira intenção que almejava a ‘preparação’ de uma sociedade isenta de uma visão geral e crítica a respeito do momento que vivia. O autor acrescenta ainda que o ensino da Educação Artística funcionou muitas vezes em instalações precárias e que a escola brasileira não dispunha, em primeiro lugar, de condições para abrigar um espaço apropriado ao trabalho com a arte, e não dispomos, em boa parte das escolas atualmente, segundo as análises feitas neste trabalho. Para o autor, a escola é organizada de maneira formal e burocrática, onde o que importa são as “disciplinas sérias”, a estrutura escolar relegou a educação artística a se tornar uma disciplina a mais, dentro dos currículos tecnicistas, com uma pequena carga-horária semanal, em geral duas horas/aula (DUARTE JUNIOR, 2012, p. 81).

O ensino multifacetado de Educação Artística vigorou até 1996, com a aprovação da LDB 9.394, de 20 de dezembro do mesmo ano. Segundo Nogueira (2017) apud Pereira (2013), os embates promovidos por profissionais da área, no início da década de 1980, exigiam reformulações para esta disciplina e resultaram na extinção da nomenclatura Educação Artística para a sua renomeação Arte, conforme o Artigo 26º da LDB (BRASIL, 1996), a fim de abranger o ensino das artes visuais, música, dança e teatro.

Segundo Figueiredo (2010, p. 2), tanto a Lei 9.394/1996 quanto os PCN15 “ainda se apresentam de forma ambígua, permitindo diversas interpretações”. A obrigatoriedade “inequívoca” da música na Educação Básica (prevista na Lei 11.769/2008) não diminui o ensino

multifacetado. Se por um lado, a falta de clareza a respeito da presença da música, enquanto conteúdo de Arte, passou a constar obrigatoriamente no currículo escolar, descrito no parágrafo 2º Artigo 26 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010). E, que foi minimizada pelo novo texto da Lei 11.769/2008: A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008), por outro, ela novamente afrouxa ao trazer a música como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo, tanto como disciplina quanto dentro do ensino de Arte. Desta forma, a indicação presente na Lei 11.769/2008 a respeito do ensino de música enquanto conteúdo, não podendo ser entendida como exclusiva ou como componente curricular em separado da formação adequada do professor de arte (FIGUEIREDO, 2010).

A ausência de análise e revisão nas concepções sobre estas áreas no currículo escolar, somando-se a isso a autonomia imposta aos sistemas educacionais e escolas na idealização de seus referenciais curriculares e projetos políticos-pedagógicos, respectivamente, colaboraram para a manutenção de diversos entendimentos sobre esta lei. Por essa razão, embora o avanço juntamente com a obrigatoriedade do ensino de música, a Lei 11.769/2008 não responde a questionamentos, tais como: qual é o professor adequado para ensinar música na escola? O professor que passou pela licenciatura em música dará somente o conteúdo de música na escola de Educação Básica ou deverá ser capaz de abordar as outras três linguagens artísticas (artes visuais, dança e teatro) também? Vale lembrar que ao ser promulgada a Lei 11.769/2008, no Art. 2º, na sua publicação inicial, constava o profissional qualificado para assumir as aulas de música na escola de Educação Básica: “O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único: O ensino de música será ministrado por professores com formação específica na área (NR)” (CF, 18 ago. 2008), e na sequência nos informou a razão do voto desse artigo:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. (CF, 2008)

Não se trata de proibir músicos a lecionarem na escola de Educação Básica, entendemos que o profissional que se relaciona com a escola diariamente, por si só, necessaria de um conhecimento pedagógico específico para entregar os objetivos que uma “disciplina” como educação musical, a música requer, existe uma diferença considerável entre o musicista

performático, que se apresenta em palcos, shows, autodidata e o específico em pedagogia musical o profissional licenciado em música, trocando em miúdos, apto para o ensino de música, evidentemente que o musicista performático poderia assumir aulas, mas seria pouco provável, em certa medida, que esse profissional ocupasse a maior parte do seu tempo com a grade de horário nas escolas para lecionar música, nesse sentido, se assim fosse, haveria de termos formação específica para esse profissional e condicioná-lo a apreender saberes que uma instituição escolar pressupõe. A escola não é um lugar que veta a sociedade e seu conhecimento empírico, muito menos o lugar seletivo, no sentido de abrir portas somente para os profissionais com formação específica para cada área do conhecimento, entretanto, não entendemos que a música tenha que ser ofertada por qualquer profissional que toque um instrumento ou cante, salvaguardada as ressalvas, podemos aglutinar profissionais capacitados pela qualificação profissional que, uma vez que a educação musical fosse consolidada em sua totalidade, haveria um alastramento desse saber no “chão da escola”, e mais, atrairiam grandes músicos que não necessitaram de formação específica para participar e até compor a grade curricular, seria uma consecução extraordinária de transformação e avanço.

Ainda nas razões do veto do Art. 2º, o responsável por ele argumenta que a formação específica não acontece em outras áreas de conhecimento na escola, sobre a formação do educador musical ele argumenta:

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos. (BRASIL, 2008, n.p.)

Sobre a inflexão da formação específica no veto, “não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc.” Se não há qualquer exigência, por que debateríamos sobre formação específica de professor de música. A partir da leitura do veto do Art. 2º da CF, entendemos de bate pronto o impasse que vivenciamos nesse presente trabalho, pois se não há exigências de formação específica, não há o porquê da obrigatoriedade. Reverberando o veto, vimos em linhas gerais, um total desconhecimento da área pedagógica musical e a falta de interesse, por parte do poder público, de nos aprofundarmos nesse debate. É imprescindível o entendimento do profissional qualificado, com formação específica para assumir as aulas de música na escola de Educação Básica. Sobre o educador musical, em linhas gerais, eles(as)estão ligados as faculdades e universidades que formam músicos, ou em entidades que oferecem especificamente música, como por exemplo: conservatórios, ONGs

relacionadas a música, escolas de música, aulas de música em comunidades evangélicas, projetos sociais etc. Nem o musicista performático e tampouco os professores licenciados em música, em grande medida, segundo análise neste trabalho, estão ligados a Educação Básica diretamente. Reiteradas vezes falamos aqui da necessidade de dialogar com esses espaços, abrir os “portões” da escola para abrigarmos esses profissionais da música, para que haja a efetivação da Lei 11.769/2008 e darmos a devida importância para o tema proposto nesse trabalho.

Em alguma medida, contrariando os moldes da lei, a música como conteúdo obrigatório, por vezes, é inserida através de projetos escolares que abarcam música em grupos formados por alunos que tocam/cantam, por meio da formação de conjuntos e pequenas bandas, corais, fanfarras, tudo isso por iniciativa própria, em certa medida, não é entendida pelos sistemas de educação como parte integradora do contexto curricular da escola. Além disso, grande parte destes professores são músicos instrumentistas que tem sua historicidade sedimentada na música através do seu núcleo familiar e, até mesmo, por usufruir dos benefícios da arte musical cotidianamente. Isto posto, este tipo de oferta representa um impasse para a implantação da Lei 11.769/2008 que estabelece que “o acesso à educação musical deverá ser democrático, ou seja, para todos.” (BRASIL, 2008, n.p.).

Segundo Figueiredo, desde a LDB 9.394/96,

[...]a obrigatoriedade do ensino de música na escola brasileira caminha a passos lentos e até hoje, no ano de 2013, ainda verificamos uma ausência significativa de ações específicas que garantam o cumprimento da lei, oportunizando a todos os brasileiros que passam pela escola, experiências musicais em seu processo formativo escolar.” (BRASIL, 2013, p. 29).

Segundo a BNCC, que a importância da diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, estão contidas como evidências do caráter social e político dessas práticas, constituindo uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões, a saber, criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, se aprofunda nas relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, sobretudo aquelas que possibilitam o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). (BRASIL, 2018, p. 197) Sobre as dimensões do conhecimento a BNCC propõe:

[...] que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. (BRASIL, 2018, p. 194)

Em realidade, a BNCC propõe que a abordagem das linguagens artísticas - artes visuais, dança, teatro e música - articule seis dimensões do conhecimento propostas de forma conjunta e simultânea, caracterizando-se pela experiência artística subjetiva. O que fica realmente claro e notório na BNCC é a intencionalidade no que diz respeito ao ensino de artes, incluindo a música como algo a ser integrado, não considerando seus aspectos singulares, pedagógicos e sua importância como conteúdo ofertado. Segundo o documento: “Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico” (BRASIL, 2018, p. 194). Ainda na BNCC, as dimensões supracitadas são:

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. • **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais. • **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência. • **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades. • **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. • **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor. (BRASIL, 2018, p. 194-195)

No documento analisado, consta uma notável definição de música:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.” (BRASIL, 2018, p. 196)

Ora, se na definição de música a BNCC considerou sua dimensão histórica, a sensibilidade subjetiva e o domínio musical em suas respectivas culturas, a Lei 11.769/2008 chancelou a necessidade de protagonizar a música como conteúdo obrigatório, entre as disciplinas que já estão consolidadas, ocupando seu espaço na grade curricular, uma vez que

por meio da disciplina de arte, como está exposta na BNCC, dificultou seu entendimento, seu aprofundamento e sua reproduzibilidade, sobretudo sua implementação. Há conceitos musicais que requerem aprofundamento específico, tempo para assimilação, práticas que demandam tempo e espaço para que aconteçam, e que não é possível, em certa medida, objetivá-los, admiti-los prontamente sem conhecimento específico e/ou profissional especializado, como por exemplo: a harmonia (acordes sucessivos que são a base de determinada canção, de um tema, de um standard, de uma sinfonia etc.), um dos pilares da arte musical. Ainda irrequietos, fizemos um levantamento sobre o que constava de harmonia musical na BNCC, fomos surpreendidos ao encontrar a palavra harmonia apenas duas vezes, uma que diz respeito aos textos multissemióticos, na página 81 e a outra que tratava de pinturas El Greco, ciências humanas, componente curricular História, página 400. Ao levantarmos leitura da BNCC, destacamos a escassez de pautas e temas específicos de educação musical. E, no corpo do texto que trata de música, a BNCC não nos dá o aprofundamento necessário para direcioná-los, o trata de maneira superficial, rasa, enquadrá-lo na dimensão de conteúdo obrigatório incidi em especificar seus objetivos em sua completude, o que é exposto são as experiencias a partir da arte musical e não sua dimensão abrangente, sua profundidade:

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BRASIL, 2018, p. 196)

Encontramos, na justa análise das referidas dissertações que constam no capítulo 6, leis que convergem entre si sobre o tema abordado, colocando-se em posições claras sob seu entendimento e sem margem para indagações acerca delas. Os entraves surgem na implementação, pelos quais caminhamos, e que perpassaram pela dificuldade de se ter uma referência pedagógica musical; um modelo a ser seguido com diretrizes para sua aplicação e suporte.

Nos deparamos, de forma velada, com uma certa resistência da comunidade escolar na aceitação da música como disciplina obrigatória, relatado, em sentido implícito, nas dissertações analisadas, que corroboraram com a ideia de que se apresentam por vontades de docentes que tem relações diretamente com a arte musical ou alunos com histórico de música em seu núcleo familiar – sobretudo em lugares onde não há música. Num primeiro momento a educação musical na escola é implementada não por razões pedagógicas musicais cônscias da comunidade escolar, mas, sim, por iniciativa de atores dela.

Por essa razão, o debate que aborda a obrigatoriedade do ensino de música no Brasil tornou-se urgente e imprescindível, as razões pelas quais a música brasileira é conhecida e o lugar que ocupa em grau de importância na comunidade internacional, por si só, a colocaria na dimensão dos currículos escolares, mas houve a necessidade, desde a promulgação da independência de Portugal, no período Colonial, de criar formas para implantá-la na educação e se fazer presente nas escolas brasileiras, ainda que fosse, nesse período, para a elite econômica da época.

Para uma maior compreensão geral das leis que versam sobre a arte musical, coadunado com as leis de educação artística, concatenamos a Cronologia da Legislação do ensino de música nas escolas públicas do Brasil.

- a) Século XIX-17/02/1854, data lei outorga Decreto nº 1331 O Ensino comprehende aulas de música e canto. (Optativo)
- b) 1890 Decreto nº 981 Cânticos escolares, conhecimento de leitura de notas, solfejo, ditados, compassos, claves (escolas Primárias e Secundárias) – 1 Professor designado.
- c) 1930 – 18/04/1931 Decreto nº 19.890 Canto Orfeônico.
- d) 1934 – 14/07/1934 Decreto nº 24.794 Canto Orfeônico – Ministério da Educação – Saúde Pública – Facultativo para o ensino superior e comercial – outros (disseminar o espírito patriótico). 26/10/1942 Decreto nº 4993 Criado o Conservatório de Canto Orfeônico.
- e) 1946 – 2/01/1946 Decreto nº 8529 Canto Orfeônico estende-se para o ensino primário elementar e complementar.
- f) 1971 Lei nº 5.692/71 A música ministrada dentro da Educação Artística.
- g) 1977 Parecer nº 540 A Educação Artística não se dirige apenas a um determinado terreno estético. 1996 – 20/12/1996 Lei nº 9.394 Arte substitui Educação Artística – criação do PNE – inclusão da educação Infantil.
- h) 2008 Lei nº 11769/2008 Ensino de música obrigatório no ensino Infantil e Fundamental.
- i) 2013 Lei nº 12.287/2013 Ensino de Arte componente obrigatório no Ensino Básico.
- j) 2016 – 2/05/2016 Lei nº 13.278, esta última abarca as Artes Visuais, dança, música e teatro são linguagens que constituem o componente curricular Arte; e estende-se por cinco anos o período para adequação de formação profissional dos professores.

CAPÍTULO 3
A QUEM CABE A EDUCAÇÃO MUSICAL

CAPÍTULO 3 - A QUEM CABE A EDUCAÇÃO MUSICAL

Consideramos o contexto sociocultural em que a escola está inserida, por essa razão, nos aprofundamos neste tema: A quem cabe a educação musical na escola, entretanto, sob a proposição pelos quais peregrinamos, seguimos dando importância para disciplina música como aliada no processo de ensino-aprendizagem das outras disciplinas e na dimensão do desenvolvimento do aluno, da construção de um sujeito crítico, social e o pleno exercício de sua cidadania.

Na manutenção da densidade burocrática, por vezes de entendimento controverso, surgiu-nos indagações pertinentes a educação musical, tais como: quem é a possuidora do saber que coordenará as ações da educação musical na escola? É o professor(a) de artes? A professora(o) titular da sala do ensino Fundamental I? Onde encontrarão amparo pedagógico para o desenvolvimento das atividades musicais na escola? Temos ensino de música com a qualidade técnica necessária para produção de conhecimento e desenvolvimento dos alunos ou somente para recreação e entretenimento? Precisamos de profissionais licenciados em música ou os profissionais do ensino de artes são suficientes?

Respostas para todas essas indagações, a priori, não temos, mas encontramos alguns pontos coerentemente problematizados nas referidas dissertações, e é por eles que nos guiamos.

Encontramos um elemento fundamental que correspondente a este cenário, o desconhecimento deste panorama por parte dos governantes, da iniciativa do poder público e ainda por quem elabora os editais de diversos concursos públicos para professor de Arte no país, os quais apresentam, na dimensão de sua intenção a denominação Educação Artística ao invés de Arte. (SARMENTO, 2010)

No ponto central desse tema, naturalmente amplo e profícuo, identificou-se aspectos e variações relevantes para compreensão de A quem cabe a educação musical nas escolas, bem como o preenchimento das eventuais lacunas sob a caracterização desse profissional citado que eventualmente a preencherá.

A ideia de que músicos e professores de música são igualmente educadores, reforça o conceito de que quem toca um instrumento pode ser automaticamente professor de música, o que “parece se basear na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente”. A autora Penna também defende a licenciatura “como espaço por excelência para a formação do professor”. (PENNA, 2007, p. 51, 53)

Sob a análise da legislação vigente referente ao ensino de música ofertado na Educação Básica, tanto nos PCNs como na LDB, não ficou claro quais os conteúdos que devem ser

trabalhados e nem por quem. Segundo a pesquisadora Teixeira (2015), há muitas lacunas que nos leva para o caminho da subjetividade a despeito do conteúdo musical a ser trabalhado em sala de aula:

Embora os PCN abordem o conteúdo musical, ao mesmo tempo liberam a aplicação ou não do conteúdo e, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância de o aluno conhecer todas as linguagens artísticas, abrem para conhecêrem ao ‘longo da escolaridade.’ [...] Os verbos oferecer, desejar e depender, explicitados acima, abrem uma grande lacuna para que apenas alguns dos conteúdos sejam trabalhados, deixando os profissionais livres para atuarem na área em que mais dominassem defasando outras áreas que não são de seus conhecimentos. (TEIXEIRA, 2015, p.44)

Sob a perspectiva pedagógica, encontramos autores que lançam luz a subjetividade do texto, e a amplidão para com a interpretação e implementação da legislação vigente a despeito da obrigatoriedade da música nas escolas, dentre eles, Loureiro, sob o ponto de vista pedagógico:

Considerando a arte objeto de conhecimento, o documento indica os objetivos gerais, conteúdo e critérios para a sua seleção. Quanto ao conteúdo da Música, são apontados três eixos norteadores: experiências do fazer artístico (produção), experiências de fruição (apreciação) e reflexão. O desenvolvimento dos conteúdos propostos dentro de cada eixo norteador irá requerer, no nosso entendimento, profissionais com habilitação na área, envolvidos em um trabalho de reflexão crítica contínua sobre sua prática. (TEIXEIRA, 2015 apud LOUREIRO, 2001, p. 74).

Teixeira (2015) reitera o fato de que o ensino de música no Brasil é “aplicado (e quando aplicado) sem especificidade, pois a flexibilidade para aplicar o conteúdo musical não é explícito nos Parâmetros Curriculares - PCNs (1997/1998)” (TEIXEIRA, 2015, p.44). Isso corrobora com o fato de não termos uma diretriz clara para sua aplicação e elegibilidade, bem como as habilidades que esse profissional necessitaria na sua formação para desenvolver tal tarefa.

Na dissertação da autora Paula (2016), dentre as quais foram analisadas, ilustrou-nos o tamanho do desafio e a dificuldade de termos uma diretriz clara e objetiva para obrigatoriedade da música na Educação Básica, encontraram nas escolas de Pernambuco apenas duas que buscaram implementar a música como disciplina, num total de 23 escolas analisadas. Sendo assim, para que haja uma implementação com suas respectivas abordagens e conceitos essenciais de música consolidados na prática pedagógica, podemos considerar um número pequeno por esse recorte, conforme relato da referida autora:

Das 23 unidades escolares existentes na região, a GRE tinha conhecimento de apenas uma escola, a Escola de Referência do Ensino Médio Prof. José Mendes, em Timbaúba, desenvolvia um projeto de música na escola, com aulas de violão. A saber, a GRE- Mata Norte contempla as cidades de Aliança, Buenos Aires, Camutanga, Carpina, Condado, Ferreiros, Goiana, Itambé, Itaquitinga, Lagoa do Carro, Macaparana, Nazaré da Mata, Paudalho, São Vicente Ferrer, Timbaúba, Tracunhaém, Vicência, num total de 17 municípios. Nas primeiras visitas à escola nossa intenção como pesquisadora era observar as aulas de Arte ministradas pela professora da disciplina à luz da legislação que trata do ensino da música. Descobrimos que a

docente não é licenciada em artes e nem em Música, mas em História. (PAULA, 2016, p. 43)

Outro excerto que ressaltaremos aqui, e nos ajudou a entender quão complexo é a implementação da música como conteúdo obrigatória, foi a falta de profissional capacitado para assumir as aulas de música. Há um relato, no referido trabalho, de um professor que tem sua formação docente em História e lecionava artes na escola Don Viera (objeto da pesquisa), mas, surpreendentemente, o docente não era licenciado em artes, tampouco em música. Segue relato:

[...] Minha formação é em História e tenho pós-graduação em História do Brasil, mas aqui estou lecionando com artes... acho que para a música, tinha que ser um professor da área... A gente sabe que para trabalhar uma coisa a fundo a gente tem que dominar aquilo ali... e já que o professor é de outra área aí fica difícil trabalhar aquele conteúdo, por que você vai ter que parar para se preparar para estudar e não dá para se aprofundar. (PAULA, 2016, p. 55)

Uma das iniciativas que encontramos, que fez com que a autora Nogueira (2017) se debruçasse sobre o tema, segundo nosso entendimento, para encontrarmos o profissional adequado, foi a proposta feita pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), em seu regulamento consta que:

O Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS propõe em seu regulamento que, como fruto e complemento da pesquisa, elaboraremos uma proposta de intervenção com a finalidade de oferecer uma devolutiva que reverta em benefício de uma melhoria para a Educação Básica. A devolutiva supramencionada inscreve-se como uma proposição à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul para o desenvolvimento de um ciclo de palestras com professores de música que atuam na escola de Educação Básica, especificamente para o ensino de música da REE/MS, egressos nos diversos cursos de licenciatura em música [disponíveis] no Estado além do da UFMS. (NOGUEIRA, 2017, p. 123)

Sob a definição de políticas públicas, marcadamente há clareza da responsabilidade do Estado em gerir e implementar a música na escola. As políticas públicas são consideradas ações do Estado na sociedade, vista e entendida por todos os seus cidadãos, caracterizadas por suas ações e mantidas pelo “braço” do Estado, sem ressalvas, por conseguinte, segundo a autora Paula (2016) “o Estado implantando um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”, contrapondo-se a isso, vimos, a partir das dissertações analisadas, tentativas de implementação por iniciativas particulares dos membros de comunidade escolar. Sobre a responsabilidade da implementação do ensino de música como política pública, ainda em Paula (2016):

Estas políticas são de responsabilidade do Estado quanto à implementação e manutenção a partir de processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade, relacionada à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. As políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.) se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos

benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades estruturais, produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (PAULA, 2016, p. 20)

Esse movimento de implementação, regulamentação e postulação, emergiu no século XIX, com o Decreto 1331 de 17 de fevereiro de 1854 sendo o ensino de música no Brasil institucionalizado somente a partir do: “aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte” (BRASIL, 1854), que se criou uma consciência em torno do tema. Este ensino, porém, compreendia a música na perspectiva de exercícios de canto. Segundo a autora Rosa (2018):

Na redação do Decreto, a palavra “pode” obriga-nos a compreender o ensino da música e canto, optativo. Mas o que podemos destacar desse documento é que expõe um forte movimento em prol da música que começou nessa época. Seis anos antes de aprovarem essa lei, foi criado pelo Império o Conservatório Imperial de Música do Rio de Janeiro, já prevendo a necessidade de qualificação profissional e responsabilidade do governo no processo de definição e regulamentação do Ensino Básico. (ROSA, 2018, p. 30)

Na redação desse Decreto, a palavra “pode” tem caráter subjetivo no texto, levando-nos a compreender o ensino da música e canto como eletivo nessa época. Como se viu, desde o nascimento da legislação, bem como suas leis e decretos, o caráter subjetivo e o aspecto secundário, eletivo, optativo estiveram presentes, além da falta de clareza, desde o seu nascituro e presentes atualmente.

Ainda no Decreto 1331, o movimento trouxe um forte movimento em favor da música, impulsionou e publicizando o ensino de música nessa época. Não obstante a isso, seis anos antes da aprovação dessa lei, o Império brasileiro tratou de criar o Conservatório Imperial de Música do Rio de Janeiro, com a preocupação de qualificar o profissional especializado para assumir essas aulas e conscientes de sua responsabilidade, como governo responsável pelas políticas públicas dessa área, no processo de definição e regulamentação do Ensino Básico, sobre arte, circunscrevendo a música.

Na relação causa e efeito, ou seja, no aspecto causal, para entendermos a anterioridade da música e da arte na vida dos agentes pedagógicos musicais, segundo Rosa (2018, p. 12), “Todo profissional precisa de um modelo de referência; uma vez que o trabalho docente é uma profissão de interações humanas, não podemos separar nossas vivências culturais do fazer pedagógico”. Segue relato da autora e de sua experiência advinda da premissa de ser agente pedagógico musical que atua na Educação Básica, como base para compreensão da relação música/docência e a necessidade de diretrizes claras:

Nas oportunidades que experimentei enquanto professora do ensino Fundamental, em buscar na música cantada não só relações concretas com conteúdo trabalhado em sala, mas também a música para provocar nas crianças a sensação de felicidade e alegria junto aos colegas em sala; observei na prática docente que os alunos de fato demonstram uma satisfação genuína com a música. Eleva o humor produzindo certas

condutas que se refletem no desempenho intelectual individual de cada aluno e organização grupal dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. A formação em piano possibilitou-me vasta experiência com grupos vocais, regência de corais, ensino de instrumento e formação de bandas. O trabalho desenvolvido nas séries do Ensino Fundamental I também contribuiu para subsidiar o escopo da pesquisa aqui proposta. (ROSA, 2018, p. 12)

A autora segue nos alertando para a necessidade de encontrarmos uma metodologia específica para educação musical:

A experiência pedagógica acumulada nos anos de trabalho na área reveste-se de referência cultural. No entanto, o ensino no âmbito escolar apresenta uma interação de culturas, tanto no corpo discente, como no corpo docente. No que tange ao trabalho dos profissionais com a música, no âmbito do Programa de Musicalização ofertado nas escolas públicas de ensino Fundamental I de uma cidade do vale do Paraíba, no estudo de caso da presente pesquisa, procurou-se verificar a aplicação de uma metodologia específica para a Educação Musical. (ROSA, 2018, p. 13)

Concordando com Rosa (2018), entendemos que há uma presença da música na escola, porém não de forma pedagógica e sistematizada: “Mesmo que de forma pouco adequada, a música sempre esteve presente na escola. Como componente curricular não é exigido nem cobrado, muito menos existe um programa sequencial e sistematizado.” (p.13)

Entretanto, os saberes adquiridos na experiência e na vivência dos educadores musicais – saber tocar um instrumento (cantar) – bem como sua presença na escola de Educação Básica, são a comprovação de que há um caminho para percorrermos e, sobretudo sermos como educadores musicais referencial para os alunos e para comunidade escolar. Portanto, a singularidade do educador musical, no aspecto performático, sob a perspectiva da análise artística individual, corroboram com a prática pedagógica no cotidiano escolar na forma de atração, tornando-se relevante estímulo e referência como expressão artística, levando-se em conta a construção do conhecimento artístico musical dos alunos de Educação Básica, de forma mais ampla, o educador que toca um instrumento musical, seja a voz ou de qualquer outra ordem, é entendido como um referencial pedagógico, musical e atrativo para os alunos, não considerando a música como meramente entretenimento. Ainda em Rosa (2018):

Mesmo que de forma pouco adequada, a música sempre esteve presente na escola. Como componente curricular não é exigido nem cobrado, muito menos existe um programa sequencial e sistematizado. O Ensino Musical não é conteúdo e não está pontualmente na matriz curricular. Na graduação em Arte, poucos professores se especializam em Música e músicos com formação superior são raros os que se interessam em trabalhar em escolas com salas lotadas, poucos recursos e remuneração pouco atrativa em relação à qualidade de trabalho. (ROSA, 2018, p. 13)

Resguardando as diferentes esferas, é razoável presumir que a música definitivamente não pode ensejar nas escolas brasileiras como pano de fundo, suprimida a coadjuvante, para entretenimento nos eventos festivos, para diversão e reflexão e outras coisas mais, todas essas ações são bem-vindas, mas é como se fossemos desprezar o potencial que ela poderia trazer para o desenvolvimento do alunado de Educação Básica, com a pecha de que há outras

demandas de maior importância, como as disciplinas de português e matemática, que são claramente priorizadas nos currículos nacionais. Pela análise da legislação vigente, das referidas dissertações e ao levantar as leituras, há que conferir particular atenção nas ações do poder público a respeito do andamento da implementação da música como conteúdo obrigatório, que até o presente momento, ações claras e amplas faltaram, além disso, uma intervenção mais incisiva para incidir num efeito positivo e notório, depende muito mais de iniciativas pontuais, como por exemplo, o docente qualificado para assumir as aulas de música e/ou educadores que querem compor o quadro docente das escolas, mas necessitam de amparo e formação continuada. Ensinar para alunos que desejam estudar um determinado instrumento são ações que pouco requer do educador, professor, docente, no sentido de engajamento, pois a procura pela aula de música partiu do aluno nesse caso, mas na escola a dinâmica, o número de alunos, a quantidade por sala de aula é exponencialmente outra e diferente, então, comparativamente, não seria possível encontrarmos soluções, medidas a curto-prazo para implementação, diga-se de passagem, a alocação desses profissionais pressupõe quantidade suficiente de professores para que houvesse condições mínimas para desenvolvermos educação musical na escola, o que nos pareceu, após as análises, inconclusiva sobre este tema. Há muitos fatores que corroboram com a ideia de que, para assumir essa empreitada musical, demandam disposição de vontade para implementar, recursos e uma consciência coletiva de que a música urge em ocupar seu espaço nas escolas brasileiras, em definitivo, por sua importância, visibilidade e respeito que ela tem mundo afora.

CAPÍTULO 4
PEDAGOGIA MUSICAL NA ESCOLA: REALIDADE E UTOPIA

CAPÍTULO 4 - PEDAGOGIA MUSICAL NA ESCOLA: REALIDADE E UTOPIA

Nas dissertações selecionadas e analisadas, nos 49 programas de mestrado profissional, no Brasil, sobretudo aquelas que abordaram como premissa a adoção de um instrumento musical como parte da prática pedagógica no ensino de música na escola, como por exemplo a flauta doce, deparara-se com uma nítida ausência de uma pedagogia musical. Em outras palavras, todo o conhecimento pedagógico musical de se tocar um instrumento, demonstraram-se em um esforço particular próprio do docente, por assim dizer, ou seja, muito mais por experiência e disposição de quem estuda e leciona (ensino-aprendizagem), do que uma metodologia existente e comprovadamente eficaz para salas de aulas com muitos alunos.

À medida que se tem um conhecimento técnico de um determinado instrumento musical, sobretudo para lecionar, o docente aplica-o sob uma perspectiva de caráter particular (conhecimento de fundamental importância à prática docente) a princípio, isso ficou claro no levantamento das leituras, entretanto, não compreendemos a prática da educação musical na escola a partir do caráter performático, mas, sim consideramos como característica principal da educação musical a prática pedagógica em conjunto, conhecimento de pedagogias que atenderam os pressupostos do conhecimento básico de música, suas experiências e seus conceitos que são determinantes para o conhecimento no aspecto técnico, bem como suas especificidades. A título de exemplo, saber diferenciar compassos binários de ternários, quaternários; compreender os pilares da arte musical: melodia harmonia e ritmo (solfejo, divisão rítmica), experienciar a prática de instrumento ou canto, prática de conjunto, compreender notação musical, fórmulas de compasso e outras coisas mais. Quando falamos de aulas de música, o caráter performático é o que predomina no imaginário coletivo, mas educação musical é muito mais do que tocar um instrumento, é a maneira que o indivíduo constrói sua cultura musical, seus hábitos e saberes a partir do conhecimento adquirido desses conceitos, que são fundamentais para a compreensão e diferenciação do universo musical. Além dos benefícios que a educação musical, estimulada desde a educação infantil, pressupõe, podemos citar aqui as melhorias da concentração e do aprendizado; o conhecimento multidisciplinar adquirido a partir das experiências na educação musical; músicas populares brasileiras, erudita, pop, cantigas folclóricas, parlendas, rimas, dentre outras, estimulariam os alunos a buscarem conhecimento e mais informações a respeito delas, dos temas abordados em sala de aula; as experiências musicais em grupo inspiraram a criatividade e a autonomia de aprendizado por meio da aquisição de repertório através do contato com a diversidade de gêneros musicais dentro dos grupos onde são compartilhados essas músicas em sala de aula, e

por fim, a ampliação da capacidade linguística, música é uma linguagem por natureza, trocando em miúdos, a educação musical reuniu som e linguagem ao mesmo tempo através de músicas (diversidade de gêneros) que favoreceram a fixação de novas palavras, novos conceitos, com isso, os alunos(as) ampliam sua capacidade de interpretação e linguística.

Entretanto, o caráter performático, sem a formação adequada para o professor ofertar esse conteúdo, não se caracterizou como sendo o suficiente para educação musical na escola. Não delimitamos o valor e a seriedade da prática pedagógica musical sob o ponto de vista performático dos alunos e/ou dos docentes, mas sim pela estrutura organizacional que as aulas de educação musical, que são ofertadas para grupos de alunos, demandam. Do ponto de vista avaliativo (resultados positivos ou negativos), o caráter performático das práticas pedagógicas musicais em sala de aula poderia ser um dos pontos a serem cobrados em forma de critério na estrutura curricular, não como ponto principal ou requisito básico para aprovação do aluno(a). Encontramos esse impasse dentre as dissertações analisadas.

Na dissertação do autor Bógea(2018), na escolha dos autores sobre esse tema, foi habilidoso ao se referir sobre as pedagogias existentes na área musical. Já se sabe que autores consagrados, tais como Émile Jacques Dalcroze (1865-1950), que criou o sistema de educação musical denominado Eurythmics (Rítmica de Dalcroze), onde se buscava contribuir para a formação integral do ser humano através da música e do movimento, e Edgar Willem (1890-1978), pedagogo, belga radicado na Suíça, que desenvolveu suas bases psicológicas da educação musical e orientam o fazer teórico com o prático(p.56), mas a despeito da implementação, abordou o tema escola de tempo integral, por ser seu objeto de pesquisa as escolas de tempo integral, o que truncou o desenvolvimento do tema proposto em nosso entendimento, deslocando a referida discussão para levantar a concordância entre escola de tempo integral e implementação do ensino de música como conteúdo ofertado nas escolas de Educação Básica, sejam elas de tempo integral ou não, fazendo com que as questões problematizadas na dissertação depreendesse de educação de tempo integral para ser inserida. Entendemos que implementação da educação musical não depende da educação de tempo integral em larga escala, por tratar-se de mais tempo e espaço para envolver os alunos, mas sim , uma implementação sistematizada poderia ser feita em escolas de tempo regular, como sendo fruto do trabalho de uma consciência coletiva a respeito da implementação da educação musical, sem descaracterizar aqui o valor, os benefícios da educação de tempo integral que possibilitaria a inserção da música na grade curricular.

A trajetória da educação no Brasil, esteve sob forte influência das classes dominantes de nossa sociedade, com tal característica a educação musical não poderia, de certa maneira,

deixar de ser influenciada por elas. Na história da música brasileira nos deparamos com uma visão um tanto quanto reducionista e até opressora, segundo Paulo Freire (2019):

Constatar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz da sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. (FREIRE, 2019, p. 40)

Os Jesuítas³ ao se relacionarem com os nativos da terra Brasileira, suprimiram a expressão artística dos indígenas por julgarem possuir características musicais pouco usuais aos olhos dos portugueses, tais como: trombetas com crânios humanos na extremidade, flautas de ossos, chocinhos de cabeças humanas etc. Entendemos que “predomina o consenso de que os jesuítas foram os primeiros educadores no Brasil, como também os primeiros a implementar o ensino de música, impondo seus valores educacionais e influenciando o início da educação brasileira.” (BÓGEA, 2018, p. 48)

Ainda em Paulo Freire (2019):

Mas, se ambas [humanização e desumanização] são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas firmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de humanidade roubada. (p. 40)

Se por um lado, desde nossa colonização, perpassando pela historicidade da educação, intercambiando a educação musical na escola, podemos inferir, por outro, que há uma resistência histórica em aceitarmos nossa capacidade musical dentro do contexto escolar. Há que conferir atenção ao lugar de destaque que a música brasileira ocupa no cenário internacional atualmente, reconhecida e aplaudida mundo afora, nossos músicos, compositores, arranjadores, maestros etc., são emblemáticos influenciar e ocupar espaço na cultura universal, e ao mesmo tempo, não é retransmitida reticularmente no interior da escola com total grandeza e importância pela educação no Brasil. Paulo Freire (2019), nos ajudou a compreender esse embaraço histórico a partir da distorção histórica dada a educação no Brasil:

É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desprezo. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens

³ Os jesuítas faziam parte de uma ordem religiosa católica chamada Companhia de Jesus. Criados com o objetivo de disseminar a fé católica pelo mundo, os padres jesuítas eram subordinados a um regime de privações que os preparavam para viverem em locais distantes e se adaptarem às mais adversas condições. No Brasil, eles chegaram em 1549 com o objetivo de cristianizar as populações indígenas do território colonial. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/jesuitas.htm#:~:text=Os%20jesu%C3%ADtas%20faziam%20parte%20de,adaptarem%20%C3%A0s%20mais%20adversas%20condi%C3%A7%C3%A7%C3%B5es>. Acesso 29 jul. 2022.

como pessoas, como “seres para si”, não teria significado. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos oprimidos [...]. (FREIRE, 2019, p. 40-41)

Na busca de respostas sobre a diferença entre educação de senso comum em música e a educação consciente através do conhecimento científico, acadêmico, formal, segundo Rosa (2018), “[a] música nos moldes da escola, na visão de Fowler (1981), apresenta-se na maior parte das vezes como estudo autônomo de artes, ou estudo interdisciplinar, ou ainda como estudo de artes integrado com o currículo geral.”(p.23) Não desconsideramos a pressuposição de que a música existe fora da educação formal, dentro das salas de aulas de conservatórios, escolas de música, cursos online, ONGs voltadas para música, igrejas, serviriam de pano de fundo para a sistematização ou poderiam ser aliadas nesse processo de implementação nas escolas de Educação Básica? As faculdades, universidades comportariam uma relação completa com essas entidades? Portanto, importante perguntar qual deve ser o papel característico das instituições educacionais, em relação a educação musical, particularmente os das escolas públicas, principais agentes da educação obrigatória. Na aspiração de encontrar dissertações que corroborassem com nosso campo de pesquisa, música na escola de Educação Básica, relatamos os procedimentos e os caminhos que autora Rosa (2018) se utilizou para verificar a presença do tema abordado na sua pesquisa, vale ressaltar a quantidade de dissertações encontradas pela autora sobre o tema. Sendo assim, Rosa (2018) fez sua pesquisa no banco de dados da USP, usando o descritor ‘música’, e encontrou 464 dissertações, dentre elas, 24 que dissertavam sobre a área de educação e 12 abordavam temas relevantes, na perspectiva musical ao ensino básico. Já com descritor ‘educação musical’ foram encontradas 30 dissertações, sendo 10 relacionadas com a escola de Ensino Fundamental, já para o descritor ‘Formação do professor’ (especificamente de música) apenas uma dissertação. (p. 19)

Para efetividade de aulas de música na escola de Educação Básica, é inconteste a presença do educador musical na escola, ou seja, sua implementação de forma sistematizada depende necessariamente do profissional qualificado para ocupar essa função nas salas de aula. Há que se conferir atenção aos projetos que atendam a implantação através da seleção e capacitação desses profissionais, no entanto, a quantidade de profissionais disponíveis para compor o corpo docente das escolas de Educação Básica é pequena. Segundo a autora Fonterrada (2008):

À disciplina artes como componente de grade curricular, tal como é possível ser feito presentemente, na esteira das recomendações das secretarias de Educação; no caso da música, esta ação só pode ser cumprida a médio e longo prazo, pois atualmente, há menos professores com essa habilitação no país do que escolas, o que inviabiliza sua inclusão no currículo a curto prazo. (FONTERRADA, 2008, pp. 231-232)

Sob o ponto de vista preparatório para a realizar aulas de música na escola de Educação Básica, se ainda fosse baseado na interdisciplinaridade, isso poderia acontecer a curto prazo:

Ao favorecimento, dentro do universo escolar, de um ambiente propício às artes, sempre que possível baseado na interdisciplinaridade (e não na polivalência), pois a arte pode comparecer de modo bastante positivo com outras áreas de expressão artística e com as demais disciplinas; esta ação poderia ser implantada logo, merecendo, portanto, ser preparada e divulgada. Na verdade, serviria de preparação ao item anterior [o do profissional que ocupará essa função], pois se criaria na escola, com o auxílio dos professores de outras disciplinas, um ambiente propício à música. Se a música fizer parte da cultura local, o ambiente estará preparado para posteriores atividades de música. (FONTERRADA, 2008, p. 232)

Ainda sob a perspectiva da influência externa na implantação da educação musical na escola de Educação Básica, citamos anteriormente como a música poderia ser ofertada fora da educação formal, da Educação Básica, encontramos aqui, segundo a autora Fonterrada (2008), pontos de apoio para o engajamento necessário para tal tarefa:

[As] atividades artísticas extracurriculares que permitam a alunos, professores, funcionários, e comunidade o acesso ao fazer artístico em suas múltiplas formas, e à obra de arte, beneficiando-se dessa prática para a melhoria da qualidade de vida individual e comunitária; esta atividade, talvez, não possa ser implantada imediatamente em todas as escolas, mas algumas poderiam beneficiar-se da sugestão. Na verdade, um precioso auxiliar para esta ação seria recorrer a músicos da comunidade que pudessem, de algum modo, proporcionar momentos em que a música invadisse a escola, atingindo todos os seus integrantes. Muitas vezes, entre os pais dos alunos [e/ou familiares], há músicos que podem ingressar-se por esta ideia, trazendo a música para escola. (FONTERRADA, 2008, p. 232)

Um dos pontos basilares encontrados na educação musical é a conscientização sonora e do respeito mútuo a partir das relações interpessoais e ambientais. Sustentabilidade e meio ambiente coadunam com a educação musical, retransmitida, por vezes em projeto interdisciplinar nas escolas. A irrupção de sons de alta frequência são incômodos, agredem nossos ouvidos, por vezes, sob a alegação da individualidade e da necessidade, muito ao contrário, é pelo lado do incômodo que nos pautamos, ou seja, o que nossa atitude sonora causou a outras pessoas, entretanto, a título de exemplo, a conscientização poderia emergir a partir da educação musical, do conhecimento e do manejo de materiais recicláveis, que, uma vez transformados em instrumentos musicais, produzem sons que não agredem o contexto onde estão sendo vocalizados e por meio deles a conscientização, além do benefício de proteção ao meio ambiente. Sua compreensão de produção/fabricação, em certa medida, entra em harmonia com o meio na qual ele está sendo introduzido, como se devolvêssemos o que nos causam danos em forma de bem de consumo sonoro. A disputa por espaço, e com o aumento exponencial da população global, questões advindas dessa natureza são contribuições capilares para um desenvolvimento sustentável, em um ambiente público, sobretudo o das capitais, requerem uma utilização de volume sonoro consciente, respeitando as frequências que contribuirão para o

arrefecimento e mitigação do aumento do ruido ambiental, nessa perspectiva a autora Fonterrada (2008) discorre sobre à causa:

[...] ecológica em geral, única maneira de enfrentar as consequências do uso indiscriminado e espoliativo dos recursos ambientais. No ensino de artes é possível uma contribuição direta, a partir de projetos de reciclagem de materiais e conscientização da questão ambiental. No que se refere à música, há um importante espaço a ser ocupado quanto a esse quesito, pela conscientização dos sons ambientais e de seus aspectos positivos e negativos. É importante que a comunidade escolar perceba o aumento indiscriminado do ruido ambiental, com trágicas consequências para a saúde e o bem-estar do ser humano, e dos meios de combater a poluição sonora. Essas práticas envolvem o trabalho da percepção auditiva e o estudo do papel do músico e do educador musical. A partir desse trabalho, podem decorrer sugestões criativas para a melhoria do ambiente sonoro da escola, o estudo dos sons ambientais e sua relação com a qualidade de vida. (FONTERRADA, 2008, p. 232-233)

Solenemente evocamos a questão ecológica numa dissertação que aborda o tema educação musical na escola, por entendermos que é pertinente a conscientização do ser humano em relação ao compartilhamento de espaços (cada vez mais escasso), o respeito ao meio ambiente, ainda que seja na questão da construção da cidadania, sob a perspectiva de princípios, atitudes e valores, que são pontos de partida para uma boa compreensão das relações entre o ser humano e o meio ambiente, numa espécie de rede de proteção sonora ao meio ambiente. (FONTERRADA, 2008, p. 233)

Sobre a influência da indústria cultural⁴, no contexto dos alunos de educação infantil, destacamos a importância da educação musical na leitura da grande mídia (televisão aberta, redes sociais, canais do Youtube, Influencers etc., que influenciam e atinge um número significativo de pessoas, refletindo correntes de pensamento dominantes). Nessa perspectiva, a autora Rosa (2018) traz luz ao debate imbricado nas relações de consumo cultural no ensino-aprendizagem:

A criança, em contato com a música, passa a ter uma singular visão de mundo. Isso enquanto se pensa na música folclórica ou ainda mesmo dentro de um contexto infantil. A música apresentada à criança pelas mídias e mundo virtual traz poucas condições para que se desenvolvam nela aspectos que inovem e transformem seu conhecimento musical. (ROSA, 2018, p. 28)

A educação musical leva-nos à aquisição de autonomia nesse sentido, não obstante a isso, a influência negativa, em certa medida, que a grande mídia proporciona na vida musical no cotidiano dos alunos. Concordando com Rosa (2018):

No trabalho de Maffioletti (1992), no qual reuniu Cantigas de Roda do folclore brasileiro, a autora faz um relato importantíssimo: de que os adultos de hoje dão pouca importância às canções folclóricas infantis. A autora afirma que ninguém parou de cantar, só que cantam outras coisas: a música da mídia, do rádio, da televisão e a febre nos tempos atuais: os louvores religiosos. As músicas folclóricas acabam sendo reinventadas, comuns em sala de aula em forma de paródia. Com a necessidade de

⁴ Ao falarmos de indústria cultural, nos remetemos não ao conceito clássico de Adorno, mas, basicamente, ao conjunto de empresas, mídias, processos econômicos e culturais responsáveis pela produção e disseminação cultural hegemônica.

expressão continua, muda-se a letra e a coreografia, mas sempre é algo que já se fez antes. A criança inventa, seja brincando ou cantando, apesar de não vermos mais com tanta frequência brincadeiras coletivas. Por outro lado, o que se cultiva no meio infantil por imposição da mídia ou mesmo dos pais é a imitação de artistas de sucesso. (ROSA, 2018, p. 28-29)

A estandardização da mídia representada através de artistas advindos da indústria cultural, tida como “algo bom” ou “comportamentos” a serem seguidos, tendencias a ser exploradas, ou seja, de produções artística preocupadas em alcançar um maior número de pessoas, é solapado no cotidiano escolar das crianças como algo diferencial, “o descolado da escola”, essa é uma questão que coloca a educação musical como caráter primordial, não secundário, porque daí podemos compreender por que se relativiza uma questão crucial para o entendimento e desenvolvimento na área de artes. Ainda em Rosa (2018):

A televisão deixa marcas de individualismo e tendência exibicionista. As crianças cantam, mas se identificam com seus ídolos do momento que a indústria cultural (mídia) impõe e não com referências locais mais próximas dela. O que, segundo Maffioletti (1992, p.13), “está deixando cada vez mais nossas culturas se dizimarem por falta de interferências de educadores musicais dentro da escola, que peresse esse conhecimento de folclore e de cultura para os alunos”. (ROSA, 2018, p. 29)

Sobre o deslocamento da intencionalidade de causa e efeito, a respeito da educação musical na escola, vale lembrar que boa parte dos alunos de escola pública necessitam de amparo do poder público, seja para alimentação ou em questões de saúde, por conta dos desafios sociais que a pandemia de Covid-19 nos trouxeram, dando assim um caráter assistencialista para a escola de Educação Básica. Esse caráter, por vezes, aparece de forma implícita para boa parte da comunidade escolar. A função das escolas de educação infantil está para além disso, da assistência, elas têm a primazia de contribuir para o desenvolvimento infantil, desenvolvimento da cultura de origem de cada criança, dentro desse bojo, inclui-se a cultural musical, o saber musical. O caráter político socioeducativo de apoio a família não poderia ser descartado em hipótese nenhuma nesse caso, mas, junto com a socialização, é razoável presumir que devemos abrir espaço para que o ambiente escolar promova os objetivos da instituição de forma clara e explícita, garantindo o cuidado da criança, mas não somente isso, da inserção dela na cultura adulta como forma de entendimento do seu contexto social. Para tanto, a autora Rosa (2018) traz uma afirmação pertinente a domesticação do corpo, sobre os rituais e normas da escola que “engessam” tanto a capacidade de desenvolvimento cognitivo dos alunos quanto a absorção de novas capacidades infantis de relação interpessoal, crianças: “do ensino fundamental I [que] são [recém-chegados] do ensino infantil. As turmas de maternal e jardim oferecem espaços que possibilitam uma maior liberdade em relação aos movimentos com corpos. Essas crianças, de um ano para outro, se veem obrigadas a ficar sentadas durante horas aula.” (p.27)

Não é por menos que a necessidade de inserção da musicalização na educação infantil seja introduzida como preparatória para as próximas etapas da Educação Básica, bem como a compreensão dessa necessidade desde suas respectivas fases (creche, pré-escola) e até mesmo como transição para o ensino fundamental, o que nos leva a crer que é imprescindível para o desenvolvimento da Educação Básica a compreensão de implantar com a devida importância, sem deixar interpretações dúbias, ambivalentes, que leva a letargia da implementação do ensino de música, com esse posicionamento “a escola contribui em reforçar essas estruturas sociais, mantendo a hierarquia do poder; a música pode quebrar este status” (p.27), concordamos com Rosa (2018) quando ela afirma que:

A música, inserida na educação, permite com mais destreza a construção de outros conhecimentos no contexto escolar. Estudos comprovam que em indivíduos que passam pela experiência da aprendizagem musical o cérebro fica potencialmente mais ativado o que otimizaria a aprendizagem em outras áreas do conhecimento, é o que confirma GARCIA (2002). O autor acrescenta que, por meio de uma pesquisa realizada na Universidade de Heidelberg, na Alemanha, ficou demonstrado que músicos têm 130% a mais de massa cinzenta na área que corresponde à audição, área que também desenvolve a memória verbal, fundamental para o aprendizado de matemática, línguas e ciências. (ROSA, 2018, p. 27)

Desprezando esse potencial, abre-se a possibilidade de incidência de futuras gerações perderem as raízes (brasileiras) de nossas origens, desaguaria no interrompimento dos processos identitários, calcado na cultura de massa e de comando da classe dominante:

A musicista [Maffioletti] continua afirmando que o problema ainda se torna mais grave quando pensamos no desserviço de uma geração fruto de quase quatro décadas sem música nas escolas, que não canta nossas raízes para seus filhos e alunos. São os mesmos em que sentimos a uniformidade de expressões, com pouca capacidade de execução da voz nas interpretações. Sem orientação, sem bons professores que abram essa janela para a riqueza de possibilidades com a Música, fundamentada na forte tradição, conhecimento e história. (ROSA, 2018, p. 29)

A educação musical, segundo Fonterrada (2008), não “é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter as pessoas, tampouco um conjunto de técnicas, métodos e atividades como propósito de desenvolver habilidades e criar competências, embora seja essa uma parte importante de sua tarefa.”(p.117) Por essa razão, considerar a educação musical como entretenimento é uma visão que evidencia a inaptidão do Estado de se criar políticas públicas que definitivamente colocará a música brasileira em caráter secundário, bem como sua importância. Nas dissertações analisadas, convém lembrar que encontramos trabalhos de implantação da educação musical e a diferença que causou positivamente em determinada escola da rede pública, mas em âmbito nacional, evidenciamos que, a devida relevância da educação musical na Educação Básica, ainda é escassa. A referida autora afirma que

[...] mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de interseção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o

outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical. (FONTERRADA, 2008, p.117).

A função didático-pedagógica da linguagem musical, que aparece para representar o idioma musical, apresenta-se, dentre outras formas, como a que exige a compreensão dos elementos que compõem a música: qualidades dos sons, claves, pauta, notas musicais, valores musicais, fórmulas de compasso, acidentes musicais, intervalos, tonalidades, entre outros elementos musicais. Para essa compreensão, reporta-se à necessidade de os professores de Arte possuírem ou adquirirem uma base musical balizada nesses conceitos para introduzir música na sala de aula e/ou formação específica, como as licenciaturas em música e até mesmo formação continuada, que poderia ser ofertada pelos respectivos órgãos públicos, ligados a suas redes de ensino, a saber, município, estado ou governo federal.

Educação musical e ensino de música são conceitos distintos, por assim dizer. Há uma relação dos signos - significantes e significado - porém, em sua definição, o termo ensino de música é utilizado, neste texto, dirigido à ação do educador que tem como missão fornecer elementos para contribuir com a construção de conhecimentos (no caso musical) do aluno. (TEIXEIRA, 2015)

Todos esses conceitos e definições – educação musical, ensino de música e linguagem musical - são termos com estrutura linguística que se relacionam, entretanto, por definição, são distintos no que se refere a sua utilização. Em termos práticos, devem depreender de que há concordância entre as propostas dos educadores para o ensino de música, dotado de educação musical a fim de transformar a linguagem Musical em saber ser, saber fazer, para o alunado de Educação Básica. Em realidade, não podemos desconsiderar o aspecto subjetivo da música, dos alunos, no ato de ensinar música as experiências são trazidas para as salas de aula, compartilhadas e desenvolvidas a partir de objetivos propostos (distinguir sons de instrumentos musicais, por ex.), previamente reconhecidos ou não pelos(as) alunos(as), colocá-las de forma sistemática, é certo que as habilidades provenientes tipicamente de educação musical, seriam talhadas aula após aula para que houvesse a aquisição de conhecimento musical. Estaríamos diante de – uma boa parte do alunado de Educação Básica – pessoas com habilidades/competências nunca adquiridas por nenhuma outra disciplina e mais, os colocariam em contato com um extraordinário mundo musical sem a dependência da indústria do entretenimento para guiá-los nessa jornada de conhecimento. Com efeito, não estaríamos dependentes da brecha que os professores de arte abririam em suas aulas para “tocar” nas habilidades e competências que somente a educação musical poderia trazer, na dependência de algum acontecimento musical que traria essa experiência para dentro da escola como por

exemplo, o sarau que determinadas escolas realizam, uma a duas vezes por ano, ou em eventos que dependem da vontade alheia para realização de atividades envolvendo música, e até docentes que pensaram em música na escola nas suas disciplinas, por terem contato com ela. Não estamos aqui diminuindo a importância dessas aulas, desses eventos e dessas vontades, mas a educação musical, como conteúdo obrigatório, deveria e poderia ocupar seu espaço a partir do seu valor, ser tratada com mais reverência, com conhecimento técnico, dada a importância que a música brasileira ocupa no cenário internacional. A respeito da priorização da prática musical na escola, seus aspectos valorativos, procurando determinar o valor da música e da educação musical, Fonterrada (2008), no pensamento do educador musical Bennet Reimer (1932-2013) afirma que:

A indústria cultural tem vendido a ideia de música como entretenimento e lazer, e é necessário o resgate da discussão da importância da arte – e da música – para o ser humano. Nesse sentido, ao apontar para questão valorativa da música e da educação musical, Reimer toca num ponto pertinente e crucial que pode até auxiliar a pensar no porquê da falta de interesse na presença da música no currículo da escola brasileira, pois essa presença só pode ser advogada por quem a valoriza. (FONTERRADA, 2008, p. 105)

É possível, por exemplo, uma resposta de bate-pronto a partir da bagagem musical do aluno, isto é, quando realizamos uma atividade musical de improviso em sala de aula, percebe-se que houve uma resposta qualificada e imediata dos alunos(as). Essa abordagem, em linhas gerais, oferta a emancipação, juntamente com a personificação musical do aluno a partir da criatividade dele, que se afigura como uma “brincadeira”, mas, a priori, abarcará o conteúdo trabalhado em aula, inerente aos conceitos de música na prática pedagógica. Verificou-se nessas práticas, por conseguinte, que o fazer musical vem antes da apresentação teórica, do formato teórico, nesse caso. Portanto, é de suma importância a formação do educador para encadear, identificar esses saberes de forma que evidencie suas variáveis, objetivando o enquadramento do que se pretende ensinar em música, bem como sua práxis no cotidiano escolar,

Não olharmos com mais atenção para essa questão, poderíamos desprezar o enorme potencial musical que nós temos sobre música, vale lembrar que a música brasileira já foi tocada em Marte, quando o androide da Nasa foi acordado pelo som da banda capixaba Casaca, com o hit Da Da Da, em 2004. Em outra oportunidade, em 1997, foi a vez do samba da Beth Carvalho, Coisa Bonitinha do Pai, composta por Jorge Aragão, Almir Guineto e Luiz Carlos, acordar o robô Sojourner em Marte, para citar dois eventos que reconheceram a grandeza da música brasileira.⁵ Em outras palavras, somos uma potência mundial no que diz respeito a

⁵ Sobre essa história, os detalhes são encontrados nestes artigos, disponível em 25.07.2022 <https://www.agazeta.com.br/capixapedia/o-dia-em-que-um-robo-da-nasa-foi-acordado-ao-som-da-banda-casaca-em-marte-0221>. <https://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,o-dia-em-que-beth-carvalho-foi-para-marte,70002811074,0.htm>

música. A música brasileira tem identidade própria, originalidade e respeito nos principais centros de cultura musical, assim dizendo, o reconhecimento da comunidade musical internacional, e que foi conquistada ao longo de sua história.

Por essa razão, confirmamos a ausência de pesquisas em quantidade satisfatória e a falta de um olhar mais atento para essa área, tanto para a formação de professores na área da pedagogia com a abordagem em educação musical, quanto para a implementação da música como disciplina nas escolas, sendo ponto salientado em relação aos benefícios para a comunidade escolar quando introjetada no campo disciplinar e suas respectivas tipificações.

4.1 Desafios e conquistas da educação musical

A maneira pela qual os alunos constroem seus “mundos” personalizados é, na verdade, elaborado para as artes, especialmente para a música, sendo de fundamental importância o contato com o conhecimento musical desde o jardim da infância. Assim, o reconhecimento desse processo nos ajudaria a evitarmos um padrão social estereotipado, tendencioso e altamente manipulável. Sem enumerar a degradação da individualidade, a tendência de reduzir alguém ou alguma coisa a uma caricatura étnico-racial, ao desejo da elite social brasileira entre outras coisas mais, então “devemos estar alertas à noção de ‘produtos’ de Popper, lembrando que os produtos musicais são, em si mesmos, evidência da necessidade de cada ser humano de fazer e interpretar o mundo através de processos simbólicos compartilhados.” (SWANWICK apud POPPER, 2014, p. 11) Vale lembrar que dentro do universo musical (da educação musical), há a dimensão biológica e psicológica, que por sua vez, transcende raça, cor, credo, religião, nacionalidade e tendências culturais. “Nesse empreendimento, distintamente humano, a música – um dos maiores modos simbólicos – tem o seu papel.” Sob a perspectiva comportamental, a indisciplina escolar, por exemplo, fator predominante em algumas escolas, poderia ser trabalhada “em direção a um entendimento da base estética e psicológica da música e da experiência musical [que] parece ter ajudado a facilitar uma mudança no clima educacional” (SWANWICK, 2014, pp. 10-11)

Alguns esforços da nossa sociedade, de acordo com as dissertações analisadas, colocam-nos em contato com esses desafios da educação musical na comunidade escolar, sobretudo pela seriedade com que foi tratada em tempos de submissão histórica e de realidades temporais de difícil compreensão (temas no interior das dissertações), sem deixar de fora as conquistas para os atores da escola atualmente. Dar-se-á por vigorar em nossa vida cotidiana a promissora trajetória musical brasileira, contrapondo-se, infelizmente, a uma promissora trajetória de

educação musical na escola. Entretanto, vislumbramos o tamanho de sua envergadura e do seu lugar de destaque dentro das salas de aula, com um esforço embrenhado em entender como acontece essa pedagogia em algumas delas, bem como seus resultados e o que poderá ser feito, mas, em nosso entendimento, é algo digno de um comunal comprometimento para objetivar um desenvolvimento patente e inegável nessa área do conhecimento: a educação musical na escola.

Procuramos encontrar no interior das dissertações: aulas de artes e aulas na educação infantil que abordassem música e seus conceitos constitutivos, e uma admissível relação entre o docente da disciplina de artes, os alunos, coadunados com o conteúdo a ser aplicado, bem como uma análise criteriosa sob a perspectiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola a fim de nos deparamos com os objetivos a serem alcançados durante o ano letivo, sobretudo nas intervenções que constam nas dissertações analisadas. Entretanto, descobrimos lacunas que sustentaram a falta de uma política pública mais eficaz, partindo-se do pressuposto da eficácia da lei e de como ela funciona, na prática, na Educação Básica. Um exemplo bastante plausível de como estamos distantes da realidade almejada é o relato da docente encarregada de lecionar aulas de música na Escola de Referência em ensino Médio Don Vieira, em Nazaré da Mata – Recife, Pernambuco:

[...] Minha formação é em História e tenho pós-graduação em História do Brasil, mas aqui estou lecionando com artes [...] acho que para a música, tinha que ser um professor da área [...] A gente sabe que para trabalhar uma coisa a fundo a gente tem que dominar aquilo ali [...] e já que o professor é de outra área aí fica difícil trabalhar aquele conteúdo, porque você vai ter que parar para se preparar para estudar e não dá para se aprofundar. (PAULA, 2016)

Um dos maiores desafios propostos nas referidas dissertações em relação à pesquisa balizada no conceito da obrigatoriedade da música como disciplina na Educação Básica, por assim dizer, estava na falta de diretriz e referência pedagógica para desenvolver o ensino de música dentro da escola. Não que não haja metodologias disponíveis e autores consagrados para lançar mão disso, mas sobretudo por falta de clareza de como isso poderia ser abordado e efetivado na sala de aula. Por essa razão, para implementação e eficácia, tanto das leis como da obrigatoriedade do ensino de música, faltou uma orientação clara nas políticas públicas de Estado, bem como, a relação pedagógica utilizada no interior da escola. Partindo-se desse pressuposto, encontramos nas análises das referidas dissertações, algo que nos apresentou a esse desvio de diretriz e orientação sob esse aspecto. Convém dar como exemplo a dissertação de Ribeiro (2017), que trata da formação de alunos dos cursos técnicos profissionalizantes de nível médio em instrumento musical oferecido pelos conservatórios estaduais de Minas Gerais, que se pautou em teóricos demarcados nas teorias prementemente reconhecidas do grande público nas áreas da sociologia, filosofia e medicina: Karl Marx e Sigmund Freud, citado na

referida dissertação. Esta dissertação trata das perspectivas filosóficas do filósofo Theodor W. Adorno em sua obra Filosofia da Nova Música. Já se sabe que Karl Marx e Sigmund Freud são teóricos de referência em seus respectivos campos, mas, tratam, grosso modo, de áreas para construção do conhecimento humano e que tem seus valores reconhecidos e aplicados em suas respectivas áreas agregando à nossa estrutura social importâncias inestimáveis. Embora esses autores possam ser referências quando se estuda a sociologia da música, como no caso de Theodor Adorno, entende-se por educação musical, ensino de música e pedagogia musical conhecimentos prévios que se inter-relacionam com essas áreas do conhecimento, porém, eles não são, em nosso entendimento, base para sobrepujar uma dissertação com essa prerrogativa. Vale lembrar a importância desses autores e suas contribuições aos seus referidos campos do conhecimento. Segue citação que refereência tal incauto:

Nesse contexto, o fetiche (mágico, encantatório, mitológico, sagrado, ritualístico) integra a arte na sua essência desde suas raízes históricas. Negar esse aspecto fetichista da arte (música) é evidenciar a falta de consciência sobre o fenômeno musical e de extermínio da própria arte. (RIBEIRO, 2017)

Nesta referida dissertação, fazendo vistas para os temas abordados em seu interior, foi citado a conjuntura política recente: “principalmente pós-golpe e pós posse de um presidente não eleito[...]” (RIBEIRO, 2017), a saber, o presidente Michel Temer, caracterizando-se dispersão sobre o tema proposto. Este mesmo autor, traz para o centro da discussão filosófica e estética, as matrizes curriculares com a grade de aulas e carga horária, bem como suas especificidades e em diferentes regiões. Sendo assim:

Diante do exposto, há o entendimento de que os cursos técnicos deverão observar a carga horária total de, no mínimo 800h (oitocentas horas) e de, no máximo, 1200h (um mil e duzentas horas). Assim, compreendemos que ainda há condições de ampliação da carga horária vigente para fazer valer conteúdos de “raciocínio estético” conforme orientação proposta para os cursos constantes do eixo tecnológico Produção Cultural e Design preconizado no CNCT. (RIBEIRO, 2017)

Ponto que referenciamos, por exemplo, para ilustrar temas abordados nesta dissertação sob as motivações singulares na educação musical no interior da escola, é a inquietação que motivou o referido autor ao tema proposto, também salientar a perspicácia que o acendeu a seguir o caminho da pesquisa e sua esperança de contribuir com algo efetivo no campo da educação musical.

A partir desse encantamento musical que tive ao aprender um instrumento, carreguei uma inquietação comigo por toda minha Educação Básica. Sempre estudei em escola pública, mas em nenhuma delas tive a oportunidade de aprender música ou até mesmo o mínimo contato em aulas de arte ou em qualquer outra disciplina. [...]Graduei-me em Ciências Biológicas, Licenciatura Plena, e com isso pude compreender de forma básica, porém, instigadora, como os sons e as batidas musicais eram recebidos em nosso corpo e quais as reações eram desencadeadas, além de saber que existe um segmento inteiro da neurociência voltada para o estudo dessa área. (RIBEIRO, 2017)

Os delimitadores teóricos, das referidas dissertações, são estruturados, até certo ponto, pelo entendimento da legislação vigente e por organizar-se em torno do orientador, pesquisador, do docente em pauta e da estrutura organizacional da instituição envolvida, seja no projeto acadêmico ou nas escolas que foram objeto de intervenção das referidas dissertações. Entretanto, no campo dos conceitos mais aprofundados sobre de que forma a música está inserida no cotidiano de estudantes da Educação Básica, falta-nos, simultaneamente, explorar os possíveis potenciais dela como estratégia de ensino e estabelecer um diálogo no currículo vigente das escolas. Em parte, apresenta-se assim uma ausência de direção em relação a questão problematizadora de sua dissertação, em razão da diversidade de questões apresentadas que, por si só, dariam temas para outras dissertações, como por exemplo: valorizar e potencializar o desenvolvimento da autoestima e autonomia dos alunos através da educação musical.

CAPÍTULO 5
A EDUCAÇÃO MUSICAL E AS PESQUISAS ACADÊMICAS

CAPÍTULO 5 - A EDUCAÇÃO MUSICAL E AS PESQUISAS ACADÊMICAS

Nesta parte, realizamos uma revisão de literatura das pesquisas sobre ensino de música nos programas profissionais de Educação. Como já exposto, alguns elementos justificam o recorte deste universo: a) A origem dos programas profissionais coincide com a publicação da Lei 11.769/2008. Iniciada em 2007, a modalidade profissional em educação só passou a ter os primeiros resultados de pesquisas a partir do ano de 2008; b) Os programas profissionais, por sua natureza, são os que mais têm dedicado pesquisas e intervenção em relação às práticas pedagógicas escolares, dentre elas, sobre o ensino de música; c) Os trabalhos dos mestrados profissionais são os que mais dialogam com os propósitos desta pesquisa, dentre eles, o de compreender as metodologias, resultados e os desafios que se vislumbram sobre o ensino de música na Educação Básica.

Para as reflexões aqui desenvolvidas foram escolhidas sete dissertações de mestrado profissional, dos 49 programas existentes, no Brasil, sobretudo aquelas que se aproximaram, em grande parte, com nosso objeto de pesquisa. Destacamos aqui os temas e assuntos abordados numa análise pormenorizada sobre eles e priorizamos os temas que são pertinentes ao debate levantado sobre educação musical na escola de Educação Básica, assim, iniciamos com a dissertação de Nogueira (2017), Formação de Professor de Música no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul (UEMS), que discorreu sobre o impasse entre o que se espera da legislação e sua aplicabilidade em relação a formação dos profissionais que ocuparam ou deveriam ocupar as aulas de música nas escolas de Educação Básica, a partir da análise da grade curricular do curso de Licenciatura em Música da UEMS, bem como o que deveria fazer parte da atuação desse profissional na escola de Educação Básica. Foram confrontados os documentos que constavam na grade curricular do curso de licenciatura em música e a necessidade dos profissionais que ocuparam/ocupariam as aulas de música na escola de Educação Básica por força da Lei 11.769/2008. Os documentos que tratam da formação do professor de música e da oferta do ensino de música na Educação Básica através da disciplina de artes não promoveram novas perspectivas para a educação musical sob o ponto de vista da formação do curso de licenciatura em música da UEMS. Segue texto de (NOGUEIRA, 2017):

Apontamos também em nossa análise a prevalência na estrutura curricular de disciplinas mais voltadas para a formação de músicos para o exercício docente em escolas específicas para o ensino e, no máximo, a formação de músicos-professores ‘capazes’ de atuar também no ensino de Arte/Música na Educação Básica. Com relação à carga-horária das disciplinas que entendemos colaborar para a formação de um professor apto ao ensino de Arte na escola de Educação Básica, estas possuem

menor aprofundamento que as que preparam este professor para o ensino de música na escola específica de música. (NOGUEIRA, 2017, p.)

Ainda em Nogueira apud Pereira (2013):

Nesse sentido, concordamos com Pereira (2013, p. 54 - 55) que conclui que “Essa concepção de professor e de músico foi incorporada com o tempo e permanece até hoje nos cursos superiores de formação de professores de música do Brasil [...]”, ou seja, as licenciaturas possuem na sua grade curricular o reforço da “[...] ideia da formação de músicos e não de professores – à semelhança dos conservatórios”. Este cenário vai ao encontro com o que os documentos legais da nossa atualidade preconizam, determinando uma formação que não prepara os professores para a demanda da sociedade. (NOGUEIRA, 2017, p.115)

Sob a perspectiva do que se espera do profissional de licenciatura em música para lecionar na escola de Educação Básica a autora Nogueira cita que:

Acreditamos que existem elementos a serem discutidos e melhorados no currículo deste curso, tal como a presença da visão conservatorial na educação musical (PEREIRA, 2015). No entanto, sua contribuição para a oferta de docentes habilitados em quantidade suficiente para este ensino na educação tem garantido e fortalecido a presença do ensino de música não só na Reme de Campo Grande/MS e REE/MS em Campo Grande, mas também [nas] cidades do interior de Mato Grosso do Sul, bem como outros espaços educacionais como os das escolas livres de música. (NOGUEIRA, 2017, p.114)

Na dissertação de Andrade (2019), destacamos de que forma a música foi inserida no cotidiano de estudantes na escola de Ensino Médio Estadual Doutor João Batista Hermeto, do município de Lavras, Minas Gerais, concomitantemente, como explorou os possíveis potenciais dela na estratégia de ensino a estabelecer um diálogo no currículo vigente da EE João Batista Hermeto sobre o ensino de música obrigatório. Nesse sentido, a música ocupou importante papel na formação integral e na humanização dos envolvidos neste projeto, conforme considerações de (ANDRADE, 2019):

Pelas respostas dos alunos participantes do projeto, pode-se notar que esse tipo de atividade presente no dia-a-dia escolar, contribui de forma direta para o desenvolvimento social e escolar destes alunos. Ao pedirmos compromisso com o grupo, estes alunos evoluíram de formas notórias em relação à atenção e responsabilidades. Trabalharam em conjunto, respeitando diferenças de modo geral e assim cresceram, não só no aspecto individual, mas marcadamente como grupo. (ANDRADE, 2019, p.43)

Nessa perspectiva, no presente trabalho, fomos impulsionados a somar-se a outras frentes num esforço de refletir sobre sua aplicabilidade com ênfase na Lei 11.769/2008, com objetivo de investigar os desafios com os quais os responsáveis pelo ensino de música nas escolas estaduais, municipais de São Paulo tiveram ao longo da sua implementação.

Por essa razão, a contribuição científica e cultural da pesquisa de Andrade (2019), neste caso, apresentou-nos um olhar atento para analisar as bases teóricas do Currículo de Arte da escola envolvida em sua pesquisa, no caso, Lavras. Citando Andrade:

Essa citação, na íntegra, se destaca por remeter à ideia das perspectivas de currículo hoje vigentes no Brasil. Como apresentado nos parágrafos anteriores, a nova proposta de currículo escolar vem sendo imposta de maneira preocupante, onde disciplinas com

um teor de construir um histórico saber sobre o ser humano e sua cultura (Artes, História...) vem sendo reduzidas ou, até mesmo, excluídas. (ANDRADE, 2019, p.21)

Na dissertação de Bogéa (2018) destacamos a oferta do ensino de música na perspectiva da educação musical a partir de um instrumento musical, a saber, o ensino de flauta doce para jovens do Centro de Ensino Integral Prof.^a Joana Batista Santos Silva. No referido trabalho, consta a valorização do ambiente escolar a partir da inserção do ensino de música, do instrumento musical flauta doce e da Arte, por essa razão, essas práticas pedagógicas tornaram a assimilação dos conceitos musicais mais atraente no CEI Joana Batista, conforme Bógea considerou que:

Após a exposição e posterior análise dos dados obtidos em momento anterior, podemos confirmar pelo menos duas hipóteses: 1) O ensino de música através do domínio de um instrumento musical otimiza a aprendizagem musical do aluno; 2) Esta proposta educacional constituiu-se como sugestão consistente para os Centros de Ensino em Tempo Integral promovendo a democratização do ensino de música bem como contribuiu para a valorização da Arte na escola. (BOGÉA, 2018, p. 116)

Sobre as ações pedagógicas adotadas a partir da experiência do CEI Joana Batista Santos da Silva Bogéa com o ensino da flauta doce por meio da educação musical, segundo o autor Bogéa (2018):

Postulamos e vivenciamos nesta pesquisa um novo conjunto de ideias, experiências e ações pedagógicas que nos mostram um novo caminho para o ensino e a aprendizagem de música. Além de ser um recurso altamente consistente nas aulas de música, a Flauta Doce pode assumir um lugar de instrumento autônomo. Desejamos que este instrumento continue a contribuir de forma significativa para a aprendizagem musical e instrumental além de aspectos extramusicais como a socialização, motivação e de combate a evasão escolar. (BOGÉA, 2018, p. 116)

Por essa razão, uma vez inserida a educação musical de maneira regular, sistêmica trouxe, segundo Bogéa (2018), muitos benefícios para o CEI envolvido no seu trabalho.

Na dissertação de Rosa (2018), destacamos o que se propuseram a analisar num estudo de caso sobre prática de educação musical, a saber, no Programa de Musicalização implantado na Rede Municipal de Ensino do Fundamental I numa determinada escola da região do vale do Paraíba, visando refletir sobre como o ensino musical vem se adequando à Lei 11.769/2008, alterada em maio de 2016 pela Lei 13.278. Neste trabalho a autora reforça a questão de que a legislação não regulamenta a obrigatoriedade e constatou a ausência do profissional especializado para lecionar aulas de música na Educação Básica, sendo assim, segundo Rosa (2018):

A formação e preparo do profissional da música, tem um papel fundamental para a estruturação e afirmação como componente curricular da educação musical desde os anos iniciais na escola. A história também mostra fatos que nos permitem justificar, em parte respaldados pelos dados colhidos através do objeto de estudo desta pesquisa, a situação legal do ensino de música, sua prática e o perfil do profissional atuante com a educação musical. Fatos esses como: a legislação não regulamenta a obrigatoriedade da música; se constata a ausência do professor especializado com formação superior; os governos não apresentam uma estruturação para a formação do educador musical;

somado a isso, o desprestígio da profissão docente afasta os licenciados em música do ensino dentro das escolas. (ROSA, 2018, p. 69)

A autora Rosa (2018) destaca ainda que a escola pública, a cada dia que passa, fica mais distante da realidade escolar, a ausência de importância relevante da música compor a grade regularmente e a trivial falta de valor que a educação musical traz pelos educadores no “chão” da escola, ela afirme que:

Na história e trajetória da música, foi possível constatar que a escola pública vem aos poucos ficando cada vez mais distante das questões musicais, principalmente por parte dos formadores da escola, os professores que estão na linha de frente da dinâmica e organicidade da escola; são poucos os educadores que concebem a música como um meio de caráter formativo, uma maneira de analisar o mundo, existir e achar-se nele, aflorar capacidades, relacionar-se com o meio etc. (ROSA, 2018, p.69)

A autora Rosa (2018), nos dá uma relevante reflexão sobre o ensino de música emplacar definitivamente nas escolas brasileiras:

Atuar com música continuamente em sala de aula é o caminho para que formemos futuros músicos, professores de música e, ao mesmo tempo, oferecer aos estudantes a chance de tal conhecimento. Os governos legislam, de forma que a música está fora da matriz curricular do ensino básico das redes públicas. Sem professor habilitado, os sistemas de ensino viram-se obrigados a adequarem o ensino de música, onde quem ministra esse ensino não necessariamente tem a formação superior. A formação e preparo do profissional da música, tem um papel fundamental para a estruturação e afirmação como componente curricular da educação musical desde os anos iniciais na escola. (ROSA, 2018, p.69)

Sobre a ruptura causada pela inserção da disciplina educação artística, em meados de 1980, que passou a englobar diversas áreas do conhecimento do componente curricular Artes, enfraquecendo o ensino de música nas escolas, segundo a autora:

A realidade da educação musical hoje nas escolas aponta a falta de historicidade do processo de construção social do conhecimento musical. Esvaziou-se o sentido e significado da música, uma vez que este processo de construção há quase 4 décadas atrás teve uma interrupção quando o governo introduziu a Educação Artística. Nesse momento a música começa a perder sua historicidade nos bancos escolares, causando um analfabetismo musical em grandes proporções. Estudos de autores envolvidos com a pesquisa do ensino de música como Marisa Trench Fonterrada e Maura Penna, permitem a interpretação de que a música não se perpetuou no ensino público, porque a base da formação de uma geração inserida no contexto de governo que aboliu a música do ensino, foi prejudicada não só no sentido do conhecimento, mas também no sentido de não ter gerido profissionais que atuem como professores de música hoje. (ROSA, 2018, p.70)

Na dissertação de Paula (2016), encontramos relatos de professores que corroboraram com a ideia da desinformação a respeito da Lei 11.769/2008 e de como a implementação se tornou tarefa hercúlea por falta de diretriz da GRE – Gerencia de Regional de Educação, na cidade de Nazaré da Mata, estado de Pernambuco, e de políticas públicas claras a respeito do objeto de pesquisa, os dados foram coletados na Escola de Referência em Ensino Médio Don Vieira, segue citação da Professora 1 pela autora Paula (2016):

[...] A lei é bonita, mas [a gente] entra num monte de burocracia que impede a gente agir, a gente caminhar... (Educadora de apoio (S), CRP, p. 09) A lei foi aprovada, mas

a gente não tem estrutura para aplicar ela. A escola não tem nem espaço físico que seja favorável, nem temos instrumentos ou professor licenciado. Temos que comprar os instrumentos e outras coisas, mas com que verba? (PAULA, 2016, p.75 apud Professora 1 (M). CRP, p. 08)

Ainda nesse trecho, a autora aponta para os instrumentos que a referida escola possuía e que a própria educadora, que pertencia a escola, desconhecia essa informação.

Ao analisar essas falas percebemos certa falta de informação, pois na própria escola existem vários instrumentos guardados em uma sala trancada, que podem e devem ser utilizados nas aulas. Porém, de fato a ausência de um professor licenciado em 76 música demonstra a impossibilidade de saber manusear os instrumentos e assim poder repassar esses saberes musicais para seus alunos. (PAULA, 2016, p.75-76)

Mencionou também sobre a responsabilidade da gestão em angariar recursos para compra de instrumentos musicais e outras coisas mais. Segundo a autora Paula (2016, p. 76):

[em] relação à falta de recursos financeiros para adquirir instrumentos, material didático apropriado e fazer melhorias no espaço físico da escola, isso compete à gestão juntamente com sua equipe de trabalho, ter uma constante busca por projetos e programas governamentais que favoreçam a escola no desenvolvimento dessa prática.

Ribeiro (2017), em sua dissertação, ressaltou a importância da filosofia de Adorno na área musical, levantando aspectos da indústria cultural e trouxe a luz do texto Fetichismo da Música uma reflexão atraente para a comunidade acadêmica. Segue trecho que explicita essa reflexão:

Em O fetichismo na música e a regressão da audição Adorno trouxe importantes alegações sobre os rumos que a produção artística musical vinha tomando diante da realidade social que permeava o universo artístico daquela época e que muito tem a ver com a realidade musical atual. A saber: a reprodução de obras de artes em série, a transformação da música em mercadoria, a fragmentação de obras de artes, a apropriação da música pela indústria cultural e outros. (RIBEIRO, 2017, p. 67-68)

Em suas considerações finais, Ribeiro (2017) ressalta a relação de que a educação profissionalizante, nesse caso incluiu o ensino de música nas escolas de Educação Básica, serviu para os menos favorecidos com uma raiz no assistencialismo e não na emancipação do indivíduo e na formação de cidadãos críticos-reflexivo. Segundo ele, tem uma relação com o processo de colonização escravista no Brasil:

[...] observamos que a formação técnica profissionalizante teve, em sua origem, uma raiz assistencialista destinada aos desvalidos da sorte (órfãos, desempregados e outros) e, ainda nos dias atuais, apresenta um caráter preconceituoso à concepção de trabalho e mão de obra. Fato que, no Brasil, foi desencadeado pelo processo de colonização escravista que contribuiu para assegurar no inconsciente social a ideia de que trabalho é uma atividade penosa destinada à classe baixa da sociedade e que a formação 132 profissionalizante visa à preparação de indivíduos para o exercício de atividades manufatureiras e são destinadas às classes desfavorecidas economicamente. Vimos, neste contexto, que a formação técnica profissionalizante em música ainda se mantém presa nas garras da tradição eurocêntrica e oitocentista, o que contribui para evidenciação de certa dificuldade para assimilação do processo de desenvolvimento da chamada Nova Música. (RIBEIRO, 2017, p. 131-132)

Outro importante trecho a ser destacado na dissertação de Ribeiro (2017) é sobre a preocupação do ensino de música ser necessariamente focado nos instrumentistas, no ensino para profissionais de música, que em certa medida, nos leva para uma outra questão central em torno desse debate, o de que a educação musical não tem esse foco, e sim contribuir para uma formação autônoma e completa dos alunos:

Além disso, em muitos momentos o ensino de música tem se pautado ora na assimilação de técnicas que vise ao virtuosismo ora no atendimento da demanda mercadológica sustentada pela lógica do sistema capitalista, apontando a necessidade de desvelar o sentido da técnica na formação do técnico profissionalizante e a necessidade de melhor compreender a formação do indivíduo humano, principalmente quando, também, se vincula o curso técnico profissionalizante de nível médio à função propedêutica para a carreira acadêmica. (RIBEIRO, 2017, p. 132)

Ainda em Ribeiro (2017), o autor empenhou-se para caracterizar as funções do ensino de música, para a formação geral chamou de função existencialista, já na formação para músicos ou aquela que valoriza o fazer musical performático chamou de função essencialista:

[...] apresentamos duas funções do ensino musical: a função essencialista que valoriza o desenvolvimento técnico para o domínio do fazer musical e da linguagem artística; e a função existencialista em que há o predomínio da valorização da formação do músico nos seus aspectos psicológicos e social. Conjecturamos a necessidade de equilíbrio entre essas duas funções, tendo em vista que o mesmo profissional habilitado tecnicamente é um indivíduo dotado de sensibilidade, emoções, expressividade, valores sociais, ao mesmo tempo em que deve apresentar desenvoltura técnica para a completude das habilidades inerentes da arte musical. (RIBEIRO, 2017, p. 132)

Por fim, a dissertação de Teixeira (2015), foi a que mais se aproximou do nosso objeto de pesquisa, em razão disso, destacamos o ensino de música pelos autores(as) que introduziram o método ativo no Brasil, segunda a autora: “A proposta de um direcionamento para o ensino musical de forma significativa deu-se através do método ativo, propostas essas que, adaptadas à nossa cultura, foram introduzidas na educação brasileira pelos educadores musicais do método ativo [...]” (TEIXEIRA, 2015, p. 38). Os educadores responsáveis pelo método ativo são, segundo Teixeira (2015): “Émile-Jaques Dalcroze, Edgard Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki, George Self, Hans Joachim Koellreutter e Schafer.” (TEIXEIRA, 2015, p. 38).

A relação entre o ensino de música e o método cunhado pelos autores supracitados, refletem o lado prático e interativo de estudar música, lançando mão da criatividade, empenho, por parte dos alunos envolvidos nelas, e o aspecto subjetivo do improviso, pilar providencial, positivo para o desenvolvimento de conteúdos musicais em sala de aula:

Podemos depreender que há concordância entre as propostas dos educadores musicais, como a preocupação de ensinar música a partir das experiências de vida de seus alunos quando, por exemplo, a proposta sugere o improviso, o que qualifica uma resposta imediata do aluno de acordo com sua bagagem de conhecimento. Essa abordagem oferece liberdade de expressão a partir da criatividade do aluno que, parecendo uma

brincadeira, apreende o conteúdo trabalhado. Observa-se, assim, que a prática, o fazer musical, vem antes da apresentação teórica. (TEIXEIRA, 2015, p. 39)

Em suas considerações, Teixeira (2015) discorre a respeito do envolvimento das diretorias de ensino para implementar a educação musical na escola por meio do currículo de arte. Sobre esse assunto, falamos neste trabalho, que o currículo de Arte por si não dá conta do conteúdo música, por entendermos que há a necessidade de a música ser implementada de maneira sistêmica e independente, o que nos leva a um amplo e profícuo debate a respeito da emancipação do ensino de música da disciplina arte. Teixeira (2015), afirma que:

[...] para cumprimento da Lei 11.769/2008 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo moveu ações em prol do currículo de Arte, organizando um grupo de professores responsáveis para o desenvolvimento dos conteúdos. Esse grupo, denominado Grupo de Referência em Arte (GRA), é formado por professores coordenadores dos núcleos pedagógicos (PCNP) de diferentes Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo que, divididos por área (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), desenvolveram as Expectativas de Aprendizagem para as séries iniciais do Ensino Básico: o Currículo de Arte. (TEIXEIRA, 2015, p. 93)

Segundo a autora Teixeira (2015), essa foi uma das frentes empenhadas pelo GRAs e PCNPs de para capacitar os professores de Artes e impulsionarem a entregar o conteúdo de música por meio da disciplina de artes:

A proposta do GRA é que a implantação do currículo de Arte ocorra em capacitações, sejam elas nas oficinas pedagógicas realizadas em fóruns pelo próprio GRA para os PCNP, professores e diretores da rede, como nas Orientações Técnicas realizadas regularmente nos núcleos pedagógicos pelos PCNP, para que, assim, a sistematização dos conteúdos propostos, a expansão das técnicas bem como o desenvolvimento de ações necessárias para a prática pedagógica musical (objeto desse trabalho) possam ser realizadas em sala de aula. (TEIXEIRA, 2015, p. 93)

Por essa razão, foi detectado, segundo a autora, a baixa adesão dos profissionais de Arte em entregar o conteúdo música por não terem as especificidades que o ensino de música exige:

A presente pesquisa possibilitou investigar que as propostas do GRA para a implantação do Ensino de Música através das Orientações Técnicas estão ocorrendo, logo, é nesse veículo que a música está chegando às escolas. Embora os professores de Arte compreendam que o conteúdo musical deve ser aplicado, grande parte dos professores adiam o conteúdo por se tratar de uma linguagem que não condiz com suas especialidades. (TEIXEIRA, 2015, p. 94)

Os desafios encontrados pela autora sobre os professores de artes lecionarem música nas escolas estaduais de São Paulo foram:

[...] foram identificados a partir das análises das Orientações Técnicas. As análises foram divididas em eixos, assim caracterizados de acordo com as observações em comum registradas em fichas que, entregues pela PCNP aos professores no final das Orientações Técnicas, serviram de material para a realização desta pesquisa. (TEIXEIRA, 2015, p. 94)

E por fim, constatamos neste referido trabalho a falta de engajamento por parte dos gestores das escolas pesquisadas: “Dentre os eixos apresentados, ficou caracterizada também como desafio, levantado pela PCNP, a falta de colaboração por parte de alguns gestores.” (TEIXEIRA, 2015, p. 94)

Este conjunto de dados, totalizando as sete (7) dissertações de mestrado profissional selecionadas, no Brasil, representa uma fonte de informações que viabilizou a realização de uma análise pormenorizada do tema proposto desta pesquisa na perspectiva acadêmica, possibilitando o encontro de informações sobre o ensino de música, educação musical, Educação Básica, Linguagem musical e por fim, Arte e educação.

Os resultados do estudo sobre a importância da música nas escolas de Educação Básica e a discussão acerca da dimensão da inserção do ensino de música no processo de escolarização de alunos de escola pública serão apresentados a seguir, conforme indicam os dados e as considerações dos participantes. Em um primeiro momento serão veiculados os cargos dos(as) participantes da pesquisa e sua vinculação com a sua instituição escolar, posteriormente serão descritos a modalidade escolar na qual atuam e sua respectiva federação – municipal, estadual e federal – consequentemente se há ministração de aula de música nas respectivas escolas, subsequentemente, se sim, a quantidade de aulas por semana, num segundo momento se há espaço para que essas aulas aconteçam de forma sistemática e condições para que elas ocorram com sua respectiva infraestrutura, como disponibilidade de instrumentos e equipamentos para aulas de música, num terceiro momento a qualificação dos professores/profissionais que ministram essas aulas de música e/ou sua formação, depois disso se as respectivas escolas estão em contato com uma quantidade significativa de apresentações musicais e/ou contato com audições e apresentações de música ao vivo no ambiente escolar, sobre o conhecimento da obrigatoriedade do ensino de música como componente curricular obrigatório e por fim, sobre a importância, benefícios da música na formação geral básica e/ou na Educação Básica.

5.1 A importância da música

Haverá quem diga que o repertório musical, as músicas que compõem nossa lista de reprodução (*playlist*), as músicas de que gostamos, em particular, revelam muito mais de nós do que nós mesmos. Todas às vezes que falamos sobre música, falamos de sua importância com base na experiência humana, por conseguinte, fundamentados nos pressupostos teóricos discutidos em larga escala pelos acadêmicos, filósofos, críticos, músicos, apreciadores, gravadoras, produtoras e produtores, dentre outras áreas: “Há na música uma dupla compilação, geradora de problemas metafísicos e de problemas morais, responsável justamente por manter a nossa perplexidade” (JANKÉLÉVITCH, 2018, p. 47). Com isso, na educação infantil, por

exemplo, a importância da música é ancorada e percebida no desenvolvimento da fala, no desenvolvimento cognitivo das crianças, na aquisição de vocabulário, na interação social, na respiração, na autoestima e na sociabilidade que a música proporciona. Há outros aspectos que abordamos neste trabalho, em síntese, são eles: como a música age sobre nós, sobre nossas faculdades mentais e sobre nossas funções vitais.

Vladimir Jankélévitch, em sua obra intitulada *A Música e o Inefável*, diz que:

A música age sobre o homem, sobre seu sistema nervoso e até sobre suas funções vitais [...] Não se trata de uma homenagem prestada pela própria música ao seu poder característico? Esse poder, às vezes presente de modo indireto nas cores e nos poemas, é, no caso da música, particularmente imediato, vigoroso e indiscreto: ‘ela penetra no íntimo da alma’, diz Platão, ‘e se apropria dela da maneira mais enérgica. (2018, p. 49).

É seguro afirmar que há uma intervenção da música sobre nós de alguma maneira e de que essa intervenção é inevitável e, por vezes, imperceptível no que diz respeito a nossa estrutura física, mental e psíquica. Ouvimos determinado gênero musical, com o qual temos alguma familiaridade e de quebra nos remetemos a outros gêneros e músicas que, de certa forma, compõem, completam nosso repertório musical. Nossos ouvidos captam as vibrações sonoras causando impactos relevantes para nossa estrutura emocional, nosso sistema nervoso. Segundo Jankélévitch, “A música move-se sobre um plano completamente distinto daquele das significações intencionais: portanto, é somente por uma maneira de dizer e para fixar as ideias que o ouvinte da sinfonia, [por exemplo], pretende ‘seguir’ o desenvolvimento da ideia.” (2018, p. 64)

Sobre as músicas que nos “tocam”, não há uma fórmula pronta. Nem mesmo diante da mesma música e do mesmo ouvinte acontecerão as mesmas reações. Num momento estamos em determinado estado de coisas, de espírito, noutro, completamente desconectados da proposta da escuta criteriosa, em outros, nossa condição se modifica. Ao ouvirmos músicas que estamos familiarizados(as), por vezes, parece-nos indiferente, num outro momento, faz todo sentido e todo significado à pessoa pela qual a música habita neste momento. De acordo com Jankélévitch, é como se a pessoa fosse “[...] possuída por essa intrusa, [música], o homem extasiado, não é mais ele mesmo: é todo, inteiro, corda vibrante e tubo sonoro, treme delirante sob o arco ou os dedos do instrumentista [...]” (2018, p.49), aqui, exemplificando somente sobre um dos pilares da educação musical, que é a escuta:

A música não é somente um artifício cativante e capicioso para subjugar sem violência, é ainda uma suavidade que suaviza: suave ela mesma, torna mais suave os que a escutam, pois pacifica em cada um os monstros do instinto e aprisiona as feras da paixão”. (2018, p. 51-52)

A ideia de que necessitamos da educação musical apenas para alfabetização e letramento não pode ser acatada passivamente, porque a importância da música se dá em vários aspectos e ambientes, não apenas nesse sentido, nem tampouco o de escutar despretensiosamente, mas mesmo com tal característica, a experiência da escuta, para que seja suficientemente boa, necessita da experiência pregressa do conhecimento musical, histórico e acadêmico. Sobre a escuta:

Lá onde a inteligência associativa ou especializante, sobrevoando o devir, distingue diversas partes emolduradas entre um exórdio e uma peroração, o ouvido, na ingenuidade imediata de uma sucessão vivida, de nada se dá conta: sem a visão retrospectiva do caminho percorrido, a pura audição não identificaria o esquema da sonata. Isto porque o esquema é coisa mental, não algo audível, nem tão pouco tempo vivido. O suave e melancólico devaneio que os músicos eslavos, Dvorak, Tchaikovsky, chamam de *Dumka* não é um pensamento (*Duma*, em russo), mas um pequeno pensamento [...] nascente e tateante; o contrário de um encadeamento [harmônico] rigoroso. (JANKÉLEVITCH, 2018, p. 49)

Para que a importância da música ocupe seu lugar de destaque na Educação Básica brasileira, devemos abrir espaço nas escolas para um saber musical que seja implantado de forma consciente e pautada numa formação acadêmica e sistêmica, pois a música ocupa um lugar cativo no ser humano. Desde a Grécia antiga, a importância da música é citada por Platão como quem “[...] penetra no íntimo da alma e se apropria dela da maneira mais enérgica”. (JANKÉLEVITCH, 2018, p.49).

Qualquer escola que oferte alguma modalidade de ensino, e que não insira a educação musical em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), desprezara um componente curricular de relevante importância para formação humana, bem como sua capacidade histórica de reunir aspectos valorosos para os alunos(as). Por essa razão, somos desejosos “Por uma irrupção maciça, [porque] a música se instala em nossa intimidade e parece elegê-la como domicílio” (Idem, p. 49), e nesse aspecto cabe a educação musical escolar lapidá-la, direcioná-la de modo a extrair, explorar esse lugar instalado em nós.

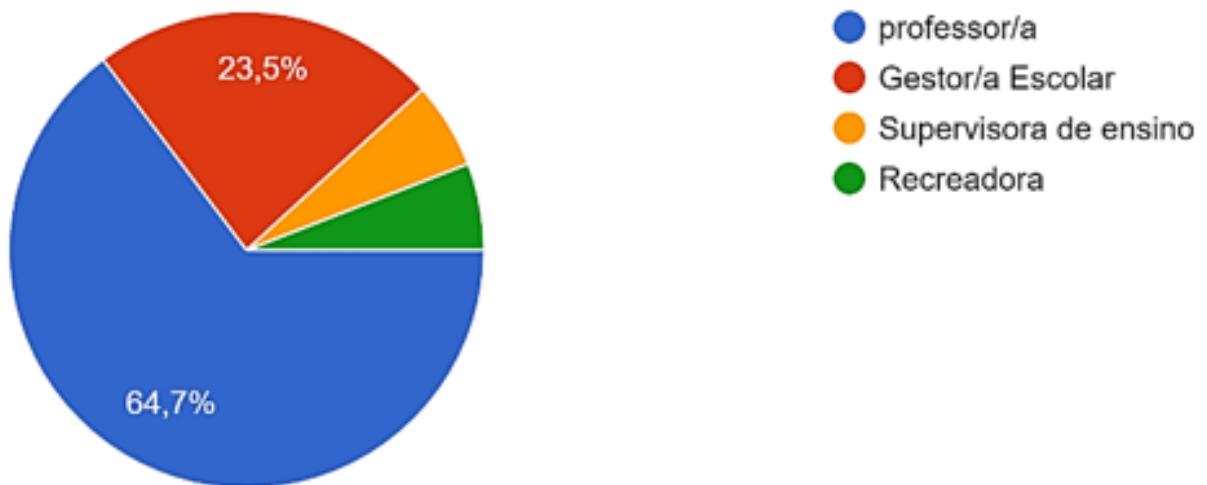
5.2 Da ocupação dos profissionais

O levantamento de dados com os profissionais ocorreu por meio de um questionário previamente elaborado, disponibilizado para preenchimento em formulário via Google Forms. Para o procedimento, tivemos o cuidado de divulgar em grupos de WhatsApp, que continham diversidades de cargos e ocupações distintas nas instituições escolares, porque participamos de muitos grupos de música, por essa razão, divulgamos nos grupos que obtivéssemos uma maior fidelidade aos dados e consequentemente uma imparcialidade em

relação a influência do assunto abordado, para que isso não pesasse contra o resultado ou como uma pesquisa tendenciosa e/ou parcial. Uma vez que divulgássemos em grupos de professores de música, que lecionam em escolas de Educação Básica, consequentemente o resultado seria influenciado pelos professores que lecionam e em alguma medida são pontos de referência para educação musical em suas respectivas escolas. Tomamos as precauções pertinentes para que, uma vez divulgado, não seria para um grupo específico, intencionalidades escusas ou tendenciosa. O cuidado de divulgá-la se deu no ambiente da imparcialidade da neutralidade e da distinção dos envolvidos na pesquisa. A partir daí, selecionamos grupos de WhatsApp que comportavam professores(as) e outros cargos, nas dimensões da plausibilidade e importância da imparcialidade na presente pesquisa. As perspectivas da presente pesquisa sempre foi mirar na escola de Educação Básica pública, que fazem dela um lugar democrático e com variáveis que corroboraram com tema abordado nesta dissertação.

Dos 17 profissionais da educação na presente pesquisa, 64% ocupam cargo de professor(a), 23,5% são de cargos de gestão escolar, 5,9% são supervisoras de escola e 5,9% são recreadoras escolares.

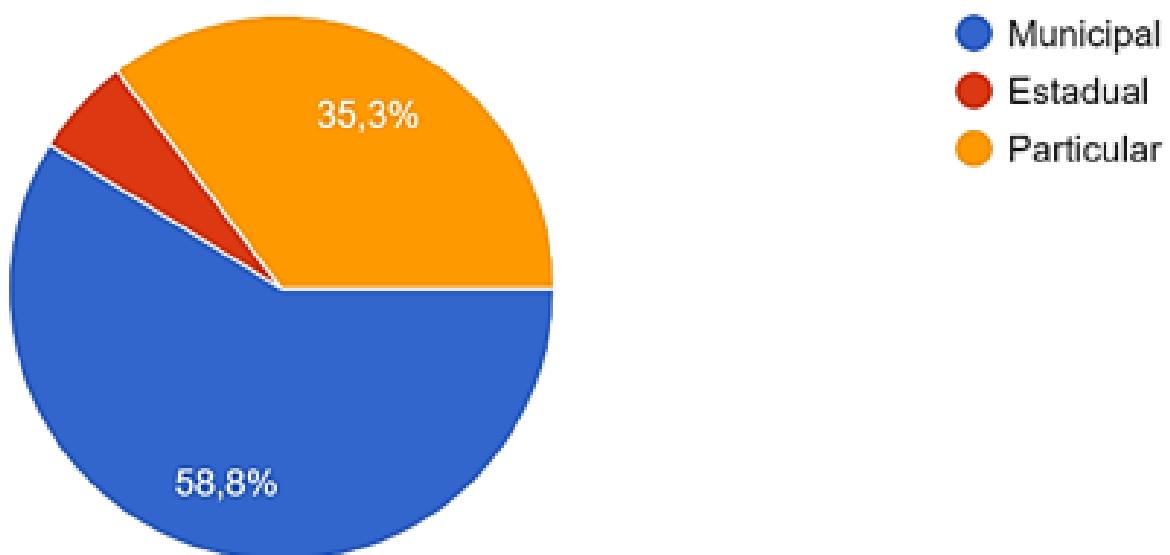
Gráfico 1 – Cargo que ocupa na Educação



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

A presente pesquisa apresentou uma quantidade significativa de profissionais de escolas municipais, um total de 58,8%, em segundo lugar um percentual de 36,3% de escolas particulares e por fim, 5,9% de escolas estaduais. Vale lembrar que todas elas estão localizadas no Estado de São Paulo.

Gráfico 2 – Modalidade escolar



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

A medida que há um aprofundamento no tema da presente pesquisa, os números se apressam em nos mostrar que estatisticamente, mesmo em uma situação de heterogenia de escolas e profissionais, a música não se apresenta como uma prioridade no currículo das respectivas escolas pesquisadas, o que corrobora com a ideia de que há uma distância entre aquilo que se almeja e presa no currículo da Educação Básica de escolas públicas, em outras palavras, o que consta nos escritos tanto do currículo paulista, BNCC, LDB e RCNEI, quanto em regimentos de escolas particulares, no que diz respeito a obrigatoriedade do ensino de música na escola, existe uma lacuna considerável a ser preenchida, ocupada pela educação musical.

Qualquer consideração quantitativa na presente pesquisa, apresenta a simultaneidade daquilo que consideramos o lado qualitativo da pesquisa. De modo geral, o filosofo Theodor Adorno dialogando com Becker, diz “que quaisquer considerações quantitativas possuem afinal objetivo qualitativo de conhecimento” (ADORNO, 2020, p. 151-152). Ainda em Adorno:

Quando sugerí que nós conversássemos sobre: ‘Formação – para quê?’ ou ‘Educação – para quê?’, a intenção não era discutir para que fins a educação seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir? A intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação. (ADORNO, 2020, p. 152)

Segundo os dados da presente pesquisa, a música não ocupou o espaço de protagonismo na formação geral básica das escolas pesquisadas, não que as outras disciplinas, tais como matemática, português, sociologia etc., não devam ocupar seu lugar de destaque, mas é certo que a ausência da música nos auxiliou a compreensão de diversos fatores que manifestadamente mostram que português e matemática interpõe-se como as disciplinas imprescindíveis, e a rigor, a música tem seu papel primordial para o desenvolvimento dessas disciplinas, diga-se de passagem, não há nos dias atuais um modelo de educação que podemos considerar o ideal, e evidentemente que uma educação de qualidade é aquela que contempla o indivíduo todo, afetando e explorando seu potencial em várias áreas do conhecimento, corroborando com a ideia de que a qualidade do ensino não abre espaço para irrupção, mas sim para intercambiá-las na direção radial de uma educação contemplativa, ou seja, partindo-se do princípio de que todo ser humano é apto a aquisição de conhecimento, podemos tomar como exemplo o diálogo entre Becker e Adorno para ilustrar a importância de uma educação mais abrangente:

Becker- Penso que nisso estamos inteiramente de acordo. O decisivo parece-me ser que vivemos num tempo em que, ao que tudo indica, o ‘para quê’ já não é mais evidente. Adorno- O problema é precisamente esse. É bastante conhecida a anedota infantil da centopeia que, perguntada quando movimentada cada uma de suas pernas, fica inteiramente paralisada e incapaz de avançar um passo sequer. Ocorre algo semelhante com a educação e a formação. Houve tempo em que esses conceitos [...] eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas hoje tornaram-se problemáticos nesses termos. No instante em que indagamos: ‘Educação para quê?’, onde esse ‘para quê’ não é mais compreensível por si mesmo.” (ADORNO, 2020, p. 152)

Perduram como modelo ideal de educação, no Brasil, aquele em que o aluno vá bem em português e matemática, e de que as escolas bem qualificadas são aquelas que obtiveram notas altas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) que cobram português e matemática como ponto de partida para avaliação e classificatória em português e matemática, não levando em consideração a ausência da arte, especificamente da música, como ponto fundamental para desenvolvimento de todas as áreas, em razão disso, Adorno cita que:

[...]gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da *heteronomia*, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. As condições – provenientes do mesmo plano de linguagem e de pensamento ou de não pensamento – em geral também correspondem a esse modo de pensar. Encontram-se em contradição com a ideia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto inculpável menoridade. (ADORNO, 2020, p. 153)

Calcado na presente pesquisa, independentemente de escolas municipais, estaduais, particulares ou federais constatou-se que a arte musical não figurou como conteúdo obrigatório,

nem há uma relação causal, com efeito, da obrigatoriedade do ensino de música por força da Lei 11.769/2008, nas escolas analisadas.

5.3 As escolas sem música

Buscou-se com o questionário previamente elaborado obter um panorama da educação musical na escola de Educação Básica, a partir da análise detalhada dos fatos, compreendemos que os resultados corroboraram com nossa hipótese, a de que a música tem ficado em segundo plano ou até mesmo ausente, por vezes, em sua totalidade, como mostram os dados: 82,4% das escolas analisadas não ministram aulas de música, nem de maneira esporádica, muito menos de maneira sistêmica, o que reforça a hipótese de que a arte musical está ausente, em sua maioria, nas escolas analisadas. Dentre as escolas que analisamos, 17,6% ministram aulas de música, dentre essas escolas 66,7% das aulas de música acontecem uma vez por semana, 33,3% das outras escolas acontecem duas vezes, e dentre as escolas analisadas, que tem aulas de música, nenhuma delas tem 3 ou mais aulas. Referente a esses resultados, com estas informações, pretendeu-se transmitir orientações uteis a todos os educadores, gestores e escolas a terem um olhar mais atento para a implementação da educação musical, para as aulas de música com base em políticas públicas de educação obrigatórias no Brasil.

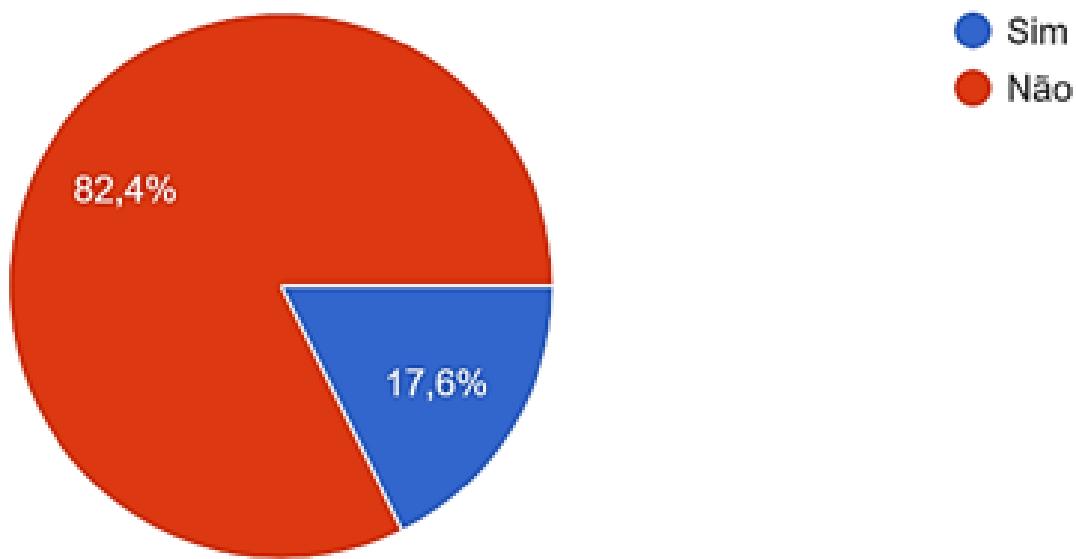
A organização de currículos nacionais tem seu papel no mundo ocidental, e o Brasil acompanhou essa tendência, os estados brasileiros, em linhas gerais, adotam cada qual seu currículo como base, documentos organizadores, as leis que os regem e as diretrizes a serem tomadas por cada escola, seja no âmbito municipal, estadual ou federal. Quando falamos dos PCNs, por exemplo, foram feitas diversas convocações de especialistas para sua elaboração, profissionais especializados, tanto do Brasil quanto estrangeiros. Essa ideia de educação universal fez com que o governo brasileiro adotasse o modelo espanhol como padrão do currículo nacional. Sobre esse tema, Fonterrada () descreve o pensamento de modelos de currículos replicados, tais como os PCNs brasileiros, e a falta do olhar atento para as nossas necessidades e desafios, que são pertinentes a nossa regionalidade e singularidade:

Uma das críticas que se faz aos PCN é justamente esse fato, pois em sua elaboração não se partiu do conhecimento da realidade brasileira, mas de um modelo externo. É importante ter-se isso em mente ao avaliar a proposta e a conveniência ou não de sua implantação em nível nacional. (FONTERRADA, 2008, p. 227)

Não desconsideramos o fato de o mundo, nos dias atuais, principalmente com o advento da internet, o encurtamento de “distâncias”, e até mesmo o “fim” delas, o

desaparecimento das “delimitações” entre as instituições educacionais, em outras palavras, o compartilhamento de atividades, planos de aula, planos de ensino, métodos, artigos e outras coisas mais, a globalização de ideias multifacetadas, o rompimento de barreiras nos processos identitários, cada vez mais somos influenciados e influenciamos uns aos outros. “No entanto, ao adotar uma medida educacional criada para outro país, é preciso que as propostas sejam estudadas tendo em vista suas condições de aplicação local, o que significa que esses modelos têm que ser adaptados e transformados a partir da realidade brasileira”. (Fonterrada, 2008, p. 228)

Gráfico 3 – Questão 1. Na sua escola são ministradas aulas de música?



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Na presente pesquisa, 82,4% das escolas pesquisadas não ministraram aulas de música e somente 17,6% optaram por elas. Naturalmente que em uma escola que não se ministrou música de forma sistemática ou durante muito tempo, ficaram dependentes do contato com música sem o seu carecido direcionamento, por parte da escola, sem a orientação que pressupõe conhecimento histórico, experiências que são imprescindíveis para o conhecimento sobre música e sua compreensão, podemos citar alguns aqui, melodia, harmonia, ritmo, história da música, apresentações performáticas, práticas e outras coisas mais. Dessa maneira, a grosso modo, as aulas serviriam de orientações a respeito de gênero musical, conscientização do que está por trás de letras/música e até mesmo a compreensão de músicas mais complexas, que demandam conhecimento prévio para compreendê-las, isso posto, a exposição musical que alunos sem aulas de música na escola são submetidos, dependeram, por exemplo: das

comunidades evangélicas e/ou de famílias que são ligadas a música em certa medida; das mídias de grande massa: rádio, tv e plataformas de streaming, e por fim, o da indústria cultural⁶ para serem educados musicalmente. A suscetibilidade musical do alunado de escolas sem música cria-se um ambiente de “vulnerabilidade musical”, como se os alunos sem aulas de música, sem orientações advindas da ciência, do conhecimento musical consolidado lhes faltasse para uma compreensão daquilo que lhe é oferecido musicalmente, diariamente, como se fosse expostos ao que não lhes interessa e que “sequestram “seu real desejo e seu real significado na cultura musical brasileira, para isso, então, mesmo que esses alunos de escolas sem música tivessem contato com algo semelhante ou fosse despertado o interesse por estudar música, ainda assim não seriam suficiente para uma direção proveitosa, benéfica, no sentido amplo da orientação musical, ficariam sempre à mercê do acontecimento de algo extraordinário para o engajamento total no conhecimento musical, ou seja, contato com outros músicos, outros pares e amigos próximos seriam por conta do acaso, no entanto, a sistematização das aulas de música na escola evitariam esse percurso trabalhoso, árduo e diminuiríamos significativamente a “vulnerabilidade musical” que os alunos de escola de Educação Básica são submetidos. Para a preocupação pertinente a falta de orientação sob conteúdos oferecidos no “chão da escola” Paulo Freire (2019) dizia que:

[...] para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. Para o “educador-bancário”, na sua antidualogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa. (FREIRE, 2019, p. 115)

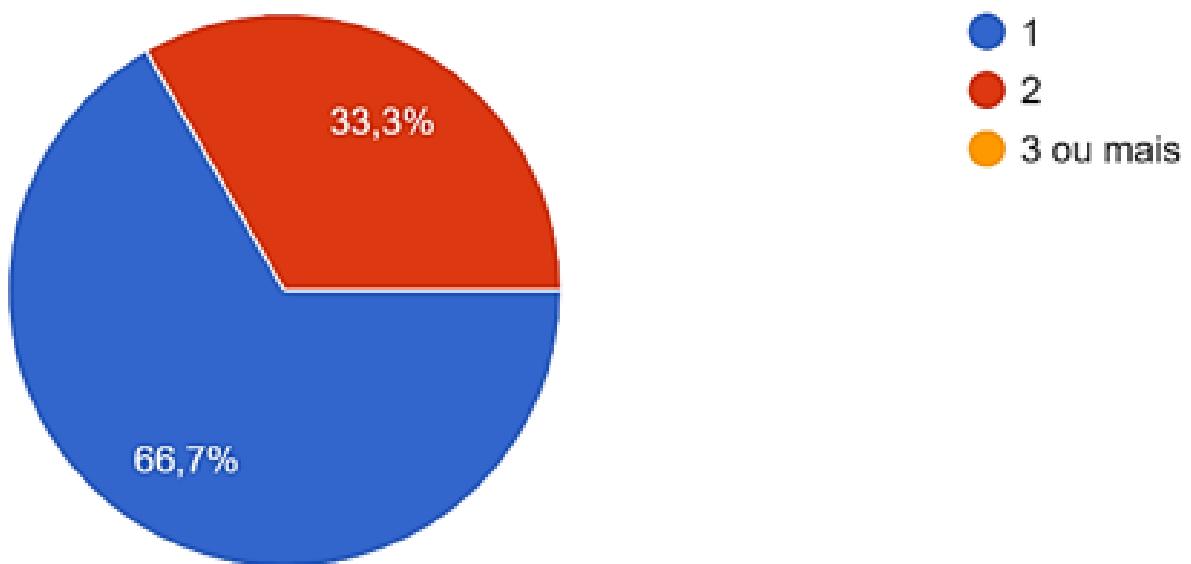
Com tal característica, para que houvesse uma interação e compreensão de conteúdos musicais no interior das escolas, além das aulas de música de maneira sistêmica, o conteúdo programático musical não é uma doação ou uma imposição, mas sim um conteúdo que encontra a realidade do aluno e a partir daí oferecemos o conhecimento básico que lhes faltam sobre música, ou colocássemos num contato direcionado com o que lhe é desconhecido no âmbito

⁶ O conceito desenvolvido por **Adorno e Horkheimer** se refere à ideia de produção em massa, comum nas fábricas e indústrias, que passou a ser adaptada à produção artística. É uma nova concepção de se fazer arte e cultura, utilizando-se técnicas do sistema capitalista. Dessa maneira, músicas, filmes, espetáculos e outras obras, são desenvolvidos sob a lógica de produção em massa. Há um pensamento dominante que passa a influenciar o modo como os artistas produzem e como os telespectadores consomem a cultura. Nesse conceito, um quadro ou uma música são reproduzidos de forma padronizada, mesmo que possuam cores e estilos diferentes. Segundo os autores, o **objetivo da indústria cultural** é o lucro e manutenção do pensamento dominante. Assim, a cultura passa a ser uma massa de manobra da população, que precisa ser mantida presa na ideologia dominante.

musical, que foi de suma importância para aquisição do conhecimento musical. De acordo com Paulo Freire (2019):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição — um conjunto de informações a ser depositado nos educandos —, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2019, p. 116)

Gráfico 4 – Questão 2. Se sim, quantas vezes por semana?



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Na presente pesquisa, constatou-se que as aulas de música eram ministradas uma vez por semana em 66,7% das 33,3% das escolas que ofertaram aulas de música, e 33,3% adotaram 2 aulas de música por semana. Nenhuma das escolas analisadas ministravam três ou mais aulas de música por semana. Mesmo as escolas que ofertaram aulas de música, a quantidade de vezes em sua ampla maioria, foi uma vez por semana somente. Consideramos o fato de uma ministração semanal, ainda que de maneira timida, um avanço, porque boa parte das escolas analisadas (82,4%) não ofertaram música como conteúdo. Para a relação ensino de música na escola, sobre a história do ensino de música, ficou evidente a necessidade do resgate histórico da educação musical no Brasil e sua implementação. As dificuldades e os desafios a serem superados são imensos. Sobre a questão de superação, FONTEERRADA (2008) fala sobre como nos deparamos com a questão crucial para vencer e ultrapassar esses desafios a partir da reforma educacional:

Como falar em “ensino de música” quando a mais de trinta anos já não há música na escola, no sistema educacional brasileiro? Hoje, mesmo com a promulgação da nova LDB, o nome da disciplina continua sendo Artes, e a música, embora presente, é apenas um braço dela, entre outros. (FONTEERRADA, 2008, p. 228)

A presente pesquisa levantou essas questões no olhar mais criterioso no entendimento de quem e quais são os profissionais da área do conhecimento arte musical, no capítulo: A Quem Cabe a Educação Musical, qual profissional poderia ocupar esse espaço na escola, a necessidade de separar o conteúdo ensino de música da disciplina de arte, um olhar atento sob a perspectiva de implementação consciente e sistemática da educação musical. Na análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as linguagens artísticas da música, das artes visuais, da dança e do teatro não são consideradas em suas especificidades, porque na BNCC as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Portanto, tornou-se uma missão hercúlia para o professor de arte e/ou de música, pois o componente curricular Arte levou em conta o diálogo entre essas linguagens e não suas especificidades. Em outras palavras, o ensino de arte na Educação Básica passou a vigorar a possibilidade de contato com diferentes objetos artísticos, que pressupõe a reflexão acerca das formas artísticas híbridas, tais como o cinema, as artes circenses, o teatro e a performance. Os objetivos ficaram sob os aspectos gerais, que são colocados em atividades que facilitam uma circulação criativa, desfragmentada entre as linguagens artísticas e assim propõendo uma construção de rede de interlocução, com a literatura inclusive, e com outros componentes curriculares, sem a preocupação específica dos conceitos das quatro linguagens do componente curricular, a saber, artes visuais, dança, teatro e música. Com isso, temas, argumentos, contextos, assuntos, ou habilidades de diferentes componentes curriculares podiam compor projetos nos quais saberes se integraram, com a intenção de gerar experiências de aprendizagem mais abrangentes, em certa medida complexas e amplas. Em resumo, o componente curricular Arte na BNCC articula manifestações culturais de tempos, espaços e suas diversidades, levando em consideração o entorno artístico dos alunos(as) e as produções artísticas e culturais atuais, mas não conceitos específicos de música, como harmonia, por exemplo.

[...] que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. (BNCC, 2018, p.194)

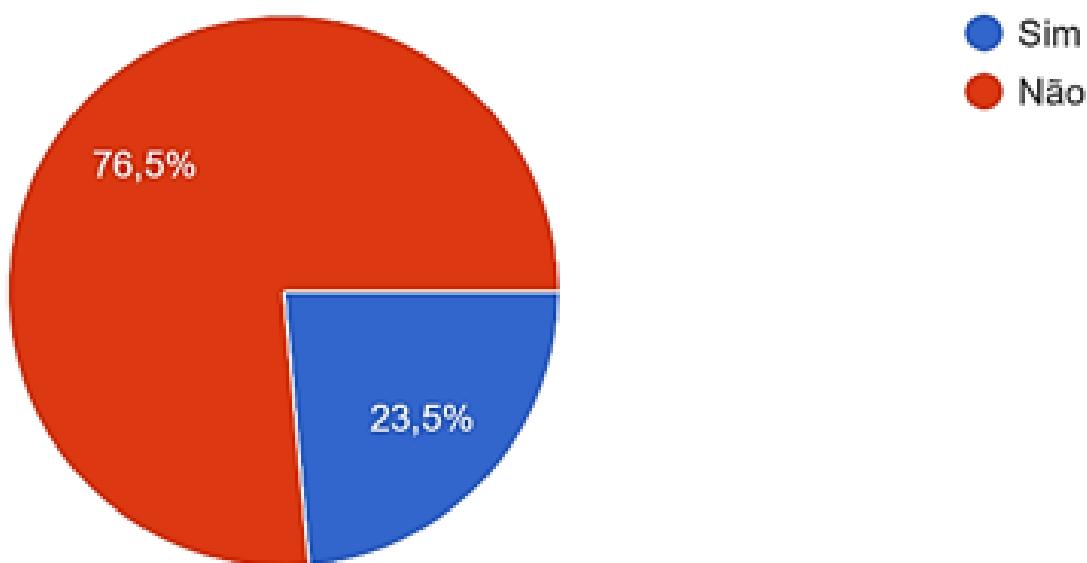
Para essa ponto, Fonterrada (2008) escreveu:

[...] a abrangência da discussão, bem como a polêmica, ainda presente entre os educadores, a respeito da necessidade ou não de separar-se as diferentes linguagens artísticas e, especificamente, em torno do ensino de artes nas escolas, apontam para a necessidade de aprofundamento no debate da questão da educação musical, levando em conta seu duplo aspecto de a)presença nas escolas, em todos os níveis de ensino e b)presença em espaços especiais ou não formais, como instituições especializadas em música (escolas livres ou conservatórios), centros culturais, entidades de caráter cultural e recreativo, ONGs, e outros. (FONTERRADA, 2008, p. 228)

De modo igual, trazer a discussão para o cerne da educação musical na escola, sem antes compreendermos as especificidades do ensino de música, seria tratá-lo como algo menor, diminuí-lo, seria desprestigar um tema tão importante e relevante para educação de qualidade, no Brasil. Então, analisamos, ainda que rapidamente, a implementação da Lei 11.769/2008 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica.

Quando citamos a implementação do ensino de música na Educação Básica por força da Lei 11.769/2008, incluiu-se, a saber, os espaços pelos quais as aulas aconteceriam, bem como a infraestrutura, instrumentos e profissionais que ministraram aulas de música. Num primeiro momento, foi direcionado apenas profissionais habilitados para ministrarem aulas de música, mas como consta na LDB, no artigo 2º, paragrado único: “O Ensino da Música será ministrado por professores com formação específica na área”(LDB) foi vetado. A presente pesquisa identificou nas escolas analisadas que, mesmo as que tinham aulas de música semanalmente, os espaços onde aconteciam essas aulas não eram específicos para aulas de música, somente 23,5% do total de 17,5% de todas as escolas que ministraram música, tinham espaços disponibilizados para elas. Os outros 76,5% nem sequer tinham espaço para ministração de aulas de música. E não necessariamente que essas escolas que apresentaram música no currículo, tinham espaços adequados para as aulas de música acontecerem. A grosso modo, de todas as escolas analisadas (17 escolas), somente quatro delas tinham espaços para prática musical e aulas.

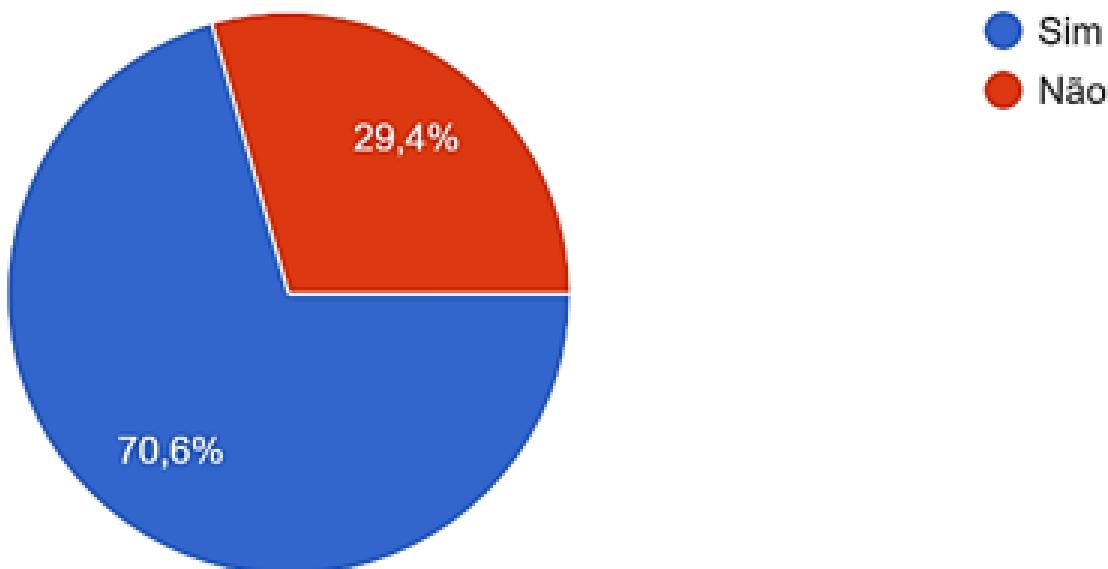
Gráfico 5 – Questão 3. A escola disponibiliza ambiente para aulas de música?



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Outro dado levantado pela presente pesquisa, são as escolas que possuem instrumentos musicais. Enigmaticamente encontramos escolas que possuíam instrumentos musicais, espaços onde as aulas de música aconteceriam, mas sem o profissional para lecionar e sem previsão ou perspectivas de aulas de música. Em dados, das 17 escolas analisadas, em sua maioria (70,6%) tinham instrumentos musicais, os outros 29,4% não possuíam instrumentos.

Gráfico 6 – Questão 4. A escola possui instrumentos musicais?



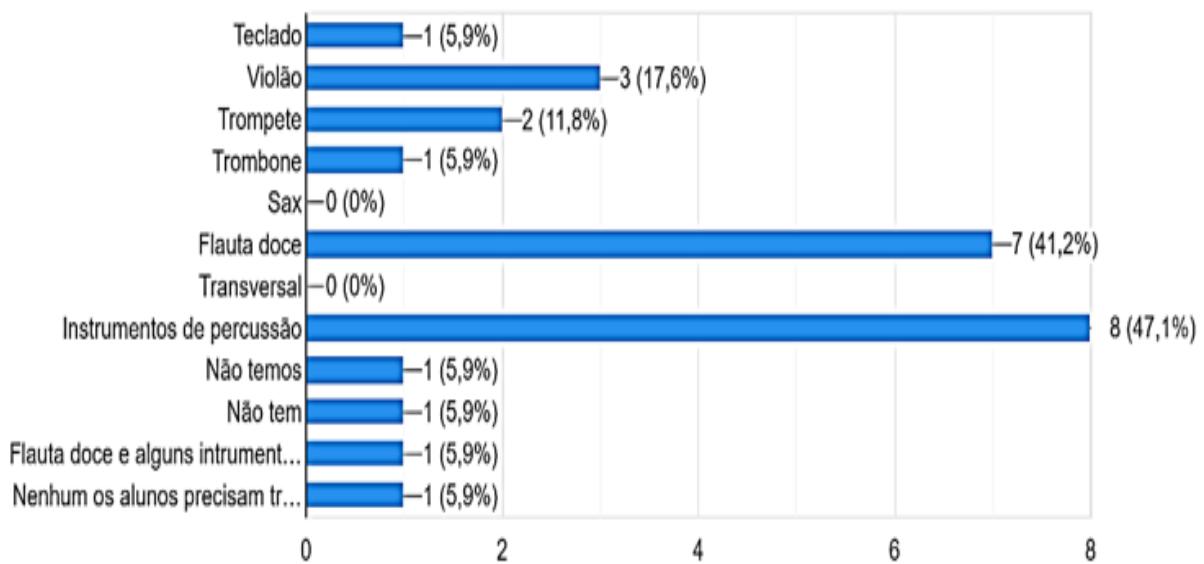
Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Sobre implementar o ensino de música como conteúdo obrigatório, desde sua promulgação em 2008, cerca de 14 anos, pouco se tem feito, andado e percebido sob a perspectivas da implementação a partir das análises dos dados coletados, foi dado um prazo de ao menos 10 anos para que isso ocorresse, mas o que se viu, na presente pesquisa, ainda é muito pouco e precário. Sobre a implementação Fonterrada escreveu:

De acordo com a lei, o país teria aproximadamente dez anos para adaptar-se à nova ordem e passar integralmente a atuar segundo a sua orientação, o que, em termos de organização do ensino em todos os níveis, da educação infantil aos cursos superiores, incluindo os programas de pós-graduação, dá um tempo bastante curto de adaptação do sistema educacional às novas orientações, ainda mais se levando em conta a extensão territorial do Brasil, as diferenças culturais das regiões brasileiras e a problemática que envolve a educação geral no país. (FONTERRADA, 2008, p. 228)

Se o tempo estipulado para adaptação e implementação do ensino de música, desde a educação infantil até os cursos de pós-graduação, seria de no mínimo 10 anos, pelas análises de dados coletados na presente pesquisa, estamos muito aquém do ideal, sequer próximos da realidade esperada e perceptível.

Gráfico 7 – Questão 4.1. Se sim. Quais?



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Nos dados analisados sobre a quantidade de instrumentos musicais e suas especificidades, contidas nas escolas que manifestaram terem instrumentos musicais, encontramos em sua ampla maioria, 47,1% das escolas, com instrumentos populares de percussão, totalizando o maior número de instrumentos específicos disponíveis na presente pesquisa, em segundo lugar a universal flauta doce com 41,2% das escolas, em terceiro lugar o violão com 17,6%, em quarto lugar apareceu o instrumento da classe dos metais o trompete com 11,8%, e da mesma família de metais o trombone com 5,9%. Saxofone, flauta transversal não foram encontrados em nenhuma das escolas pesquisadas, mas sim 5,9% possuíam flauta doce e instrumentos de percussão correlativamente, 5,9% das escolas possuíam somente um teclado, 11,8% não possuíam nenhum instrumento. Na presente pesquisa surgiram as escolas que ofertaram aulas de música, mas os alunos traziam seus instrumentos de casa, ou seja, utilizando-se de instrumento próprio.

Sobre a diversidade e disponibilidade de instrumentos, consideramos aqui, a máxima de que a disciplina de artes é aquela considerada de menor valor, secundária, pois se teve a ideia de que as disciplinas que importam de fato são português e matemática. Sendo assim, o professor de artes ou de música (quando se tem), é, em linhas gerais, considerado o responsável pelo entretenimento, o festeiro, coadjuvante das disciplinas consideradas “importantes”. Por essa razão, os professores de artes e/ou de música fizeram esforços extraordinários para que se pudesse valer a disciplina e sua valorização, não como mero entretenimento, distração ou preencher o tempo ócio dos alunos, mas sim explorarem suas competências e habilidades que

somente a disciplina de artes e/ou música é capaz de fazer. De acordo com Suzigan (2018), a música estimula áreas do cérebro não desenvolvidas por outras linguagens, como a escrita e a oralidade. “É como se tornássemos o nosso ‘hardware’ mais poderoso”, diz ela, especialista no ensino de música para crianças. Essas áreas se interligam e se influenciam. Sem música, a chance é desperdiçada. Com efeito:

É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina artes (ou educação artística, terminologia ainda vigente) não seja valorizada do mesmo modo que as outras, via de regra, o professor de artes é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a passarem seu tempo enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas “importantes”. Ele é um professor que tem de abrir seu espaço na comunidade escolar a *cotoveladas*, pois seu trabalho não é reconhecido de igual valor ao de seus colegas de outras áreas do conhecimento. (FONTERRADA, 2008, p. 229)

A arte foi por muito tempo relegada dentro das disciplinas do currículo brasileiro. Os professores(as) de arte e/ou música, são considerados(as), em linhas gerais, os da ala da “perfumaria”, em outras palavras, que não faz tanta diferença se estiverem atuando ou não. Fonterrada (2008) segue destrinchando essa visão de mundo tecnicista: A maneira como é encarada a disciplina artes na escola brasileira atual é reflexo de uma “visão de mundo” que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como entretenimento e passatempo. (FONTERRADA, 2008, p. 229)

Sobre o ponto de vista do professor de arte ser o “passador de tempo”, responsável, a grosso modo, pela animação e entretenimento das turmas da escola, perfumaria e outras coisas mais, há uma questão muito mais preocupante, na presente pesquisa, constatou-se que os professores(as) que lecionam Arte nas escolas pesquisadas, 35,3% abordam o tema música, ou seja, menos da metade das escolas pesquisadas, 17,6% não abordaram música de nenhuma maneira, outros 29,4% responderam que às vezes abordam música na disciplina de Arte e outros 17,6% responderam que não tinham essa informação. Tão certo quanto a responsabilidade dos professores(as) de Arte de abordarem uma dimensão sem precedentes de habilidades e competências que cada componente curricular relacionados a música, teatro, artes visuais, cinema, história da arte e etc., teve, o torna um profissional cada vez mais sobrecarregado e distante da realidade desejada para ocupar esse lugar na comunidade escolar, como um todo, que a grosso modo, pode caracterizar uma certa incompetência e até mesmo como uma disciplina secundária, por não causar efeitos visíveis, percebidos pela comunidade escolar, pela Educação Básica brasileira. Vale lembrar que pouco se viu ou se falou em casos de sucesso, que em sua maior parte, se deu porque o aluno teve seu contato com o objeto artístico a partir da escola, a partir da disciplina de arte ou por frequentar aulas de música na escola de Educação Básica, sobretudo a pública. Porque o que está em jogo, segundo Fonterrada (2008):

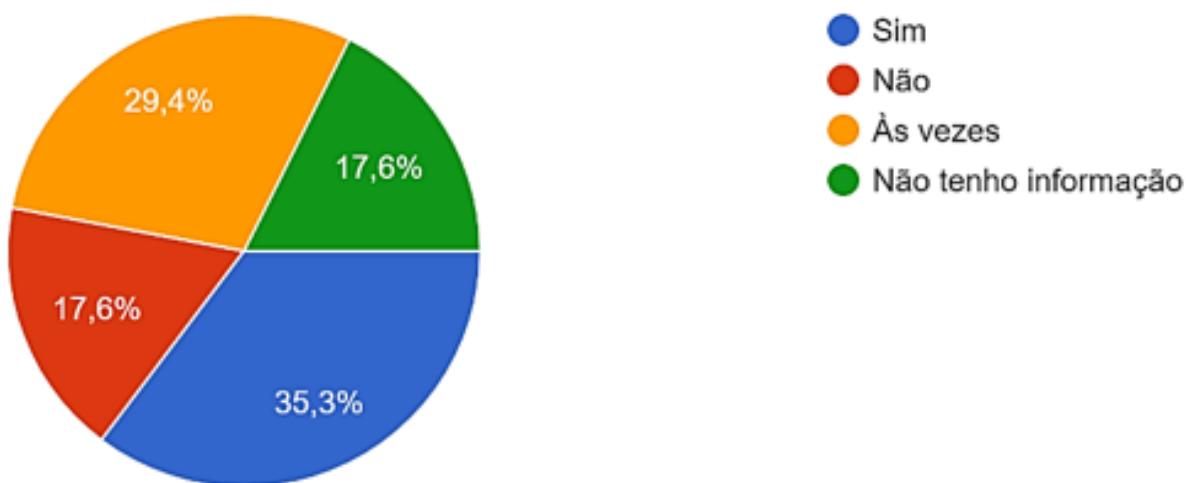
[...] na adoção ou não de um modelo de educação musical na escola brasileira, é a questão da natureza e do valor da música e da educação musical. Relembre-se que, no corpo da antiga lei n.5692/71, a arte era considerada atividade e não disciplina, o que corrobora [com o que está sendo dito]. (FONTERRADA, 2008, p. 229)

Indo um pouco mais adiante, tivemos, ao analisar os dados da presente pesquisa, um fio de esperança em relação a importância que a música tem no cenário internacional e em território nacional e sua inserção nas escolas brasileiras. A música brasileira foi respeitada nos maiores centros culturais e internacionalmente cantada, tocada e comentada em diversos países, tendo em vista sua singularidade, originalidade, conquistou seu lugar de destaque e respeito por diversos músicos e críticos, no cenário internacional. Por essa razão, os avanços foram considerados tímidos até aqui, entretanto, segundo Fonterrada (2008):

[...]um dos mais importantes ganhos decorrentes da promulgação da nova lei seja o fato de a arte ter passado a ser oficialmente considerada campo do conhecimento. Esse é um notável avanço, mas ainda não se chegou sequer a arranhar a outra questão, atrelada ao valor da música e da educação musical: o reconhecimento de uma real capacidade artística potencial presente em crianças, jovens e professores de música, que necessita de trabalho específico e competente para aflorar, sem o que não se atingirá o âmbito educativo, e muito menos o ultrapassará, para alcançar o artístico, fim último da área de artes. (FONTERRADA, 2008, pp. 229-230)

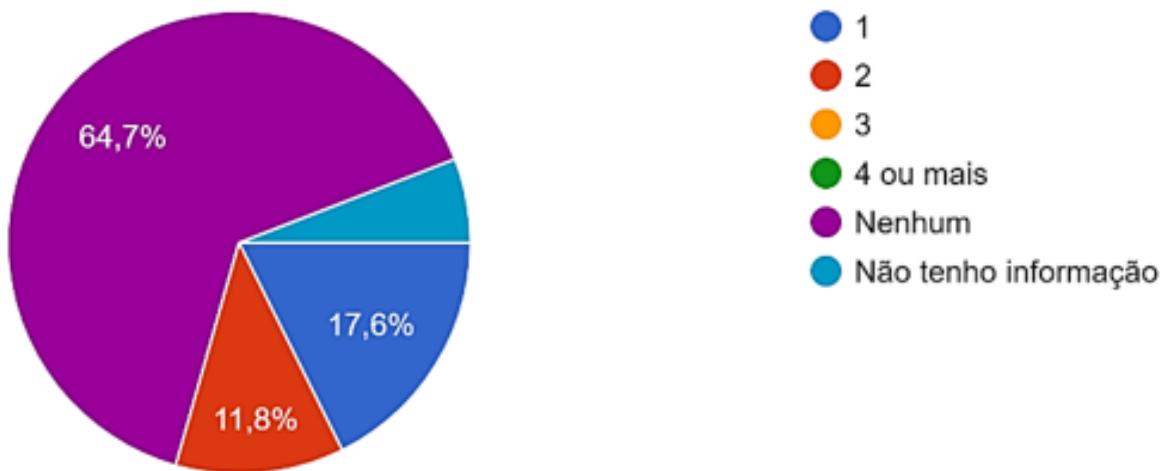
Por esse motivo, imperiosamente, se preconiza, a partir das análises das escolas pesquisadas, o desconhecimento da capacidade, das potencialidades que a educação musical poderia trazer para o interior das salas de aula, como se predominasse o descaso, a insensatez diante de um tema tão imenso, intenso e benéfico para educação, de modo geral, como a educação musical.

Gráfico 8 – Questão 5. Você ou, eventualmente, professores/as que lecionam a disciplina de Arte na sua escola abordam a arte musical?



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Gráfico 9 – Questão 6. Quantos eventos musicais acontecem anualmente na sua escola?



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Sobre os eventos musicais, 17,6% das escolas pesquisadas ocorriam apenas uma vez por ano apresentações musicais, 11,8% ocorriam duas vezes por ano, 64,7% nenhum evento musical acontecia nas escolas pesquisadas, 5,9% não tinham essa informação. Com efeito, uma escola de Educação Básica, que não houve pelo menos uma apresentação musical por ano demonstraram que a educação musical ou a música está em segundo plano. Já foi dito na presente pesquisa o caráter secundário que a Educação Básica deu a disciplina de arte, música, o caráter secundário dentro do quadro das disciplinas, priorizando português e matemática como as disciplinas maiores, a serem consideradas as essenciais, por essa razão, ficou explícito e, até surpreendente, a desvalorização da música brasileira a partir do caráter performático no interior das escolas pesquisadas. Em outras palavras, A responsabilidade de uma Educação Básica aplicada aos saberes universais, a diversidade de áreas do conhecimento para uma escola de qualidade, perpassou pela compreensão e inserção da disciplina de artes/música no currículo. Sob essa perspectiva, Fonterrada nos atenta para:

A necessidade de a Educação Básica desenvolver uma série de princípios norteadores, entre os quais os estéticos prevento para estes últimos o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e o acolhimento da diversidade das manifestações artístico-culturais, não é suficiente para resgatar sua importância na educação brasileira. A maneira pela qual a arte tem sido tratada no contexto educacional do país é responsável pelos inúmeros desgastes e mal-entendidos sofridos pela área, devido à baixa qualidade do ensino artístico, e consequente desvalorização, no próprio âmbito da escola. (Fonterrada, 2008, p. 230)

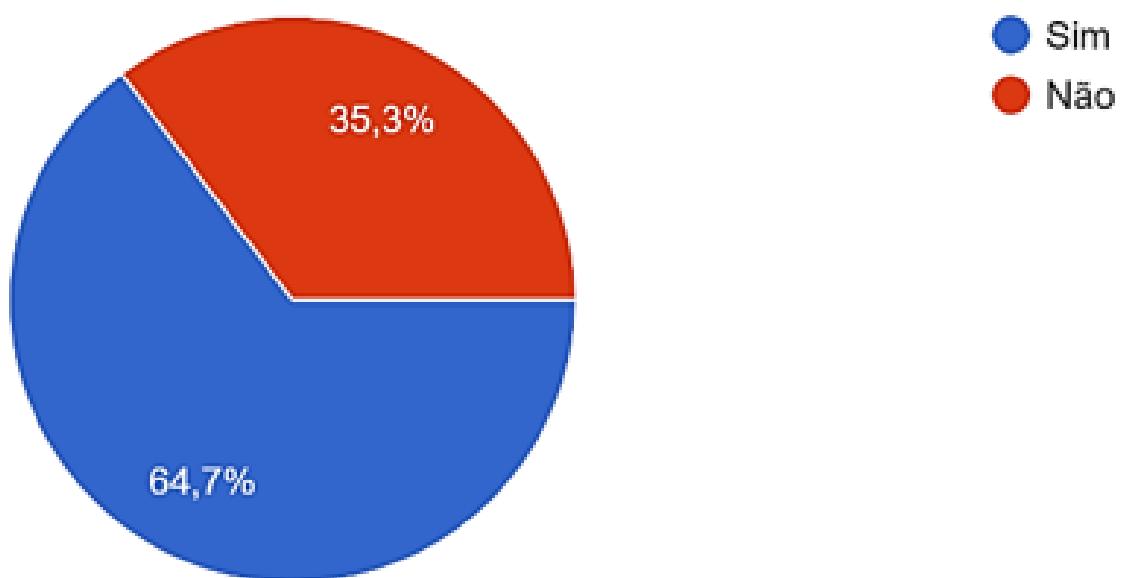
Essa desvalorização não se deu da noite para o dia, foi um longo processo de tratar a arte (música) como algo voltado para o entretenimento, para distração dos alunos, passatempo, com a falsa pretensão de que a arte(música) não poderia contribuir para o crescimento e

desenvolvimento, tanto dos alunos, gestão escolar e docentes, quanto para os pais e responsáveis. Ainda em Fonterrada (2008):

Foi em decorrência do entendimento da arte (música) como atividade de lazer que ocorreu, no Brasil, sua desvalorização na escola, transformada que foi em pretexto para entretenimento e passatempo, sem que fosse considerada capaz de contribuir para o crescimento individual e coletivo, tanto no que se refere ao conhecimento em si quanto ao fazer artístico, à capacidade de trabalhar em grupo e à valorização estética, o que se refletiria na melhoria da qualidade de vida. (FONTERRADA, 2008, p. 230)

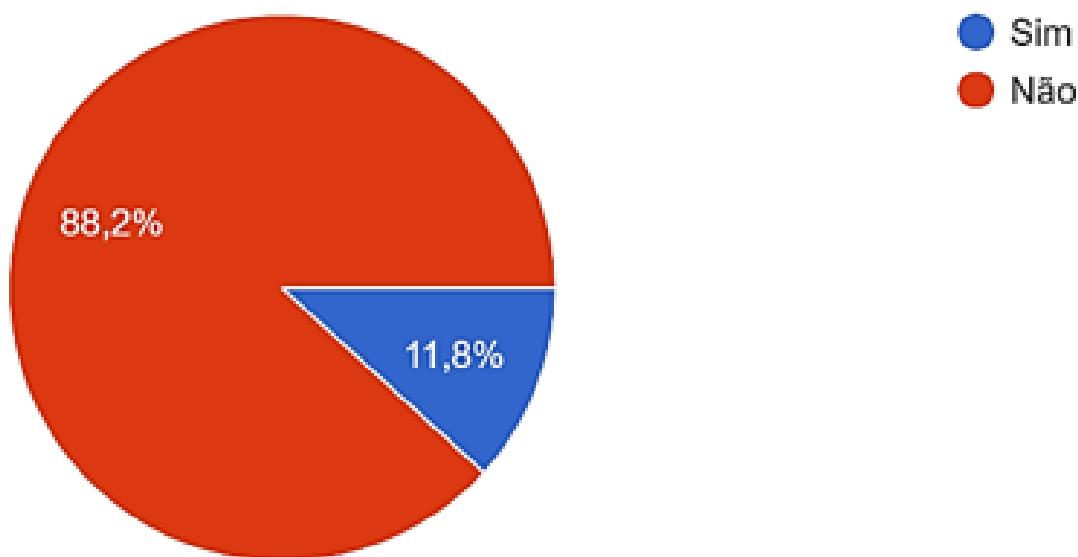
Remetendo ao conhecimento da legislação vigente e sua aplicabilidade, dentre as escolas pesquisadas, 64,7% responderam que existe uma lei que estimula e obriga o ensino de música e os outros 35,3% responderam que desconhecem a lei torna o ensino de música conteúdo obrigatório nas escolas brasileiras. De certa forma, os professores, em alguma medida, conhecem as regras do jogo, mas pouco se fez, porque dependem de políticas públicas claras e diretrizes eficazes, pois houve atuações, ações bem-sucedidas de professores que atuam na área artística, no chão da escola (no interior da sala de aula), “mas essa atitude é, ainda, mais exceção do que regra, e deve-se mais a iniciativas individuais do que regra a políticas educacionais firmemente implantas”. (FONTERRADA, 2008, p. 230)

Gráfico 10 – Questão 7. Em sua opinião, existe alguma lei que estimule ou obrigue o ensino de música na Escola?



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Gráfico 11 – Questão 8. Em sua escola, há orientação expressa sobre a implementação da música (ou Educação Musical), como disciplina ou conteúdo obrigatório?



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Ainda sobre o conhecimento da lei que diz respeito ao ensino de música na escola de Educação Básica, das escolas analisadas sobre essa questão, 88,2% dos professores responderam que não há uma orientação expressa, em suas escolas, sobre a implementação de música como disciplina ou conteúdo obrigatório, 11,8% responderam que sim, há uma consciência, conhecimento sobre a legislação vigente que diz respeito a obrigatoriedade do ensino de música, melhor dizendo, uma orientação expressa sobre esse tema. “A LDBEN n.9394/96 representa um importante passo na questão do ensino de arte na escola e é a oportunidade do resgate de seu papel no desenvolvimento do aluno, pois, de acordo com ela, a arte passa a ser um componente importante do currículo”. (FONTEERRADA, 2008, pp. 230-231)

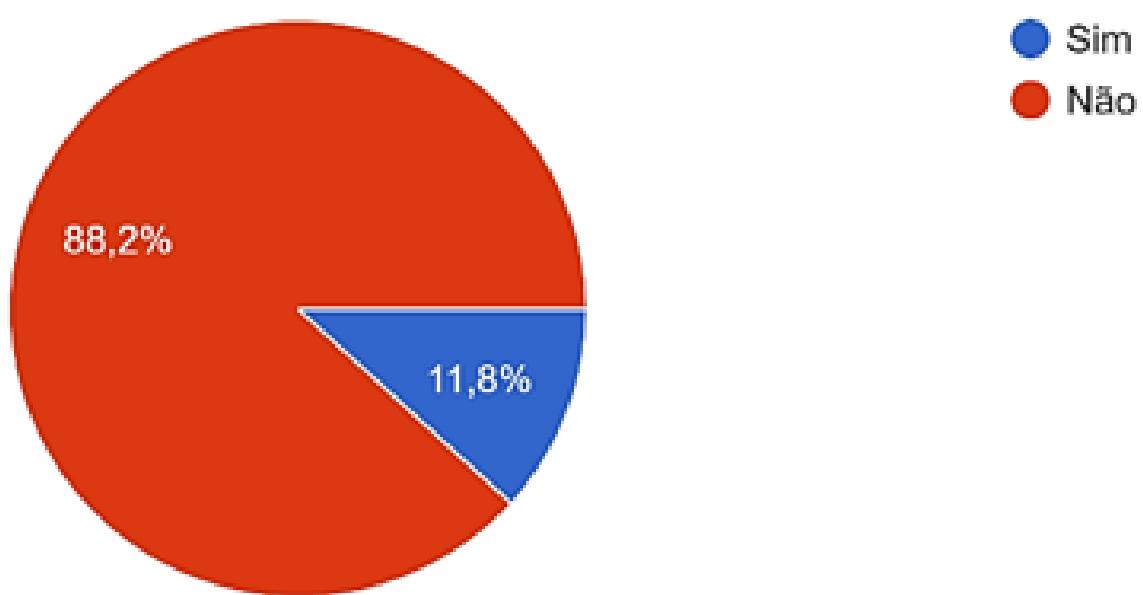
Vale lembrar que o texto na LDB, o corpo da lei, dá margem para inúmeras interpretações, a saber: o ensino de música deve ser inserido na disciplina de arte? É necessário ofertar, mas não é obrigatório a adesão dos alunos, a adesão é voluntária? A escola não precisa disponibilizar dentro da sua grade de horário o conteúdo música, podendo ser inserida dentro da disciplina de arte ou qualquer outra? A escola deve ou não disponibilizar um espaço exclusivo para aulas de música ou as aulas podem ser realizadas em qualquer espaço dentro da escola? É necessário um local e horário apropriado para o ensino de música? O ensino de música pode ser ofertado fora da grade de horário, no contraturno ou não? A essas questões não há uma orientação expressa e clara, portanto:

Saliente-se [...] o próprio texto da LDB – vago e amplo demais – tem dado margem às mais diversas interpretações quanto ao ensino de artes por parte das secretarias de educação e [diretorias] de ensino, o que, sem dúvida, prejudica a ação das escolas na implantação de atividades artísticas, que, em muitos casos, podem ser bloqueadas pelas medidas decorrentes dessas interpretações. (FONTERRADA, 2008, p. 231)

Na presente pesquisa, ficou constatado que 88,2% das escolas pesquisadas, tanto em algum ciclo quanto ano de estudo, não existia a oferta de disciplina Educação Musical ou nome semelhante, apenas em 11,8% das escolas ofertavam a disciplina educação musical ou nome semelhante. A somatização de diversas falhas, lacunas a serem preenchidas e ausência de entendimento na implementação do ensino de música nas escolas brasileiras, chancela a ausência da educação musical como conteúdo ofertado nas escolas, bem como sua importância, uma vez que é preconizada a educação musical nas salas de aula está caracterizada sua importância , entretanto, sua mitigação é exposta ao aludir a baixa adesão da educação musical nas escolas pesquisadas, na ausência de profissionais capacitados para desenvolvê-la, caracterizado pelo papel de que a arte/música é uma questão menor, sem importância:

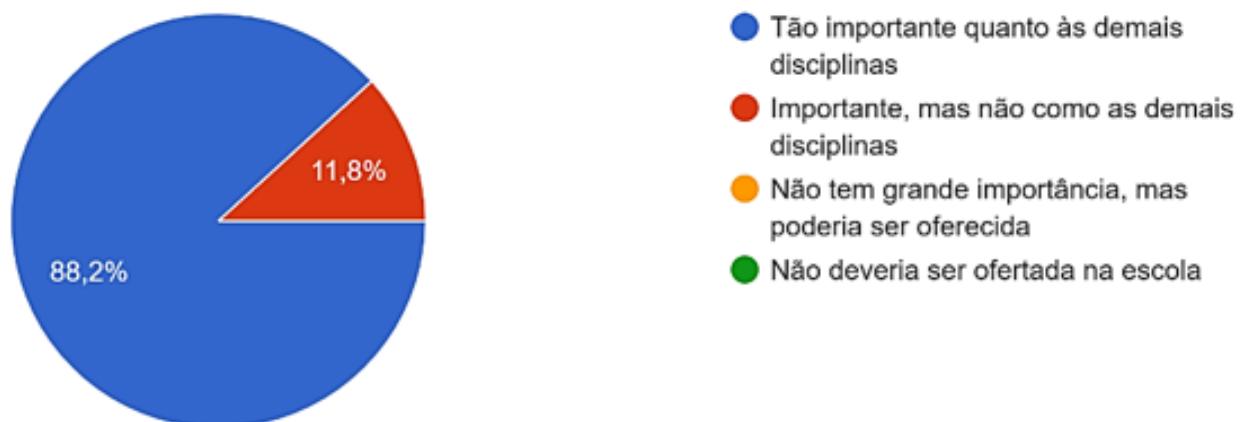
Questões como essa, transcendem a competência da escola, pois emanam de maior autoridade e, enquanto não se estabelecerem condições para uma reflexão crítica e a pesquisa sistemática a respeito do papel da arte na escola, a disciplina corre o risco de continuar praticamente ausente ou, na melhor das hipóteses, tida pela própria comunidade escolar como desprovida de importância. (FONTERRADA, 2008, p. 231)

Gráfico 12 – Questão 9. Em sua escola, em algum ciclo ou ano de estudo, existe a oferta da disciplina Educação Musical (ou nome semelhante)?



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Gráfico 13 – Questão 10. Considerando o papel da escola na formação humana, em que medida você considera a importância da música (ou Educação Musical) na Educação Básica?



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Questão 11. Exponha aqui, se considerar necessário, outras informações ou comentários sobre o tema Educação musical na Escola?

Aqui reproduzimos, na íntegra, todas as observações, análises e depoimentos que os participantes expressaram por meio de seus relatos no Google Forms.

“Considero a Educação Musical na Escola de extrema importância bem como necessária para o processo de aprendizagem e formação integral dos alunos” (Martinho da Vila)

“Realizo em sala de aula atividades em que a música faça parte da metodologia/estratégia. No entanto, acredito não ser suficiente para ser considerado educação musical.” (Seu Jorge)

“Através da musicalização os alunos poderão aprender de forma dinâmica e objetiva.” (Rita Lee)

“Acredito que a Educação Musical é superimportante desde o berçário, para estimular a fala e a partir dessa etapa ela ajuda em todos os outros contextos. Música é tudo. Ela auxilia muito na Sala de Recursos Multifuncionais, pois crianças com deficiências são beneficiadas com essas estimulações também.” (Chico Buarque)

“Educação musical é uma disciplina completa e que bem trabalhada pode com tranquilidade auxiliar na aprendizagem de conceitos de outras disciplinas, sem contar ser uma excelente ferramenta de trabalho socioemocional.” (Milton Nascimento)

“A música na educação infantil oferece inúmeras oportunidade para quer criança aprimore suas habilidades.” (Rodrigo Amarante)

“Por meio da musicalização a criança expressa emoções que não consegue materializar com palavras.” (Elis Regina)

“Sim [, a] musicalização é significativa em todas as faixas etárias.” (João Bosco)

“Como dou [sou] professora de Educação infantil, a música é trabalhada constantemente, não sendo algo como isolado. Pois essa linguagem é muito importante e faz parte das nossas vivências nessa faixa etária. Mas acho q a Educação musical é de duma importância em quase faixa etária.” (Belchior)

“Nada mais a considerar.” (Aldir Blanc)

“A escola dispõe dos instrumentos, mas falta profissional qualificado para ministrar as aulas.” (Dori Caymmi)

“Percebo que apesar da legislação, apesar do ensino musical estar previsto nas propostas curriculares, ainda são poucas as práticas efetivas com projetos e sequências bem estruturadas. Acaba ficando por conta do entendimento e possibilidades que os professores têm para contemplar essa temática nas escolas.” (Gilberto Gil)

“Desde a antiguidade clássica a música fazia parte da educação e formação do indivíduo, em muitos países o ensino de música faz parte da grade curricular, diante disso, certo de que é de extrema importância.” (Caetano Veloso)

“Acredito ser necessário investimento em formação na área de música na escola.” (Gal Costa)

“Tema necessário e urgente desde a Educação Infantil até Educação Básica.” (Flávio Venturini)

“Música na rede municipal enquanto oficina extra, com número limitado de inscritos.” (Roberto Menescal)

Num sentido mais abrangente, encontramos na presente pesquisa, a tentativa de dialogar com o que foi produzido sobre o tema na óptica acadêmica, Educação musical na escola: avanços, desafios e perspectivas. Segundo Paulo Freire, “o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2019), para tanto, fizemos uma profunda e destemida busca nos Programas de Mestrado Profissional na área de Educação existentes atualmente no Brasil, na perspectiva de encontrar temas que dialogassem com a educação musical na escola. Selecionei três obras para nos guiar na revisão de literatura e direcionar o desenvolvimento do tema proposto: Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, Keith Swanwick, Música, mente e educação e por fim, Maria Trench de Oliveira Fonterrada, De Tramas e Fios, um ensaio sobre música e educação.

A presente pesquisa se ateve as dissertações dos programas de mestrado profissional no Brasil, por conseguinte, selecionamos as dissertações que abordavam temas, tanto na área do conhecimento educação, pedagogia e educação musical, quanto para as que versavam com o ensino da arte na Educação Básica. A ordem de pesquisa se deu, primeiramente, na grande área conhecimento de ciências humanas, sequencialmente, na área do conhecimento educação, a fim de que, nas áreas de avaliação e concentração, dentre os quarenta e nove (49) programas de mestrado profissional em educação analisados, encontramos as seguintes instituições: Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia do triângulo mineiro, uma dissertação(1), Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia sul-rio-grandense, uma dissertação(1), Universidade de Pernambuco, duas dissertações(2), Universidade de Taubaté, uma dissertação (1), Universidade do Estado da Bahia, uma dissertação (1), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, uma dissertação (1), Universidade Federal da Fronteira Sul (1), Universidade Federal de Lavras, uma dissertação (1), Universidade Federal de São Carlos, uma dissertação (1), Universidade Federal do Maranhão, uma dissertação (1) e Universidade Nove de Julho, uma dissertação (1). Dentre as quinze dissertações mencionadas que continham temas do nosso

interesse, selecionamos as que definitivamente abordaram ensino de música na Educação Básica ou que versavam sobre educação musical na sala de aula, são elas:

- a) NOGUEIRA, Melissa Azevedo. A Formação de Professores de Música no Estado de Mato Grosso do Sul e O Diálogo com a Educação Básica (Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul Unidade Universitária De Campo Grande – UNEMS);
- b) BOGÉA, Diego Ted Rodrigues. Um doce melodia: Uma Proposta de Educação Musical Através da Flauta Doce no Centro de Ensino Integral Joana Batista Santos Silva em São Luís – MA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO);
- c) ANDRADE, André Luiz Silva. A Construção de um Coral na EE João Batista Hermeto: Diálogos entre Música, Juventude e Currículo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS);
- d) PAULA, Milca Maria Cavalcanti. Política de Ensino da Música na escola pública em Pernambuco: uma análise na construção de um sujeito esteticamente sensível. (UPE – UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO);
- e) TEIXEIRA, Nilza Carla. Lecionar Música nas Escolas Estaduais de São Paulo: Desafios Frente Ao Currículo de Arte. (UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO);
- f) RIBEIRO, Alan Barcelos. Contribuições para a formação profissional técnica de nível médio em música. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - UFLA);
- g) ROSA, Susana Verena Macário. Música e Escola: Estudo de Caso de Uma Prática em Uma Escola de Ensino Fundamental no Vale Do Paraíba. (UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ)

No interior dessas referidas dissertações, destacaram-se temas que coadunaram com nossa linha de pesquisa, no entanto, constatamos e destacamos os temas que foram de interesse ou se alinharam a elas. Vamos mencionar os casos, temas e os atores que avocaram nossa atenção no decorrer de nossa pesquisa. São eles: a formação de professor de música no curso de licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por exemplo.

Este projeto surgiu com o intuito de pesquisar de que forma a música foi inserida no cotidiano de estudantes, dentre estas a escola de Ensino Médio Estadual Doutor João Batista Hermeto, do município de Lavras – Minas Gerais - além de, concomitantemente, explorar os possíveis potenciais dela como estratégia de ensino e estabelecer um diálogo no currículo vigente desta escola. A música ocupa importante papel na formação integral e na humanização dos indivíduos, além de ser um direito de todos. Nessa perspectiva, a pesquisa apresentada somou-se a outras frentes num esforço de refletir sobre sua aplicabilidade com ênfase na Lei

11.769/2008, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da música em toda Educação Básica, com objetivo de investigar os desafios com os quais os responsáveis pelo ensino de música nas escolas estaduais, sobretudo no ensino básico de São Paulo se defrontam, para que o conteúdo musical seja aplicado em sala de aula. A contribuição científica e cultural desta pesquisa esteve com um olhar atento para analisar as bases teóricas do Currículo de Arte – o ensino das artes nos anos iniciais, expectativas de aprendizagem – bem como a Lei nº 11.769/2008, responsável pela obrigatoriedade do ensino musical como conteúdo obrigatório. Sob o ponto de vista filosófico, abordamos a questão de como incorporar elementos estéticos da obra Filosófica da nova música de Theodor W. Adorno na formação de alunos dos cursos técnicos profissionalizantes de nível médio em instrumento musical oferecido pelos conservatórios estaduais de Minas Gerais e, por fim, pesquisamos nas referidas dissertações o que se propuseram a analisar em um caso de prática de educação musical: o Programa de Musicalização implantado na Rede Municipal de Ensino do Fundamental I numa determinada escola da região do vale do Paraíba, visando refletir sobre como o ensino musical vem se adequando à Lei 11.769/08, alterada em maio de 2016 pela Lei 13.278.

CAPÍTULO 6

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: SABERES MUSICAIS PARA A PRÁTICA DOCENTE

CAPÍTULO 6 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: SABERES MUSICAIS PARA A PRÁTICA DOCENTE

INTRODUÇÃO

Nesta proposta de intervenção pedagógica, o objetivo geral é discutir e problematizar saberes musicais essenciais para a prática docente, voltados para professores de Educação Básica, com conhecimento ou não em educação musical, levando em consideração a quantidade de termos e campos que o ensino de música abrange. Portanto, encontraremos nesta proposta, em termos estruturais, módulos que abarcam a abordagem integrada de Keith Swanwick, a saber, composição (C), apreciação (A) e performance (P), contidos no modelo C(L)A(S)P – as letras entre parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas, que podem contribuir para um desenvolvimento mais profundo sobre questões teóricas, notação musical, dentre outros temas (SWANWICK, 1979).

Os módulos, embora sejam um corpo orgânico, podem ser trabalhados separadamente, já que não possuem rigidez propedêutica. As obras utilizadas com base para elaboração desta proposta de intervenção são: “Conceitos Essenciais de Música na Prática Pedagógica”, de Sergio Santos (2019) e o artigo “Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática”, de Cecília Cavalieri França e Keith Swanwick (2002).

As propostas aqui apresentadas têm como público-alvo professores(as) e alunos(as) da Educação Básica, mas podem ser desenvolvidas, em linhas gerais, dentro de toda a comunidade escolar. Os objetivos específicos tratam da experiência de ouvir com acuidade sensorial para o desenvolvimento da apreciação musical, através da diversidade de gêneros musicais, bem como sua historicidade e relevância no cenário musical brasileiro: compreensão de conceitos de teoria musical, por meio de exercícios de treinamento auditivo; compreensão e identificação de ritmos e fórmulas de compasso, com base, especificamente, em três, que são os mais comuns da música ocidental: binário, ternário e quaternário. Falamos sobre o conceito de gêneros musicais, surgimento, características e disponibilizamos links com obras que representam, em grande parte, os respectivos gêneros musicais abordados nesta proposta de intervenção e, por fim, uma breve história da música erudita (mais conhecida como música clássica), com sugestões de obras a serem apreciadas. Encontram-se, neste trabalho, atividades que são elaboradas para a composição musical, tanto para alunos(as) e professores(as) quanto para membros da comunidade escolar em questão.

A literatura sobre o ensino de música aponta para vários aspectos do conhecimento pedagógico em sala de aula, que são mobilizados pelos(as) professores(as) no âmbito de diferentes percursos formativos, baseados em suas experiências pessoais e na formação continuada.

No ambiente escolar, a educação musical é projetada para aumentar e facilitar o aprendizado dos(as) alunos(as), pois os orienta a ouvir, praticar o fazer musical de maneira reflexiva e consciente. A educação musical deve ser vista como um processo comum, permanente e progressivo, que requer diferentes formas de abordagem e pesquisa para aprimorá-la, pois em qualquer espaço sempre haverá diferentes condições de ensino-aprendizagem.

Nesta proposta de intervenção, o objetivo geral é apresentar e problematizar alguns saberes musicais essenciais à prática docente para a prática docente, voltados para professores(as) de Educação Básica, com conhecimento ou não de educação musical, levando em consideração a quantidade de termos e campos que o ensino de música abrange. A teoria musical nos permite identificar três grandes pilares presentes nas mais diversas manifestações musicais existentes, a saber: melodia, harmonia e ritmo e, os da teoria musical, que dão base para partituras e peças musicais, que são: notação, estrutura e ritmo.

Essencialmente, selecionamos aqueles que julgamos elementares para qualquer prática musical, que, ao empreender esses aspectos da música, auxiliam-nos a entender como escrever e executar peças, canções, música. Utilizamos, como referência pedagógica, a abordagem do autor Keith Swanwick (1979), baseada no modelo C(L)A(S)P – composição, apreciação e performance – que, em linhas gerais, parte do princípio de uma estrutura simples, ou seja, uma atividade musical que contenha elementos simples de música e que abarcam valores complexos como pano de fundo, abrindo a possibilidade de ampliar os conhecimentos de teoria musical dos(as) alunos(as) e aplicá-los por meio da prática musical.

A integração das atividades propostas nesses módulos não é de modo contínuo, podendo ser trabalhadas de maneira separada, pois o modelo C(L)A(S)P “[...] não é um método de educação musical, nem um inventário de práticas pedagógicas. O Modelo carrega uma visão filosófica sobre a educação musical, enfatizando o que é central e o que é periférico (embora necessário) para o desenvolvimento musical dos alunos.” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 18).

Dentro do modelo C(L)A(S)P – composição, apreciação e performance –, encontraremos uma estratificação de valores e objetivos que priorizam a experiência, a vivência da prática musical. O fazer musical se dará por meio da base intuitiva e estética nessas três

maneiras de abordar o conteúdo musical e que devem ser priorizadas, subsidiado por informações sobre música (L) e capacidades técnicas (S).

De forma mais ampla, os autores Cecília C. França e Keith Swanwick (2002) exemplificam o modelo C(L)A(S)P, utilizando como base a obra *A Basis for Music Education*, de Keith Swanwick (1979):

No modelo C(L)A(S)P, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de composição - C -, apreciação - A - e performance - P, ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões aquisição de habilidades (skill acquisition) - (S) - e estudos acadêmicos (literature studies) - (L). Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa. Swanwick (1979, p. 46) reafirma que a experiência em um campo de C(L)A(S)P pode informar e iluminar outros campos. Compor a partir de um determinado elemento sonoro ou técnica, por exemplo, pode levar a uma maior consistência e coerência na performance desses elementos (p. 49). (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17).

Marcadamente, o modelo reúne uma estrutura simples, que, com termos e objetivos musicais que constam nesta proposta, se apresentados de outra forma, de maneira fragmentada e hierarquizada, poderíamos correr o risco de tornar a atividade enfadonha, causando falta de interesse nos(as) alunos(as) envolvidos(as) nas atividades.

Portanto, o modelo C(L)A(S)P nos facilita o trabalho com as atividades propostas aqui de forma não sequencial; em outras palavras, sem a necessidade de seguir uma ordem nos módulos para atingir os objetivos propostos. Ainda segundo Swanwick (1979 apud FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17),

O Modelo “reúne em uma estrutura simples o que anteriormente poderia estar separado e fragmentado” (p. 50). Na prática, os cinco parâmetros devem ser interrelacionados de forma equilibrada, oferecendo um leque de possíveis atividades curriculares (p. 46). No entanto, a recomendação de equilíbrio não quer dizer que as três modalidades devem estar presentes em todas as aulas. Elas podem ser distribuídas ao longo destas, uma atividade sendo consequência natural da anterior, para que, ao final de um determinado período, os alunos tenham vivenciado uma série de experiências interrelacionadas. Implícita no Modelo há uma hierarquia de valores e objetivos, na qual a vivência holística, intuitiva e estética nas três modalidades centrais deve ser priorizada, subsidiada por informações sobre música (L) e habilidades técnicas (S).

Encontraremos nesta proposta de intervenção, em termos estruturais, módulos que abarcam a abordagem integrada de Keith Swanwick, a saber, composição (C), apreciação (A) e performance (P) contidos no modelo C(L)A(S)P – as letras entre parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas, que podem contribuir para um desenvolvimento mais

profundo sobre questões teóricas, notação musical, dentre outros temas. Vale lembrar que os módulos não estão interligados, podendo ser trabalhados separadamente.

Fala-se aqui sobre o conceito de gêneros musicais, surgimento, características, e são disponibilizados links com obras que representam, em grande parte, os respectivos gêneros musicais abordados nesta proposta de intervenção, além de uma breve história da música erudita (mais conhecida como música clássica) e sugestões de obras a serem apreciadas. Finalmente, encontram-se, neste trabalho, atividades elaboradas que visam ao processo composicional, desenvolvendo os processos criativos para a composição musical, tanto para alunos(as) e professores(as) quanto para membros da comunidade escolar em questão.

MÓDULO I

O Módulo I aborda a experiência de ouvir e viver a diversidade musical. Inclui exercícios que ajudarão os(as) alunos(as) a desenvolver habilidades musicais a partir da experiência de ouvir e viver a diversidade musical, identificação de timbre, sonoridade de instrumentos e voz, que são separados por grupos.

A EXPERIÊNCIA DE OUVIR E VIVER A DIVERSIDADE MUSICAL

Na presente proposta de intervenção, os(as) alunos(as) explorarão as propriedades físicas do som e sua geração. Eles também aprenderão sobre a acústica de salas e de como usar esse conhecimento para melhorar a qualidade do som em apresentações musicais e suas percepções. Aprofundarão sua compreensão sobre melodia e harmonia, aprendendo como reconhecer diferentes escalas e progressões de acordes. Eles também aprenderão sobre forma e estrutura musical e como criar arranjos eficazes para instrumentos ou vozes.

Os princípios e procedimentos básicos do trabalho da pedagogia musical na Educação Básica, propostos aqui, estão pautados na importância das atividades desenvolvidas em sala de aula, bem como na sua práxis. Além disso, considera-se que a educação deve contribuir para a formação de um sujeito crítico, consciente, responsável e benéfico à sociedade. O ensino e a aprendizagem da música no ensino básico enquadram-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação musical, que fornecem um quadro conceitual amplo, que apoia o ensino e a aprendizagem da música em todos os níveis. As Diretrizes se concentram em cinco conceitos musicais principais, que fornecem uma base para entender o fazer musical (BRASIL, 2013):

1. A música expressa ideias, sentimentos e experiências.
2. A música é criada através da interação de sons.
3. A música pode ser estruturada ou improvisada.
4. A música reflete a cultura na qual é criada ou executada.
5. Ouvir, analisar e discutir música são formas importantes de aplicá-la.

Nesse sentido, os instrumentos musicais e o canto podem desempenhar um papel na narração de histórias. Em outras palavras, os instrumentos contidos nos grupos mostrados ao longo desta proposta de intervenção podem ser usados para substituir os personagens e caracteres usuais do dia a dia na sala de aula. Assim, ao final de cada história, é recomendado que você execute a música ou cante uma música relacionada ao instrumento escolhido e/ou ao seu próprio instrumento.

Por exemplo, a história da flauta pode ser acompanhada por uma música em que a melodia é tocada na flauta e a letra é cantada. Da mesma forma, uma história sobre o violão pode incluir uma música com guitarras acústicas ou elétricas com melodia e letra. Isso vale para outros instrumentos.

Imagens, vídeos podem ser utilizados, sem restrição à criatividade do(a) professor(a). Desta forma, reconhece-se que existe um vasto e completo leque de opções para encontrar os instrumentos pretendidos, incluindo as plataformas digitais, vídeos, equipamentos de áudio e atuações ao vivo.

Contar histórias usando instrumentos musicais e canções como personagens irá aprofundar a compreensão dos(as) alunos(as) e auxiliá-los(as) a desenvolver uma mente mais aberta para a variedade de sons e explorar o universo infinito criado pela arte musical.

O objetivo é instigar os(as) alunos(as) a continuarem, rumo ao aprimoramento progressivo da percepção do som, variedade de timbres, combinações de notas e matizes sonoras, reconhecimento de instrumentos de sopro, cordas dedilhadas e friccionadas, percussão e inúmeras sensibilidades auditivas geradas pela vastidão e amplitude desse contato com a música e experiência musical, levando em consideração a estética.

Estima-se que o audiovisual se coloque como a peça final desse universo de imagens para desenvolvimento do reconhecimento e associação do som ao instrumento (imagem). Além disso, sugere-se que a aula seja ministrada por meio de idas ao teatro e frequência em espaços culturais onde são realizadas apresentações musicais, mas não faltem apresentações regulares de música na escola, incluindo, claro, uma programação que atenda aos anseios de sua respectiva unidade escolar. O objetivo geral da aula proposta é desenvolver nos(as) alunos(as) uma atitude crítica e reflexiva face à música. Além disso, é preciso dotar os(as) alunos(as) de ferramentas que lhes permitam apreciar diferentes propostas, estéticas musicais, bem como compreender a estrutura e a função da educação musical. A associação de sons, instrumentais/cantos, a cada imagem, cria identidade e conhecimento para os(as) alunos(as).

Os grupos são separados para facilitar o ensino-aprendizagem e o reconhecimento dos timbres pertencentes a uma mesma classe de instrumento. Como exemplo disso, temos: violino, a classe de friccionadas; piano, a classe de teclas etc.

A aprendizagem pode ser introduzida por meio de ilustrações de instrumentos, recortes feitos pelos(as) alunos(as) (instrumentos musicais encontrados em jornais, revistas, ilustrações feitas com papelão etc.) e expressões, por meio de contação de histórias, que será exemplificada posteriormente. Vale lembrar que os instrumentos e o canto são as atividades principais nesta aula, nesta atividade.

Início. Olhando para o grupo Teclas, pode haver ilustrações de três instrumentos diferentes que pertencem ao mesmo grupo, com isso, ao cortar e desenhar o instrumento especificado e escolhido, uma música ou som correspondente ao instrumento e seu timbre poderão ser executados; posteriormente, a brincadeira de adivinhar qual instrumento, a partir do som, poderá ser uma ótima ferramenta de memorização. Os jogos fazem parte da educação musical.

Convém lembrar que o uso de jogos na educação musical remonta aos antigos gregos. Platão acreditava que tocar instrumentos musicais era uma boa maneira de aprender matemática, por exemplo. Aristóteles também argumentou que, por meio da música, as crianças poderiam aprender sobre os pilares da música: ritmo, melodia e harmonia, sem a máxima de que era necessário abordar exaustivamente os pressupostos teóricos. Durante o Renascimento, Gioseffo Zarlino escreveu que os(as) professores(as) deveriam usar jogos para ajudar os(as) alunos(as) a aprender sobre intervalos e progressões de acordes. No século 18, Johann Friedrich Reichardt sugeriu o uso de brincadeiras como uma forma de melhorar a capacidade de atenção dos(as) alunos(as). Desde então, os(as) pesquisadores(as) realizaram muitos estudos sobre os benefícios dos jogos na educação musical. (MELO, 2011).

A fusão do lúdico pedagógico com o objetivo de melhorar a capacidade de reconhecer e identificar instrumentos musicais e sua expansão de reconhecimento estético musical, funcionará como um pano de fundo para ampliação de reconhecimento de sons, imagens, e agregará repertório, conceitos musicais e fundamentos para se ramificar no vasto universo musical, trabalhando conteúdos complexos, com delicadeza e atenção.

Ser guiado por esta proposta de intervenção e aplicá-la corretamente economiza esforços, alcançando seus resultados de forma visível e, ao mesmo tempo, sendo vivenciados pelos(as) alunos(as) – em certa medida, o que torna seu desenvolvimento perceptível e agregador. Desempacotar essas informações garantirá o que já foi vivenciado por outras turmas, outros(as) alunos(as), e com mudanças comportamentais significativas e benéficas relacionadas ao pleno desenvolvimento desse tema para os(as) alunos(as) e professores(as).

Neste módulo, encontraremos seis grupos de instrumentos:

- a) o primeiro grupo, teclas, é formado por instrumentos de teclado, ou seja, piano, teclado, acordeão;
- b) o segundo grupo é formado pelos instrumentos que produzem som com o ar, como um trompete, saxofone, flauta e outros;
- c) o terceiro grupo é formado pelos instrumentos de cordas friccionadas: violino, viola, violoncelo e contrabaixo acústico;

- d) no quarto grupo, encontraremos os instrumentos de cordas dedilhadas: violão, cavaquinho, guitarra;
- e) o quinto grupo será formado pelas vozes: chamamos a voz feminina de soprano e contralto e a voz masculina de tenor e barítono;
- f) o sexto e último grupo é formado pelos instrumentos de percussão: tamborim, bumbo, caixa-clara, dentre outros.

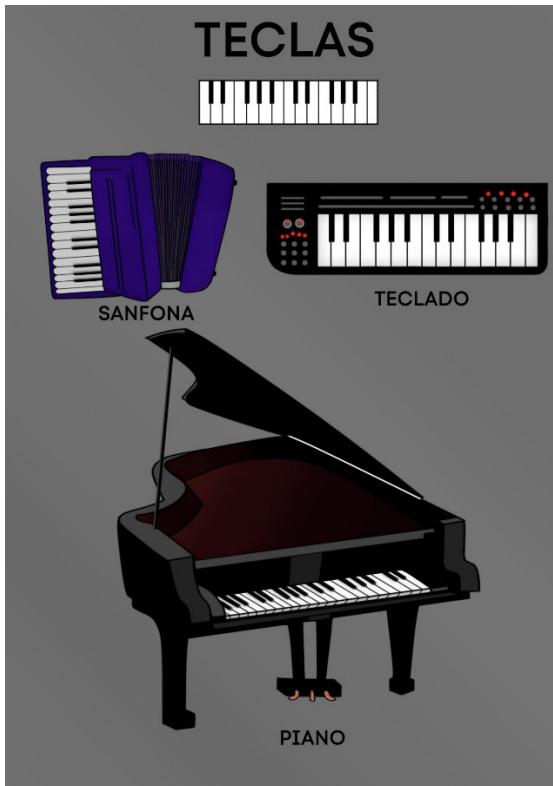
Depois de estudar os diferentes tipos de instrumentos de cada grupo, o(a) professor(a) poderá possibilitar que os(as) alunos(as) toquem, se possível, e identifiquem o timbre e as melodias básicas executadas por cada um deles. Isso pode ser feito ouvindo gravações e aprendendo as melodias e técnicas específicas do instrumento, sob a orientação de um(a) educador(a) musical ou professor(a) que investigue os grupos e seus respectivos instrumentos previamente.

GRUPOS MUSICAIS



Fonte: Acervo pessoal de imagens concebidas pelo autor e ilustradas por Gabi Lopes.

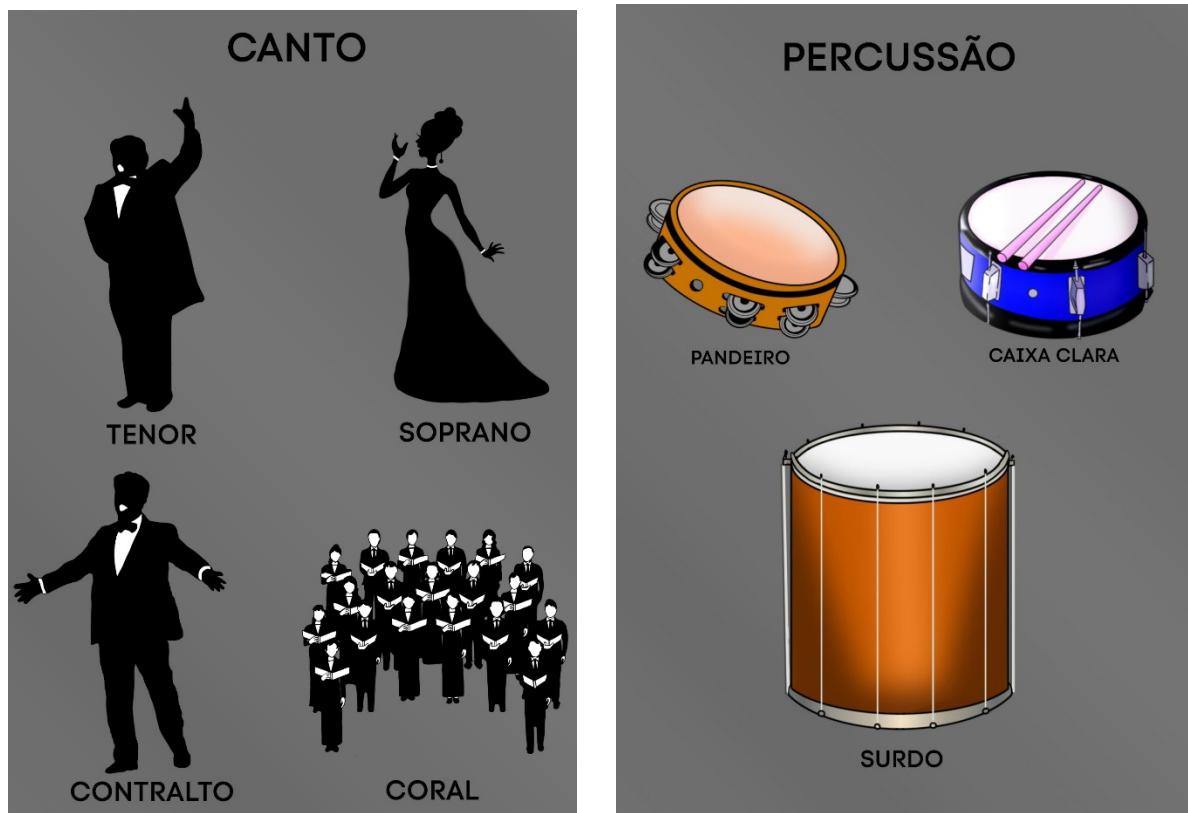
DIVISÃO DOS GRUPOS MUSICAIS



Fonte: Acervo pessoal de imagens concebidas pelo autor e ilustradas por Gabi Lopes.



Fonte: Acervo pessoal de imagens concebidas pelo autor e ilustradas por Gabi Lopes.



Fonte: Acervo pessoal de imagens concebidas pelo autor e ilustradas por Gabi Lopes.

Ao separar os instrumentos em grupos, as sequências são organizadas de forma que os(as) alunos(as) possam reconhecer os instrumentos e seus respectivos sons. Com isso, será possível entender a que grupo pertencem, bem como conhecê-los.

A importância de desenvolver o contacto com os instrumentos musicais levará a personificação destes(as) alunos(as) a inclinarem-se para o universo musical de forma natural, fortalecendo a sua ligação a ele e aprofundando a sua compreensão de boa parte dos instrumentos musicais.

O primeiro passo, em qualquer exploração da diversidade musical, é estar ciente de onde você está começando. Este módulo fornece uma base para os(as) alunos(as) explorarem o mundo dos instrumentos musicais e do canto, tanto visual quanto sonoramente. As atividades incluídas aqui ajudarão os(as) alunos(as) a apreciarem a variedade e a beleza desses instrumentos, bem como suas habilidades particulares para criar sons, reconhecimento de instrumentos musicais e seus respectivos sons. O(a) professor(a) deve estar familiarizado com o material que será trabalhado, a fim de orientar os(as) alunos(as) durante o processo de ensino-aprendizagem.

Recomenda-se que o(a) professor(a) mostre primeiro imagens e sons de cada instrumento e voz, para que os(as) alunos(as) se familiarizem com eles. Depois de se

familiarizar com os instrumentos e vozes, é importante praticar o canto e tocar as melodias junto com os(as) alunos(as), seja executando ou apresentando de alguma outra maneira (vídeo, imagens etc.). O(a) professor(a) deve criar um clima de respeito e encorajamento para que os alunos se sintam à vontade para errar enquanto aprendem.

Obs.: a quantidade e a duração das aulas podem ser definidas, de acordo com o cronograma desenvolvido pelo(a) professor(a), junto à escola e à gestão escolar.

À medida que avançam na compreensão de imagens e sons e praticam suas interações com este módulo, como a repetição de sons e imagens de instrumentos e canto, servirão de base para o desenvolvimento das atividades dos módulos seguintes.

É importante ter em mente que existe todo um universo de músicas voltadas para a educação infantil e para alunos(as) de outras modalidades de ensino, que são executadas por esses instrumentos, e que essas músicas são ensinadas em salas de aulas; sendo assim, não haverá dificuldade de encontrá-las nas plataformas de áudio/vídeo existentes. Mesmo que esse material não seja utilizado, de maneira geral, ainda é possível desenvolver as atividades do Módulo I, de acordo com a criatividade e conhecimento prévio dos(as) professores(as) e alunos(as), mantendo seu objetivo central: reconhecer e identificar sons e instrumentos musicais a partir desses grupos de instrumentos.

ATIVIDADE: EXPLORANDO SONS E OS ASSOCIANDO AOS SEUS RESPECTIVOS INSTRUMENTOS MUSICais

Esta atividade tem como objetivo auxiliar no desenvolvimento da acuidade sensitiva auditiva dos(as) alunos(as), relacionando os sons aos respectivos instrumentos musicais. Esta atividade lúdica, proporcionará produção, exploração de sons, tanto com a voz quanto com os instrumentos. A utilização de objetos sonoros como fonte de produção e ordenação rítmica será explorado.

Sugestão da atividade: Inicie uma discussão com os(as) alunos(as) sobre quais instrumentos musicais eles(as) conhecem. Questione, por exemplo: Conhece algum instrumento de sopro? Quem toca algum instrumento? É possível produzir sons com nosso corpo?

Incentive os(as) alunos(as) a descobrirem alguns sons a partir do próprio corpo, pedindo para que batam palmas, batam os pés, assobiem, imitando animais etc.

Separe alguns objetos sonoros como: tamborim, apito, ganzá, chocalho, flauta doce etc. e desenvolva a exploração de sons, permitindo que os(as) alunos(as) conheçam e experimentem os instrumentos disponíveis, com a finalidade de explorar a diversidade de sons e do corpo.

Uma outra possibilidade é que os(as) alunos(as) confeccionem instrumentos a partir de materiais recicláveis e criem oportunidades de explorar diferentes sons, como o ganzá, também conhecido como chocalho (utilizando potinhos de iogurte, arroz ou feijões), caixinhas com sementes, tambor com caixa de papelão, sapato, lata de leite etc. Após a elaboração dos instrumentos musicais, a instrução é que deixe os(as) alunos(as) explorarem os sons de maneira livre e explorarem os diferentes instrumentos.

Sobre as partes do corpo com as quais podemos explorar sons, converse com os(as) alunos(as), a partir das experiências corporais, como a dança, a prática de esportes, desenvolvidas na escola, e como percebem a produção dos sons conscientes de modo que permitam a exploração com sensibilidade, respeitando os limites físicos de cada aluno(a). Mostre os desenhos nas figuras, crie as instruções, a partir das orientações expressas neste módulo e ajude a turma a nomear os instrumentos confeccionados. Podemos escolher um ou mais instrumentos e tocar para que a turma reconheça o instrumento pela produção do seu som. Neste momento, você pode vendar os olhos dos(as) alunos(as) para que experimentem a sensação de ouvir e pedir que adivinhem os instrumentos a partir da emissão do som.

USANDO A PERSONALIDADE PARA DESCOBRIR O TALENTO MUSICAL

Identificar o perfil dos(as) alunos(as) é a principal estratégia para desenvolver essas atividades. Em algumas canções, as pessoas choram porque estão tristes ou chateadas. Em outras, as pessoas se alegram porque estão felizes ou entusiasmadas. Pela música, você pode se lembrar de alguém do passado que tenha significado para você. Essa pessoa pode ter sido um ente querido, um amigo ou alguém que o ajudou em sua vida. Portanto, aluno(a) com habilidade natural para tocar um instrumento pode ser capaz de identificar sons e tocar um instrumento musical e fazê-lo sem esforço devido a habilidades inatas, talento ou prática. Mas outros podem ter dificuldade em segurar um ganzá porque é difícil tocá-lo corretamente, por exemplo, se a mão estiver instável ou se não tiver experiência suficiente para compreender a atividade proposta.

No entanto, em um estudo, David Greenberg, da Universidade de Cambridge, e sua equipe descobriram que as diferenças individuais não são arbitrárias e se devem, em grande parte, à personalidade de cada pessoa. Eles demonstraram que as preferências musicais estão ligadas a três tipos de personalidade, descritos a seguir.

Tipo E (os empáticos): preferem músicas expressivas e carregadas de emoção. Frequentemente, eles gostam de emoções tristes e nostálgicas em suas músicas. A música com sentimento é mais importante para eles, seguida pela melodia e depois pelo ritmo. Gêneros como clássico da era romântica, ópera, cool jazz, baladas, rock romântico, sacra, renascentista são os gêneros musicais favoritos desse grupo.

Tipo S (sistêmicos): têm forte interesse nos princípios, sistemas e regras que controlam o universo. Os sistêmicos adoram músicas mais intensas, como hard rock, punk, e gêneros como rock metal, o pesado. Eles também gostam de música intelectualmente desafiadora, como música contemporânea, e clássicos da música moderna, como Shostakovich, Gustav Mahler, Arnold Schoenberg, Avant-Garden e Bebop.

Tipo B (balanceados): têm níveis de forma muito semelhante em empatia e sistematização. As tendências mais ecléticas dos balanceados fazem com que eles privilegiam a música de ambos os gêneros, tornando-os relativamente mais abertos a explorar a diversidade e pluralidade do universo musical.

É aconselhável que os(as) professores(as) façam uma seleção de músicas desses gêneros e toquem na sala de aula para determinar quantos(as) alunos(as) se enquadram em cada um dos três tipos: E, S e B.

Segundo a pesquisa, 95% das pessoas podem ser categorizadas em um dos três grupos mencionados. Como resultado, sabe-se que eles são capazes de prever muito sobre o comportamento humano, principalmente se alguém estuda matemática, física, química ou humanidades em uma universidade. Os cientistas confirmaram recentemente que os traços de personalidade podem prever com precisão a habilidade musical de uma pessoa, mesmo que ela não saiba cantar ou tocar um instrumento na prática.

Podemos preparar letras E (empáticos), S (sistêmicos) e B (balanceados) com papelão ou outro material, impressas em folha A4, escritas em cartolina. Depois, podemos separar as letras e em seguida tocar os gêneros de cada grupo e selecionar as turmas e conteúdo a partir dessa análise de perfil da classe, ou inversamente, trabalhar aquilo que os acalme ou estimule para reconhecer suas habilidades e tendências.

O DESPERTAR DA EDUCAÇÃO MUSICAL, ESTILOS E RITMOS

Quando se aborda tempos, há uma nomenclatura que deve nos orientar. Os nomes são de origem italiana e recorrentemente encontramos em partituras. São eles: **lento** (devagar), **adagio** (meio devagar), **andante** (ritmo de caminhada), **alegro** (meio rápido), **presto** (rápido),

prestíssimo (muito rápido). Sabe-se que pode haver, após a realização da atividade sugerida no texto anterior, uma personalidade musical que pode ser explorada e intensificada de forma equânime. (SANTOS, 2019)

O uso de tonalidades maiores e menores na música não se limita à música clássica ocidental. Muitos outros estilos de música, como jazz, blues e rock, usam tonalidades maiores e menores.

Haverá aqueles que afirmam que o tom maior é alegre, enquanto o tom menor é deprimente e triste. Da mesma forma, isso ajuda a identificar quais estilos musicais e andamentos são apropriados para uma determinada turma, aula e quais serão frequentemente utilizados nelas. Assim, trabalhar com os instrumentos e seus respectivos sons, tendo em vista que os(as) alunos(as) possam se identificar com eles, contribui para o alcance dos resultados almejados. Dessa forma, avança a busca pelo conhecimento musical inato dos(as) alunos(as).

Os gêneros escolhidos são executados pelos instrumentos agregados aos grupos citados, ou então serão guiados pelas ferramentas já reconhecidas, apresentadas nas figuras ao longo deste módulo. De acordo com Greenberg *et al.* (2022) “[...] esperamos que estes resultados possam ajudar professores, pais e médicos. Com base em informações sobre a personalidade, os(as) educadores(as) podem garantir que as crianças com potencial de talento musical tenham a oportunidade de aprender um instrumento musical”.

MÓDULO II

O Módulo II aborda sobre a compreensão de conceitos de teoria musical, por meio de exercícios de treinamento auditivo e dos processos compostionais. Esses exercícios ajudarão os(as) alunos(as) a aprender como identificar intervalos, acordes e melodias. Além disso, eles se familiarizarão com os sistemas de notação usados na notação musical (como notação de pauta ou claves).

OS ELEMENTOS QUE COMPÕEM A NOTAÇÃO MUSICAL

No Módulo II, são desenvolvidas lições, com o objetivo de iniciar o contato com a grafia, também chamada de escrita musical.

Música e matemática se unem para trazer padrões, contagens e métricas. Compassos são como linhas em uma página de um livro. No “livro” da linguagem musical, o compasso serve para indicar em qual local está determinada parte da música.

Para representar altura (grave, médio e agudo), as notas musicais são entoadas em vibrações, em várias “ondas sonoras” por segundo, chamadas de tons e notas musicais. Elas foram criadas no século XI por um monge italiano chamado Guido D’Arezzo (992-1050), exatamente do modo como são conhecidas hoje: dó, ré, mi, fá, sol, lá e si. (ALVES, 2013)

A matemática sempre esteve presente na música. As notas musicais são emitidas por frequências, chamadas de hertz. A nota lá é a base para afinar a maioria dos instrumentos, os quais, devidamente em 440 hertz (440 vibrações por segundo), estarão, de modo igual, afinados. Se for tocada uma nota lá mais aguda, ela terá 880 hertz; se for tocada uma nota lá mais alta ainda, ela terá 1.760 hertz. Portanto, ela dobra sua frequência. E quando tocada abaixo do lá de 440 hertz, ela terá metade da frequência (220 hertz). Quanto mais abaixo for, será subdividida pela metade. Isso acontece com todas as outras notas. (SANTOS, 2019)

É interessante que nos apropriemos desse entendimento para que, dessa maneira, os números possam ser encontrados por toda parte na música ou na partitura musical. Pode-se encontrá-los, também, na vinheta de intervalo de programa de televisão, e até mesmo na música tocada pelo vendedor de gás em forma de hertz, vibrações repetitivas.

A partir dessa descoberta, surgiram as claves, que são símbolos empregados no pentagrama (5 linhas) para notação da região e do instrumento desejado na partitura – como signo, significante e significado na língua portuguesa. As claves indicam em qual região deverão ser executadas as notas musicais.

Clave de Sol, para notas agudas. Voz feminina e instrumentos de sopro, tais como trompete, saxofone, flauta transversal, dentre outros.



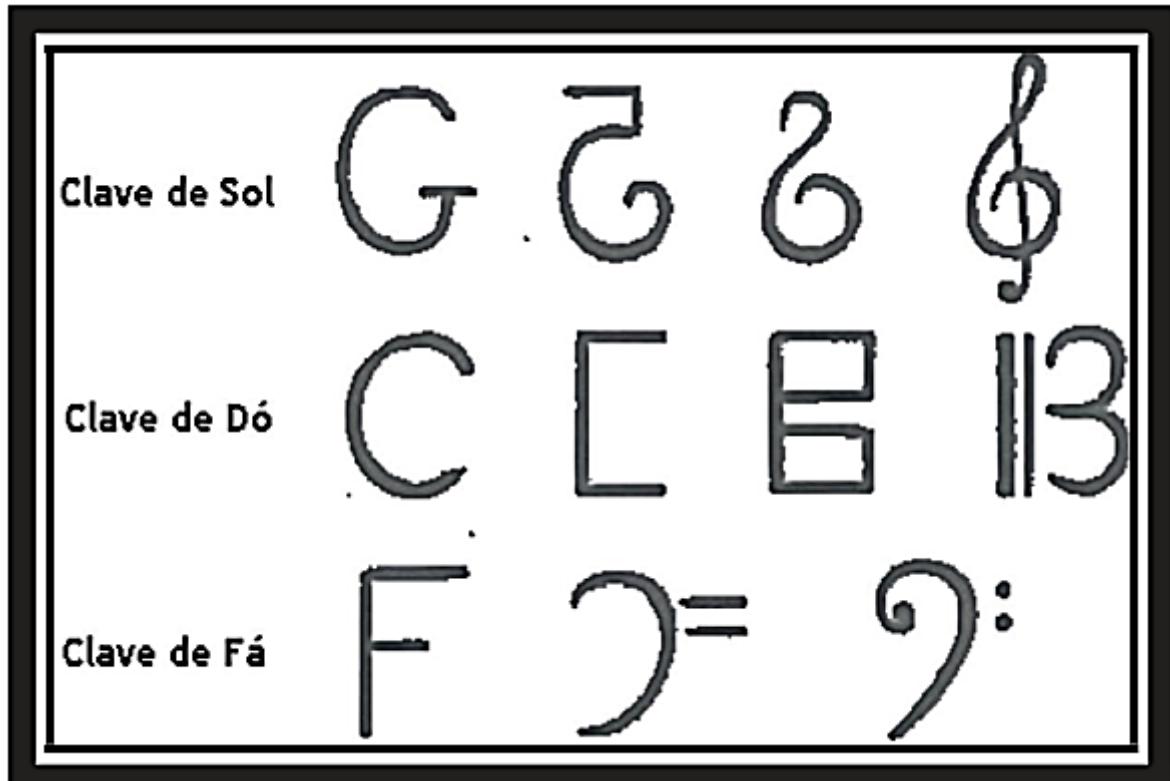
Clave de Dó, para instrumentos de notas medianas, voz grave feminina, instrumentos de cordas, tais como a viola, e de sopro, como a trompa.



Clave de Fá, para instrumentos de notas graves, voz masculina, e instrumentos de corda, como contrabaixo acústico, e de sopro, como o trombone.



As modificações aconteceram de modo gradativo ao longo do tempo, introduzida pelos copistas de partituras quando essas eram manuscritas no período renascentista. As variações das formas, na linha do tempo, aconteceram dessa forma:

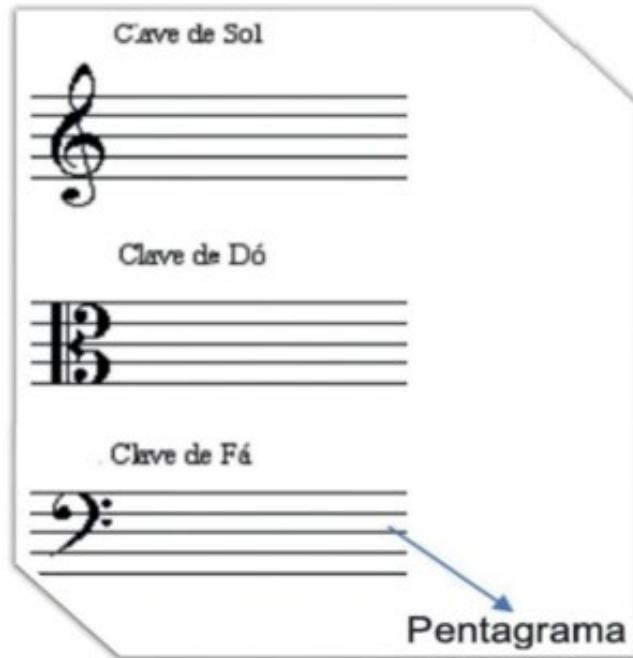


Fonte: Netto (2023, s/p)

Importante ressaltar que as claves mais usadas na música ocidental são as de Fá (grave) e de Sol (aguda).

PENTAGRAMA MUSICAL

As claves nos pentagramas:



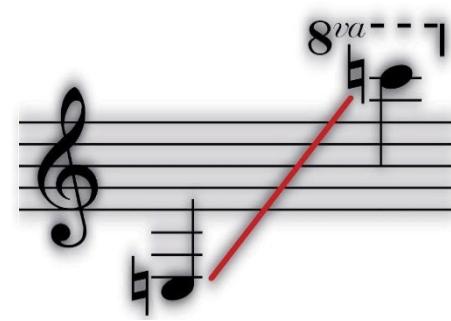
Claves de sol, dó e fá(imagem: banco de imagens do word).

Pentagrama vem do grego *pentagrammon*, união dos vocábulos *penta* (cinco), e *gramma*, que significa: desenho, linha. O pentagrama representa uma pauta musical formada por cinco linhas horizontais paralelas, que formam quatro espaços entre si e dão nome e posição às notas musicais: dó, ré, mi, fá, sol, lá e si.



Fonte: banco de imagens do Word.

Há, na notação musical, outro componente imprescindível para a compreensão das regiões: agudo, médio e grave. Quando temos a nota mais grave de instrumento e sua nota mais alta, chamamos essa extensão de tessitura. Em outras palavras, tessitura é o tamanho e a distância entre a nota mais grave e a mais aguda (alta) de um instrumento ou do(a) cantor(a).



Fonte: banco de imagens do Word, adaptada pelo autor.

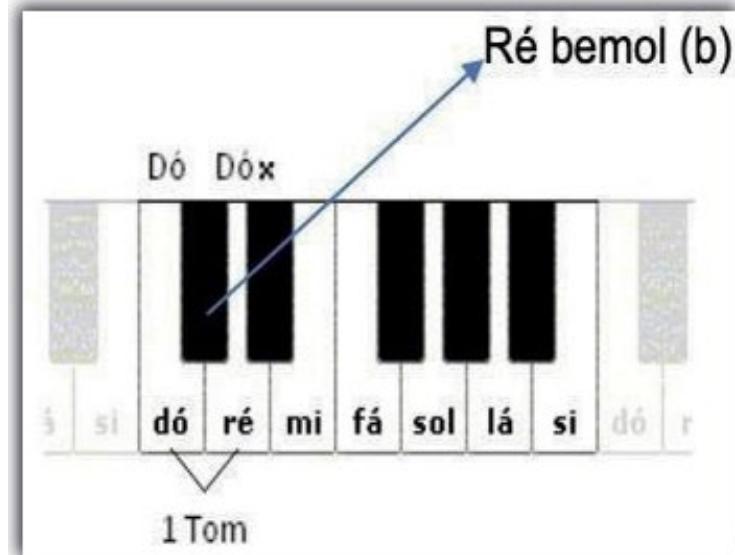
NOTA MUSICAL

As vibrações emitidas por um instrumento ou pela voz movimentam o ar com determinada frequência, que chamamos de hertz e que resulta em notas musicais que são reconhecidas por nós como dó, ré, mi, fá, sol, lá e si. Os ouvidos captam essa vibração em forma de notas; em outras palavras, cada frequência de vibração captada corresponde a um dos 12 sons dos quais trataremos mais adiante. As notas musicais são escritas no pentagrama (5 linhas), ou nos 4 espaços, cada linha e cada espaço corresponde a uma nota em determinada clave (Sol, Fá e Dó). Dessa forma, a notação musical se estabelece como ponto de partida para leitura de partituras e arranjos de música. As notas servem para informar exatamente quais tons serão executados, o que caracteriza a linguagem musical, ou seja, a leitura da música por qualquer intérprete. Na figura abaixo, temos as claves de Sol e Fá e as sete notas nas respectivas claves: **dó, ré, mi, fá, sol, lá e si.**



Fonte: banco de imagens do Word.

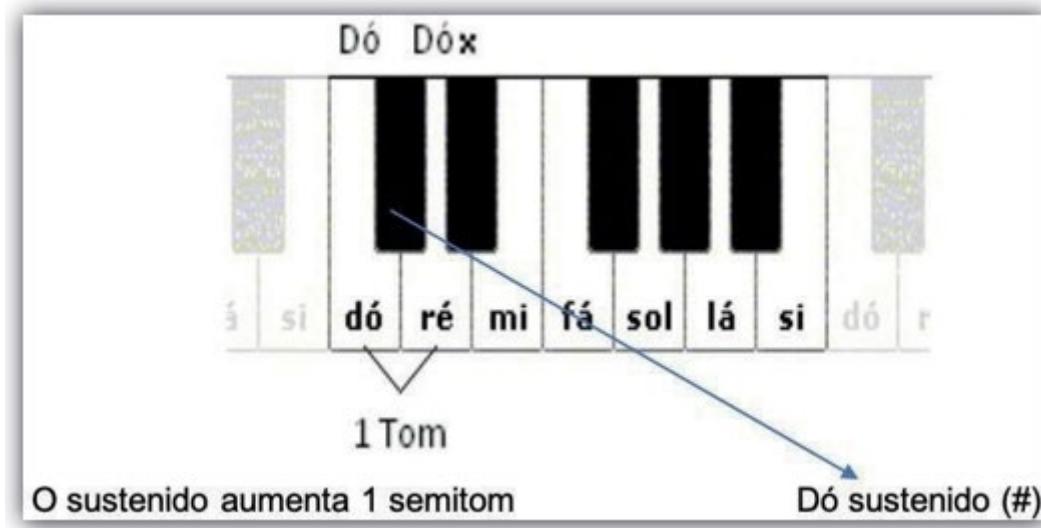
Chama-se bemol quando o compositor deseja baixar a nota em um semitom.



Fonte: banco de imagens do Word, adaptada pelo autor.

Entre **dó** e **ré**, pode-se abaixar um semitom com o bemol.

Chama-se sostenido quando queremos aumentar a nota em um semitom.



Fonte: banco de imagens do Word, adaptada pelo autor.

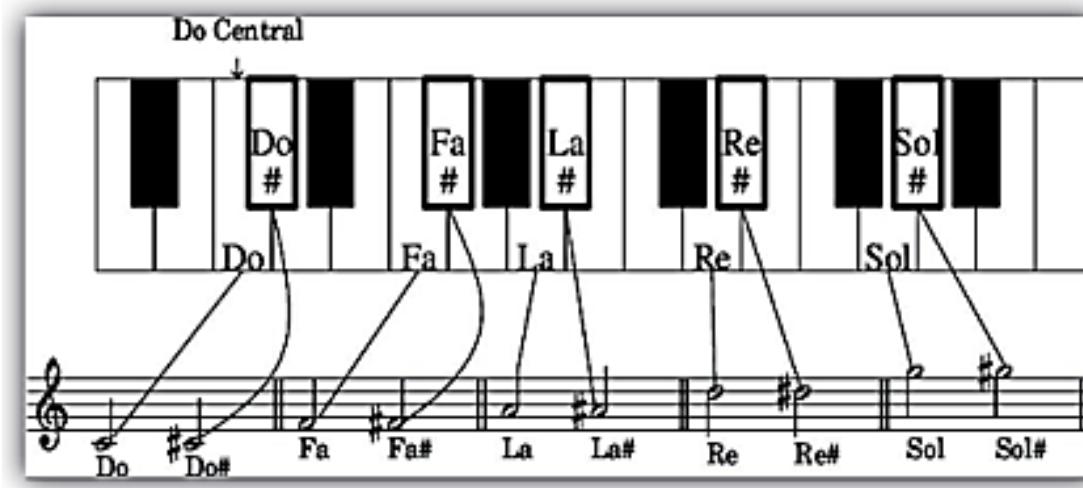
Com isso, são compostas as notas musicais que fazem parte da música tonal (tons): 12 notas.

1. Dó
2. Dó# (sustenido) = ré b (bemol)
3. Ré
4. Ré# (sustenido = mi b (bemol)
5. Mi
6. Fá
7. Fá# (sustenido)=sol b (bemol)
8. Sol
9. Sol#(sustenido)=lá b (bemol)
10. Lá
11. Lá#(sustenido)=si b (bemol)
12. Si

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

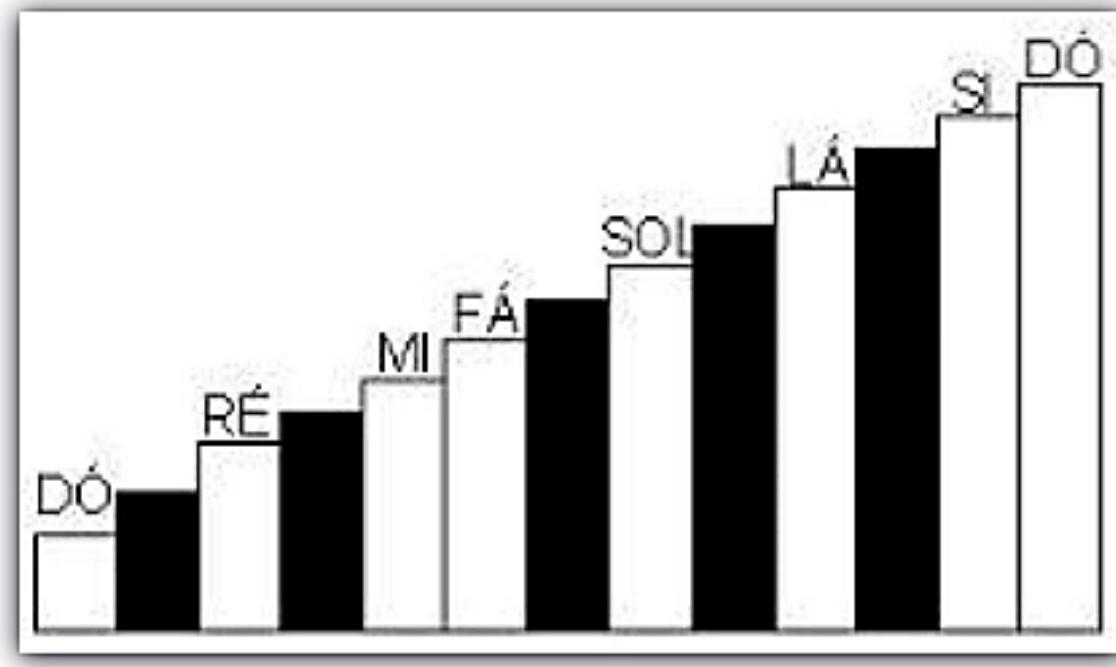
Confira abaixo a ilustração de um piano representando todos os 12 tons.

Representação da notação musical no pentagrama e seu lugar no teclado



Fonte: banco de imagens do Word, adaptada pelo autor.

As partes pretas são os semitonos (1/2 tom) possíveis e representam as doze notas (sons) musicais



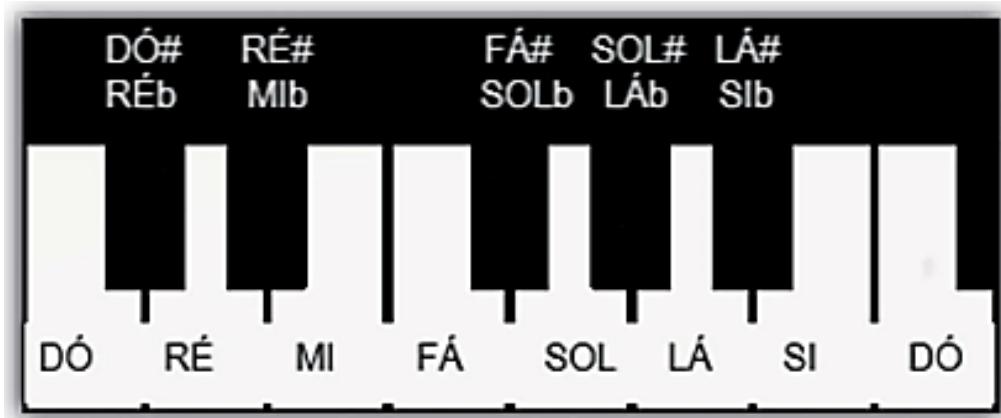
Fonte: banco de imagens do Word.

A representação na grafia da notação musical dos 12 tons (escala cromática)



Fonte: banco de imagens do Word, adaptada pelo autor.

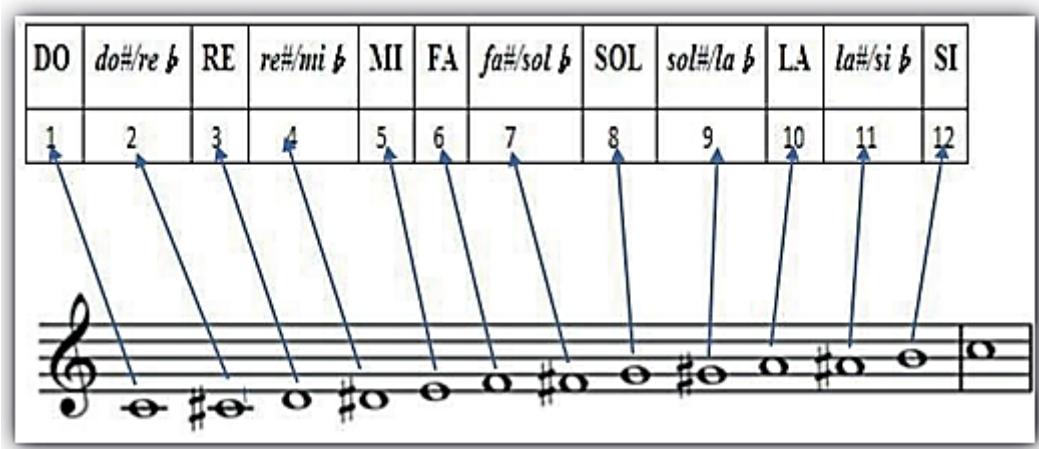
No piano, todas as notas e seus respectivos tons e semitonos



Fonte: banco de imagens do Word, adaptada pelo autor.

Chama-se de escala cromática os 12 tons tocados sucessivamente, um após o outro.

Se pensarmos nas 12 notas (tons e semitons) existentes na música tonal, temos todos os sons de que precisamos para compor qualquer estilo musical. Por meio deles, é possível criar qualquer intervalo e combinações harmônicas para compor.



Fonte: imagem elaborada pelo autor.

MÓDULO III

O Módulo III introduz conceitos de ritmo que são essenciais para todos os tipos de execução musical. Este módulo oferece atividades que se concentram no desenvolvimento de uma compreensão das fórmulas de compasso, métrica e andamento. Os(as) alunos(as) também serão apresentados a vários dispositivos rítmicos, como acentos e síncopes.

O QUE É RITMO?

Imagine uma música com todas as notas sendo executadas simultaneamente. Seria possível entender algo? Identificar algum som?

Seria muito difícil e bem chato de ouvir. Com a duração exata de cada som, forma-se com eles uma uniformização de tempo, que é chamada de ritmo. A palavra ritmo tem origem no grego *rhythmos*, que significa a sucessão regular dos tempos fortes e fracos em uma frase musical. Indica o valor das notas, de acordo com a intensidade e o tempo. Em outras palavras, o ritmo é aquele que ordena os padrões do som no tempo.

Com isso, ao se padronizar o ritmo, são encontrados três tipos, mais utilizados na música ocidental: binário, ternário e quaternário. Há outras formas de ritmo – ímpares, poliritmias etc. – mas aqui são apresentados apenas os mais habituais. O andamento da música (sua velocidade) é definido pela quantidade de batidas por minuto. A isso se dá o nome de pulso.

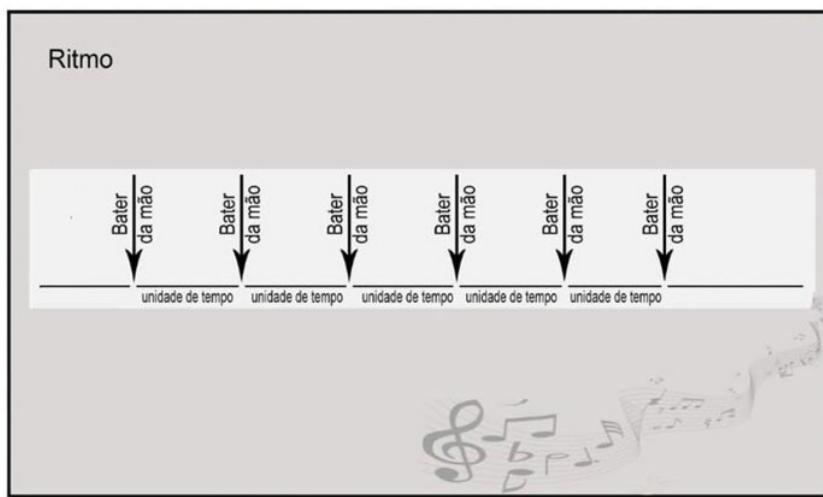
O pulso, o tempo, como é usado no dia a dia, são determinados pela duração do pulso na linha do tempo, representados na figura abaixo.



Fonte: Acervo pessoal de imagens concebidas pelo autor e ilustradas por Gabi Lopes.

O tempo (ritmo) pode ser criado a partir de qualquer meio que produza som, seja o bater de mão numa caixa de papelão, numa lata de leite, o estalar de dedos, batida na palma de mão.

Portanto, a “batida regular” é chamada de pulso, e a repetição constante e regular é chamada de ritmo. Veja abaixo:



Fonte: Acervo pessoal de imagens concebidas pelo autor e ilustradas por Gabi Lopes.

O ritmo é um importante elemento da música. Desempenha um papel essencial na forma como as pessoas percebem a música. Ao entender como sentem a música, elas podem melhorar seu processo criativo e compor músicas e até mesmo executar as mais antigas. As composições musicais influenciam as emoções e os movimentos físicos por meio do som e do toque. Muitas pessoas também sentem ritmos musicais através do movimento ou da dança enquanto ouvem música.

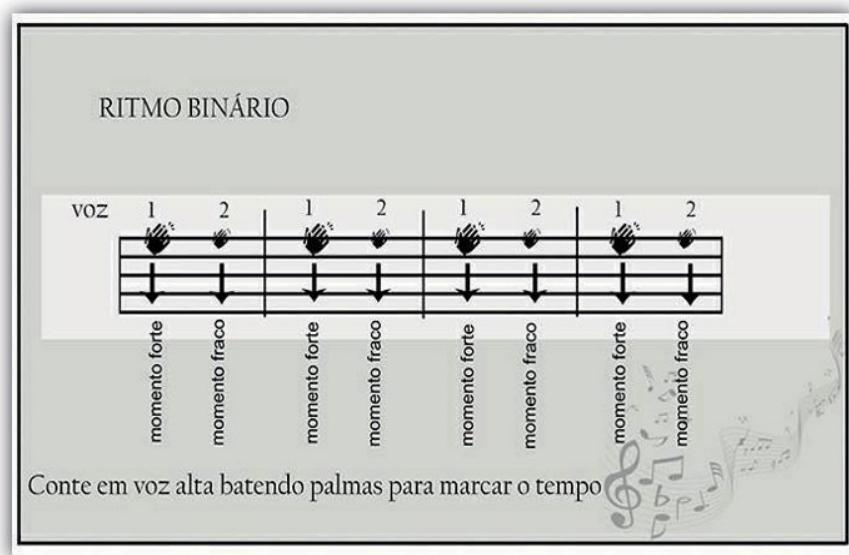
O contato com a música, especificamente com o ritmo, pilar essencial para compreendermos a arte musical, tem seu caráter exposto em cada composição escolhida pelo(a) professor(a), com seu tempo ou ritmo, que é único, encontrada nas atividades propostas neste módulo. O ritmo é parte integrante da música. Pode ser expresso pelo uso de movimentos, sons, palavras e até representado por cores, a depender da criatividade do(a) professor(a). O ritmo de uma música pode ser identificado pela audição e pelo tato. Para identificar o ritmo, é preciso primeiro ouvi-lo; então, deve-se combinar seus movimentos com a batida da música; posteriormente, identificar se é binário, ternário ou quaternário. Uma maneira de identificar o ritmo é marcando com os pés (marchando), batendo palmas e dançando a música ou o ritmo estipulado pelo(a) professor(a). Segundo a batida da música, os(as) alunos(as) também podem sentir, identificar o ritmo tocando em seus corpos (no peito, braços etc.). Muitos temas e canções podem incorporar a dança como parte da atividade para identificar e treinar ritmos e até utilizá-los em suas apresentações; isso permite que os(as) alunos(as) mergulhem em uma atuação performática, exigindo que movam seus corpos de maneira que correspondam ao ritmo

da música. Sincronizar seus movimentos com um tema (música), uma canção, também ajuda a identificar e sentir o pulso, a marcação, o ritmo.

Tocar um instrumento e cantar permitem que os(as) alunos(as) sejam incluídos(as) em uma música e experimentem/identifiquem seu ritmo. Isso torna a música um componente de inclusão, de percepção do meio no qual está inserida sua responsabilidade, diante do desafio proposto, colocando-o(a) na condição de integrante/parte de um grupo.

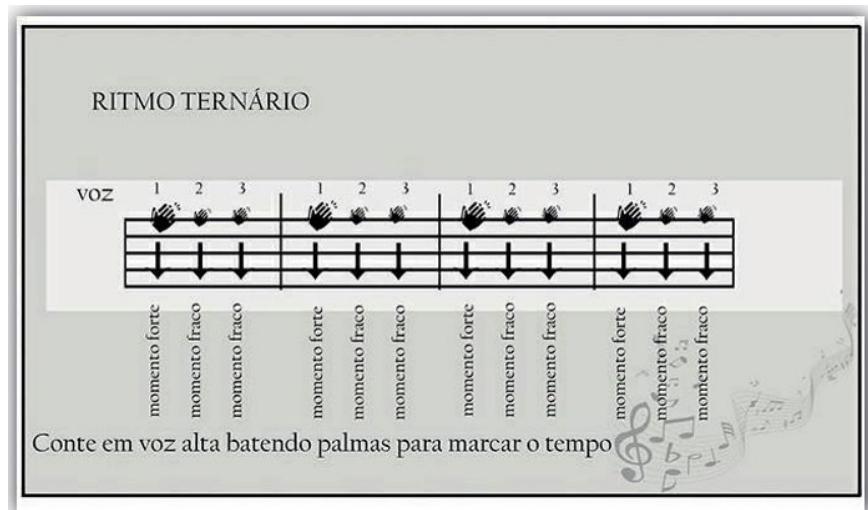
OS RITMOS MAIS COMUNS E HABITUais NA MÚSICA OCIDENTAL

BINÁRIO – PULSO DE DUAS BATIDAS POR COMPASSO



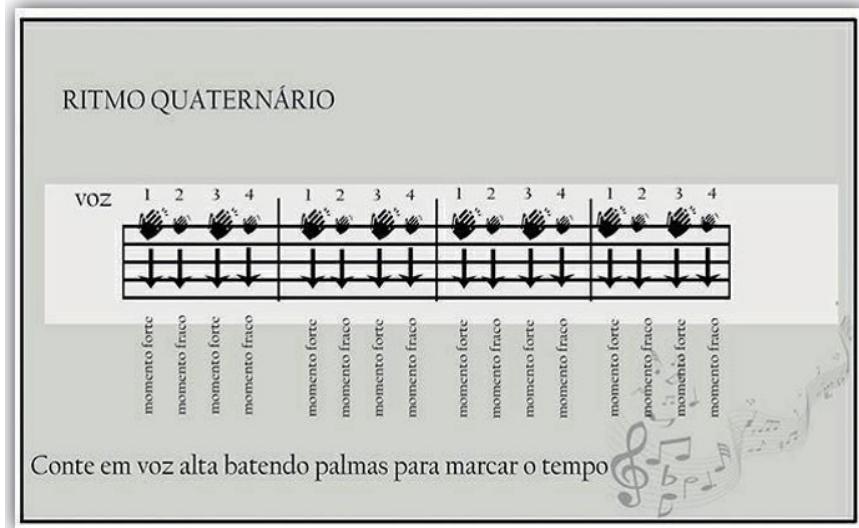
Fonte: Acervo pessoal de imagens concebidas pelo autor e ilustradas por Gabi Lopes.

TERNÁRIO – PULSO DE TRÊS BATIDAS POR COMPASSO



Fonte: Acervo pessoal de imagens concebidas pelo autor e ilustradas por Gabi Lopes.

QUATERNÁRIO – PULSO DE QUATRO BATIDAS POR COMPASSO



Fonte: Acervo pessoal de imagens concebidas pelo autor e ilustradas por Gabi Lopes.

DIFERENTEMENTE DO BINÁRIO, O TERCEIRO TEMPO É MEIO FORTE

Pode-se identificar os ritmos através de músicas tocadas pelo smartphone, tablet, notebook ou até por sons do cotidiano, tais como: barulho de motor de automóvel, máquinas de impressão, toques de telefone etc. As aliadas dos(as) professores(as) nessa atividade são as palmas. São imprescindíveis para identificar e aprender a diferenciar os três ritmos apresentados até aqui. Os acessórios para praticar essa atividade são tradicionalmente encontrados nos instrumentos de percussão, que podem ser confeccionados pelos(as) alunos(as) ou, em condições ideais, pelo critério da produção sonora, como as baquetas, o tamborim, o agogô, o afoxé, dentre outros.

Vídeos e kits de percussão para confecção de instrumentos estão disponíveis na web para auxiliar os(as) alunos(as) e professores(as) no processo de criação de instrumentos musicais. É recomendado para todos(as) os(as) alunos(as), mas aqueles(as) com maiores dificuldades em psicomotricidade podem encontrar, nesses exercícios, nessas atividades, um caminho ainda mais valioso para seu desenvolvimento. Vale ressaltar que o principal objetivo desta atividade é aprender os ritmos: binário, ternário e quaternário.

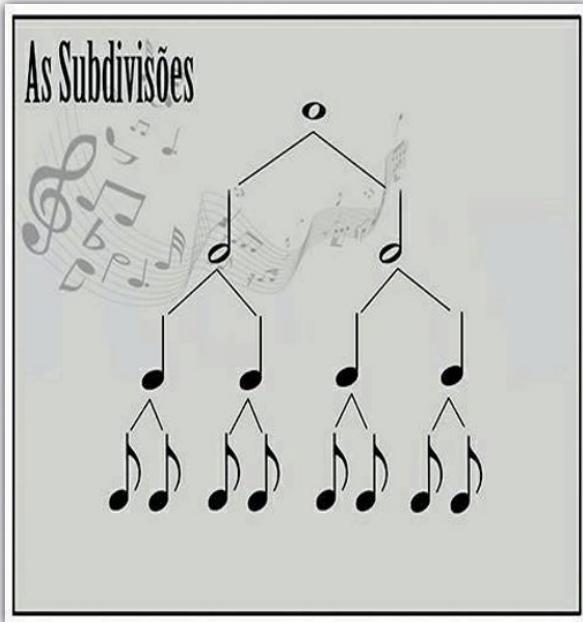
FIGURA MUSICAL

A música é composta de símbolos que representam a duração ou pausa de cada nota. Esses conceitos musicais são representados pelo uso de figuras rítmicas e suas respectivas pausas (veja figura abaixo).

A subdivisão acontece da figura de valor maior (duração maior) para a figura de valor menor (duração menor). Ex.: a figura mínima vale metade do valor da figura semibreve; a figura semínima, metade do valor da figura mínima; a figura colcheia, metade do valor da figura semínima; e assim consecutivamente. As figuras a seguir representam, de forma ordenada, a elucidação de tal conceito:

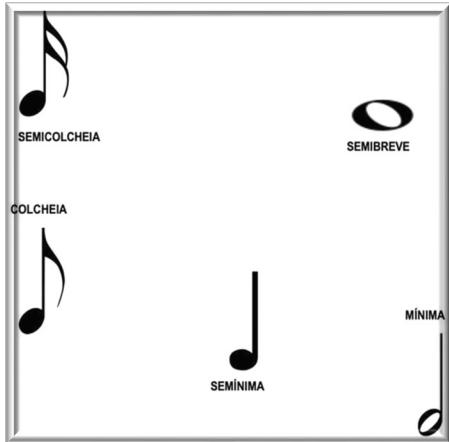
	SEMIBREVE	MÍMINA	SEMÍNIMA	COLCHEIA	SEMICOLCHEIA	FUSA	SEMIFUSA	
VALORES POSITIVOS (NOTA SOANDO)								
VALORES NEGATIVOS (PAUSA OU SILENCIO)								
RAZÃO	1	1/2	1/4	1/8	1/16	1/32	1/64	
EQUIVALÊNCIAS	1 SEMIBREVE = 2 MÍMINAS = 4 SEMÍNIMAS = 8 COLCHEIAS = 16 SEMICOLCHEIAS = 32 FUSAS = 64 SEMIFUSAS 1 MÍMINA = 2 SEMÍNIMAS = 4 COLCHEIAS = 8 SEMICOLCHEIAS = 16 FUSAS = 32 SEMIFUSAS 1 SEMÍNIMA = 2 COLCHEIAS = 4 SEMICOLCHEIAS = 8 FUSAS = 16 SEMIFUSAS 1 COLCHEIA = 2 SEMICOLCHEIAS = 4 FUSAS = 8 SEMIFUSAS 1 SEMICOLCHEIA = 2 FUSAS = 4 SEMIFUSAS 1 FUSA = 2 SEMIFUSAS							

Fonte: Acervo pessoal de imagens concebidas pelo autor e ilustradas por Gabi Lopes.



NOME	NOTA	SILENCIO	DURAÇÃO	DIVISÃO
REDONDA	○	---	(1 2 3 4) 4 PULSOS	$\frac{1}{1}$
BRANCA	○	---	(1 2) 2 PULSOS	$\frac{1}{2}$
PRETA	●	~	(1) 1 PULSO	$\frac{1}{4}$
COLCHEIA	♪	~	(1/2) 1/2 PULSOS	$\frac{1}{8}$

Fonte: Acervo pessoal de imagens concebidas pelo autor e ilustradas por Gabi Lopes.



Fonte: Acervo pessoal de imagens concebidas pelo autor e ilustradas por Gabi Lopes.

ATIVIDADE

As figuras musicais, representadas acima: semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia, fusa e semifusa, podem ser confeccionadas, desenhadas em cartolina, papelão etc. Após a elaboração das figuras musicais, insira em uma caixa e peça para os(as) alunos(as) sortearem. Em seguida, estimule a turma a adivinhar qual figura musical foi sorteada, se ela dura mais tempo que a anterior ou não. Em outras palavras, os nomes e valores das figuras subsequentes serão o parâmetro para sabermos se dura mais ou menos. Assim, uma vez que a figura sorteada é a mínima, depois sorteamos a semínima, por exemplo, os(as) alunos(as) responderão se a semínima tem maior ou menor duração que a mínima.

A atividade proposta tem como objetivo ensinar a diferenciação da duração de cada figura musical e sua representação no pentagrama. Sendo assim, a prioridade é memorizar a relação dos nomes, suas respectivas imagens e sua duração.

É aconselhável que as tarefas a respeito da duração da figura musical progridam somente quando a proposta de as identificar for devidamente memorizada. A seguir, podemos desenvolver uma atividade em que cada aluno(a) (ou dupla) ficará com uma figura diferente. O(a) professor(a) pode optar por distribuir as figuras entre os participantes ou sorteá-las.

Próximo passo. Escolher ou sortear as figuras para cada aluno(a). Sugerimos que o(a) professor(a) fique somente com as figuras mínima, semínima e colcheia, inicialmente.

Quando todos(as) os(as) alunos(as) escolherem ou forem designados com as figuras musicais, inicia-se um pulso quaternário de 60 ou 70 batidas por minuto. Os(as) alunos(as) que ficarem com a colcheia, por exemplo, baterão 2 palmas em cada tempo, então, o pulso seria quaternário com pulsação de semínima; logo, a colcheia será batida duas vezes igualmente em cada tempo, enquanto quem ficar com a semínima baterá 1 palma em cada tempo, isto é, ficará com o pulso da atividade, e quem ficar com a mínima baterá a cada 2 tempos, e assim sucessivamente.

MÓDULO IV

O Módulo IV aborda sobre a compreensão de conceitos de harmonia, notação musical, melodia por meio de exercícios que objetivam abordá-los. Esses exercícios ajudarão os(as) alunos(as) a aprender como identificar intervalos, em certa medida perceber acordes e melodias. Além disso, eles se familiarizarão com os sistemas usados na notação musical (como notação de pauta ou claves).

O QUE É INTERVALO MUSICAL

Intervalo musical é a “distância” entre uma nota mais grave e uma outra mais aguda, ou seja, o “tamanho da altura” entre uma e outra.

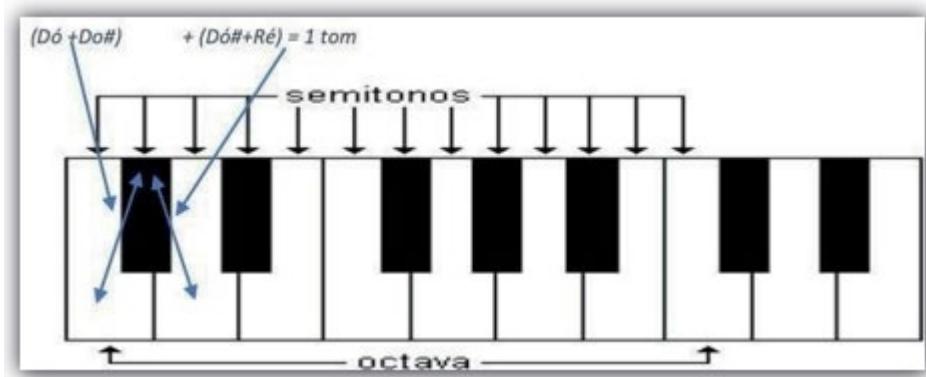
A menor distância entre duas notas é chamada de semitom. Mais uma vez, a matemática ajuda aqui. Para entender de onde vem nosso cálculo, precisamos somar o menor intervalo musical. Assim, pode-se somar os dois menores intervalos, ou semitonos, para se alcançar 1 tom ($\frac{1}{2} + \frac{1}{2}$).

Qual é o intervalo de dó para ré?

Soma-se a distância do Dó (natural) + Dó# (semitom) = meio tom (1/2);

Do Dó# (semitom) para o Ré (natural) = meio tom (1/2);

Somada essa distância, há 1 tom de intervalo. Ou seja: (Dó + Dó# ‘1/2’) + (Dó#+Ré ‘1/2’) = 1 tom.



Fonte: banco de imagens do Word, adaptada pelo autor.

A soma de 2 semitonos é igual a 1 tom. O intervalo de Dó para Ré é de 1 tom. O intervalo de uma nota até a sua repetição é chamado de oitava.

Partindo de algum Dó (ou de outra nota qualquer), se for para cima, diz-se que se está uma oitava acima; se for para baixo, está uma oitava abaixo. O intervalo nos instrumentos – distância entre a nota mais grave e a mais aguda – é contado em oitavas. Desse modo, somando as oitavas, sabe-se quantas delas um determinado instrumento possui. O piano tem extensão de 7 oitavas; o violino, por sua vez, de 4 oitavas, o saxofone, de 3 oitavas. E cada instrumento apresenta sua peculiaridade.

Agora é possível unir os conceitos estudados: clave, ritmo, notas e intervalo. Para clarear essa ideia, será usada como exemplo a grafia de Cai Cai Balão: reconhecida canção infantil.

The image shows a musical score for 'Cai cai balão'. At the top left is a box labeled 'Clave de Sol' with an upward arrow pointing to a treble clef. In the center is the title 'Cai cai balão'. At the top right is a box labeled 'Pentagrama' with an upward arrow pointing to a five-line staff. Below the title, the tempo '♩ = 80' is written. The musical score consists of two staves. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (2/4). It contains measures 1 through 4. The second staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (2/4). It contains measures 5 through 8. Measure 5 starts with a dotted half note followed by eighth notes. Measure 6 starts with a quarter note followed by eighth notes. Measure 7 starts with a dotted half note followed by eighth notes. Measure 8 starts with a quarter note followed by eighth notes. Arrows point from boxes at the bottom to specific notes: one arrow points from a box labeled 'Nota Musical' to a note in measure 5; another arrow points from a box labeled 'Intervalo' to the interval between the notes in measure 7. Measure 8 ends with a double bar line and repeat dots above it.

Fonte: Acervo pessoal de imagens concebidas pelo autor e ilustradas por Gabi Lopes.

Ao compreender esses conceitos, você pode considerar que aprendeu a compor melodias, ainda que seja de forma elementar, e que melhorou a qualidade de percepção musical e apreciação.

NOTAÇÃO E COMPOSIÇÃO MUSICAL

Se você não tem familiaridade com partitura (notação musical), deve aprender sobre notação musical. Você já se perguntou como escrever uma música? A notação musical é a representação da música através de símbolos escritos e tem sua maneira própria de ser escrita. Ela permite que compositores se comuniquem através de suas ideias em um formato comprehensível, entendido e lido por quem sabe ler e escrever música. A história da notação

musical é tão antiga quanto a própria história da música. Ela evoluiu ao longo dos séculos e se transformou em um sistema moderno de escrita musical eficiente e eficaz. A mais comum usa uma pauta (pentagrama) com notas e figuras rítmicas e cada linha da pauta musical representa um tom (um som, uma nota), e é comum encontrar as linhas de texto usadas para representar letras e palavras (colocadas em cima de cada nota) em música com voz(es).

A notação musical facilita a compreensão das ideias dos compositores e permite que elas sejam transformadas em canções, concertos etc. Além disso, esse tipo de notação é o mais conhecido e utilizado hoje em dia. É provavelmente a forma mais eficiente e concisa de comunicar ideias musicais entre as pessoas. Ela também permite que qualquer pessoa toque uma música através de uma partitura, não importa qual seja sua língua nativa. Fazer música não requer necessariamente saber ler partitura para tocar, mas é essencial para expandir conhecimento musical e adquirir novas habilidades.

Como ilustração, considere o cantor e compositor Chico Buarque, que utiliza elementos do cotidiano brasileiro para compor suas músicas. Em suas composições, ele expressa opiniões, avalia acontecimentos, ilustra fatos e oferece reflexões para problemas sociais, através de suas obras. As composições de Chico Buarque refletem suas visões de mundo, sua infância no Brasil e suas experiências pessoais. Seu trabalho também é sobre a cultura e a sociedade brasileira. Ele criou poesias e romances, compôs músicas, incluindo canções folclóricas, sambas e choros e é reconhecido mundialmente por seu talento musical e habilidades de escrita, tanto a de textos quanto musical. Tomamos, como exemplo, a composição *A Banda*, que o tornou conhecido nacionalmente no Festival de Música da Record. Nela, o autor narra a vida de quem sofre e tem oportunidades limitadas para viver no tempo da ditadura militar: “o meu amor me chamou, pra ver a banda passar, cantando coisas de amor”. (TRUZ, 2015)

Uma composição é um grupo de sons que são criados juntos e arranjados de uma maneira específica. Em outras palavras, a composição é a soma dos sons, que são executados e organizados segundo um ritmo previamente determinado (pulsos constantes).

As formações utilizadas para execução e interpretação dessas composições são inúmeras, mas algumas se destacam por seu uso constante: voz e acompanhamento, ou seja, voz acompanhada por violão, piano, banda; instrumentos de sopro, cordas friccionadas, cordas dedilhadas, piano, teclado etc.; orquestras com 100 ou 20 instrumentos; formações de um mesmo naipe, metais, por exemplo, e até mesmo quartetos de flautas doce, transversal, trio de saxofone, quarteto de cordas, quinteto de metais; big band com 17 instrumentos, dentre outros exemplos (SANTOS, 2019, p. 91).

Não há registro de que o compositor Ludwig van Beethoven (1770-1827) tenha dito ou escrito essa frase em suas obras “a música é o elo que liga a vida do espírito à vida dos sentidos”, mas é atribuída a ele, no entanto, a ideia expressa nessa citação reflete a filosofia de Beethoven em relação à música, que consideramos uma expressão profunda da emoção humana e da experiência espiritual. (SANTOS, 2019, p. 91)

Um ponto importante a ser levantado aqui é praticar ou apreciar a musicalidade através da poesia encontrada em canções. Por exemplo, ela oferece aos(as) alunos(as) a oportunidade de examinar sua identidade e a origem de sua cultura, porque há, na “poesia” cantada, a rima; nela encontramos uma musicalidade própria, instrumentalizada. Essa reflexão leva a uma compreensão de como alguém pode crescer apesar das circunstâncias adversas e como ele ou ela desenvolve gostos pessoais e os reavalia no ato dessa reflexão.

A “vida sensível à poesia” de Beethoven leva ao caminho da simplicidade e acreditamos que o que se possui de conhecimento musical é suficiente para compor qualquer música, qualquer melodia, ainda que não seja uma música complexa, que expresse um conhecimento musical mais avançado. O saber separar, desfazer do que não é necessário, faz parte da atividade proposta neste módulo, como a composição em grupo. (SANTOS, 2019, p.93)

Usar a melhor ferramenta musical para compor significa ter à disposição “peças”, informações suficientes sobre o que está sendo criado para dar originalidade a ela. A maioria dos compositores de sucesso começou com pouco conhecimento teórico e pouca experiência prática. Há suas exceções, Mozart compôs sua primeira sonata aos 6 anos de idade, mas isso demonstra que não é necessária muita experiência ou conhecimento para começar a compor, é necessário apenas vontade de colocar em prática os conceitos musicais que possui e, subsequentemente, os estudados ao longo do aprendizado estabelecido nesta proposta de intervenção.

Os grandes jazzistas, em particular, sempre foram improvisadores. O que eles fazem no palco nunca é o mesmo duas vezes. Dessa maneira, estão constantemente criando músicas no momento da apresentação. Miles Davis dizia que “o jazz é a liberdade dentro de uma estrutura”. Isso significa que, embora existam certas regras e convenções que devem ser seguidas, o compositor é livre para interpretá-las como achar melhor. Isso cria uma variedade infinita de músicas e cada performance se torna única.

Praticar algo em que você é bom o ajudará a melhorar ainda mais. Se você quer se tornar um grande músico, pratique sempre, estude música.

MELODIA

A combinação de vários intervalos e suas variações dentro de uma ordem rítmica, simétrica – a música assimétrica também existe, mas aqui estamos falando de música ocidental – chamamos de melodia. O uso de um número muito grande de notas simultaneamente, também contribuem para a melodia, ou seja, combinações de notas ordenadas ou simultâneas (acordes); em outras palavras, “[...] a melodia é a junção dos diferentes intervalos e suas variações dentro de uma ordenação simétrica (existem as assimétricas, mas aqui nos referimos à música ocidental), rítmica.” (SANTOS, 2019, p. 93).

Considere o exemplo da canção “Cai Cai Balão”. A região está dentro de uma oitava (intervalo de 8 notas), o que a torna agradável e fácil de executar. A chave é o Sol, e os pontos cardinais estão quatro vezes separados (quaternário).

A unidade de tempo, o pulso (batidas por minuto), será de 70 batidas por minuto (BPM). A quantidade de compassos utilizada é de apenas oito.

Cai cai balão

$\text{♩} = 80$

5

1. 2.

Fonte: imagem elaborada pelo autor.

8 compassos; região (mediana) na clave de sol; tessitura de uma 8^a (oitava)

PRÁTICA DO MÓDULO IV

EXECUTANDO UMA COMPOSIÇÃO CRIADA PELOS(AS) ALUNOS(AS)

Resumo da atividade:

Escolher a quantidade de compassos (mínimo de 4 compassos).
Escolher as regiões musicais, representadas pelas figuras:  Claves de Sol  e Fá 
Em seguida, separar os alunos e quem ficará com a duração de cada nota. São elas: $\frac{1}{2}$ tempo, 1 tempo, 2 tempos; 3 tempos e 4 tempos.
Para o ritmo, escolher o pulso da música: binário 2, ternário 3 ou quaternário 4.

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

A proposta da atividade é que os(as) alunos(as) escolham, depois das explicações sobre cada tema da composição, de qual parte da música eles(as) querem participar. Por exemplo: na escolha da quantidade de compassos, na escolha da clave, na duração das notas e suas respectivas figuras e, por fim, na escolha do ritmo. Depois de praticarem e se sentirem mais à vontade com o processo, eles podem começar a improvisar dentro dos parâmetros que definiram para si mesmos.

É possível que o(a) professor(a) tenha anotado essas decisões, bem como a divisão dos(as) alunos(as) e o papel de cada um. As divisões da composição musical devem ser distribuídas para que a repetição dos exercícios na prática performática seja introduzida de forma simples e com certo equilíbrio, tornando-se habitual; então, uma atividade que poderá durar até 3 ou 4 aulas, no tema proposto, torna-se um bom número.

Aqui estão algumas instruções sobre como realizar esta atividade. Considere, como exemplo, uma turma de 24 alunos(as).

Doze alunos(as) escolhem a clave de Sol (G) e doze a clave de Fá (F). Esses serão encarregados de executar o instrumento melódico ao qual pertencem suas respectivas claves. Na de Sol, por exemplo, flauta doce, vozes, apito etc.; na de Fá, os graves, como contrabaixo,

vozes masculinas, tambores com latas de plástico com sons graves, bumbo etc. Aqui são todos os instrumentos melódicos, os que emitem algum tipo de som.

Oito alunos(as) ficarão com a escolha da quantidade dos compassos, ou seja, o ritmo da composição. Os que optarem pelo ritmo, parte deles – 3 ou 4 alunos(as) no máximo – deverão executar o pulso (ritmo) com palmas e o restante com instrumentos sugeridos de percussão.

O tamanho da música composta é inicialmente de 8 compassos e de 4 tempos por compasso (quaternário), mas aqui poderá ser a partir da leitura feita pelo(a) professor(a).

O andamento (velocidade) pode ficar em um pulso de 60 batidas por minuto (palmas), podendo variar para mais ou menos, de acordo com o desenvolvimento dos(as) alunos(as). Recomenda-se o uso de metrônomo (equipamento que marca o tempo).⁷

O(a) professor(a) pode usar o seguinte roteiro:

– Vou mostrar-lhes um ritmo. Eu quero que vocês assistam e vejam como é feito (demonstrar). Agora, quero que cada um experimente (executar o ritmo). Agora, vamos fazer isso em grupo (executar o ritmo juntos).

As escolhas poderão ser feitas com as afinidades que os(as) alunos(as) têm com os conceitos propostos. Eleger os(as) alunos(as) que irão executar o ritmo é uma estratégia para uma boa execução de melodias ou criação de um bom ambiente para a composição. O revezamento dos(as) alunos(as) entre as áreas rítmicas e melódicas também é sugerido; entretanto, num primeiro momento, sugere-se que os(as) alunos(as) que estão na área rítmica estejam mais familiarizados com ela. Se possível, usar instrumentos de percussão: tamborins, caixa-clara ou os criados em salas de aula, como lata de leite, caixa de fósforos, tambores de vasilhas de plástico etc. Na área melódica, os que executarão as notas musicais, com flauta doce, teclado, violino (entre outros); e os improvisados com apito, alunos(as) cantando notas ou melodias (voz). E os(as) alunos(as) que marcarão o ritmo (pulso) com as palmas.

⁷ Temos vários aplicativos para celular que são metrônomas e afinadores de instrumentos ao mesmo tempo, sendo o Soundcorset afinador e metrônomo um deles. Segue link para baixá-lo: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.soundcorset.client.android&hl=pt_BR&gl=US&pli=1

MÓDULO V

O Módulo V aborda o conceito de gêneros musicais, uma breve história da música erudita (mais conhecida como música clássica), bem como links e vídeos dos respectivos gêneros.

GÊNEROS MUSICAIS

A música é uma das formas mais poderosas de se conectar com as pessoas. Os gêneros musicais são de difícil compreensão, por terem ramificações extensas, mas a educação musical, iniciando-se na educação infantil e dando continuidade nas demais modalidades de educação, fornecerá aos(as) alunos(as) uma compreensão bastante interessante de como a música pode ser complexa. No entanto, essa complexidade diminuirá consideravelmente se tivermos uma educação musical ativa na Educação Básica.

Existem muitos estilos (gêneros musicais) diferentes de música, mas, nesta proposta de intervenção, dividiremos os estilos em três categorias: clássica, popular e folclórica ou regional.

A música clássica é a música que foi escrita especificamente para a sala de concertos. Muitas vezes apresenta estruturas harmônicas complexas e dissonâncias, e geralmente é bastante formal por natureza. Encontram-se, neste grupo, os instrumentos de orquestras, como o violino, viola, violoncelo (grifo das cordas friccionadas), dentre outros. As salas de concerto, espalhadas pelo Brasil, têm como objetivo central receber orquestras, óperas e musicais, tendo como ponto de partida a música de concerto, que recebem esse gênero musical. Tomamos como exemplo a Sala São Paulo, reconhecida como uma das melhores salas de concerto da América Latina, e está entre as principais salas de concerto do mundo, com um tratamento acústico projetado e planejado por especialistas da área da acústica. A depender do concerto a ser executado, a Sala São Paulo se modifica, adequa-se para receber determinada peça de concerto ou formações musicais específicas, como um quinteto de metais, por exemplo, ou uma orquestra com 100 instrumentos.

A música popular é a música que foi projetada para apelo comercial e normalmente apresenta progressões harmônicas e melodias mais simples por essa razão, do ponto de vista da sua estrutura. Mas há de se conferir atenção à Música Popular Brasileira, na qual há complexidades que se equiparam aqui tanto quanto às músicas de salas de concerto.

A música folclórica ou regional é a música que foi transmitida através da tradição oral e normalmente apresenta harmonias e melodias mais simples.

Embora haja um número significativo de gêneros musicais, serão discutidos aqui apenas aqueles que são considerados de fácil compreensão ou que possam causar alguma familiaridade, levando em consideração a própria cultura dos(as) alunos(as).

CONCEITUANDO

Gênero musical é o nome que se dá a cada diferente estilo e aos diferentes tipos de música. Assim como há diversos tipos de nomes para dar significado às cores – azul, vermelho, branco, amarelo –, nomeia-se os gêneros para identificar a qual estilo determinada música pertence (SANTOS, 2019, p. 100).

Existem tipos e estilos diferentes de música, e cada um tem um nome único a que chamamos de gênero musical. Alguns dos nomes de gêneros musicais mais populares incluem a música pop/rock, que é um estilo tipicamente energizante e muito popular entre os mais jovens e é frequentemente tocada no rádio, nas plataformas de streaming de música ou em apresentações ao vivo de artistas conhecidos, como Anita, Iza, Taylor Swift, Miley Cyrus e Linkin Park, por exemplo. O Clássico, ou para muitos a música erudita, normalmente tem melodias apaixonantes e instrumentos de orquestra. A intensidade da música, tipicamente do gênero Clássico, pode variar, dependendo da peça. Como exemplo, temos os famosos Beethoven e Mozart.

Já o Hip Hop, movimento artístico presente na periferia das cidades brasileiras, tem o Rap como um dos gêneros musicais que mais dialogam com alunos de escola pública. O Hip Hop surgiu no Brasil no final da década de 1970 e início da década de 1980, trazido principalmente pelos jovens negros e latinos das periferias das grandes cidades, como São Paulo e Rio de Janeiro. O movimento começou a se consolidar em meados da década de 1980, quando surgiram os primeiros grupos de Rap e Break Dance (dança de rua, numa tradução livre). A disseminação do Hip Hop no Brasil foi impulsionada pela cultura urbana e pela música americana, que chegava ao país por meio de programas de televisão e rádio pela imposição financeira e investimentos das gravadoras americanas, que dominavam o mercado fonográfico, nesse período. (LOURENÇO, 2010). Os jovens das periferias brasileiras encontraram no Hip Hop uma forma de expressão artística e de protesto contra a desigualdade social, o racismo e a violência, no período da ditadura militar (1964-1985) características essas que reforçam o conceito freiriano de oprimidos. Vale ressaltar que o Hip Hop e os oprimidos têm uma relação

próxima com o conceito de Paulo Freire, que encontramos em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2018). Freire argumentava que a educação deveria ser uma ferramenta de libertação dos oprimidos, permitindo que eles se tornassem sujeitos ativos e transformadores da realidade em que vivem. O Hip Hop, desde suas origens, foi uma forma de expressão artística e cultural para os jovens das periferias, muitos dos quais enfrentam diversos tipos de opressão, como a pobreza, o racismo e a exclusão social. Para esses jovens, o Hip Hop foi uma forma de dar voz às suas experiências e lutas, e de se unir em torno de uma cultura que os representava. Além disso, o Hip Hop sempre teve uma forte dimensão política e social, abordando temas como a injustiça social, a discriminação racial e a violência policial. Muitos artistas de Hip Hop também se envolvem em projetos sociais e políticos, trabalhando em suas comunidades para promover a mudança e a transformação social. Assim, o Hip Hop pode ser visto como uma prática pedagógica, que permite aos jovens das periferias desenvolver sua consciência crítica e sua capacidade de ação e transformação. Nesse sentido, o Hip Hop está alinhado com a visão freiriana da educação como ferramenta de libertação e empoderamento dos oprimidos. (LOURENÇO, 2010).

Tomamos como exemplo o rapper Thaíde, junto com seu parceiro DJ Hum, é considerado um dos pioneiros do Hip Hop no Brasil, tendo lançado seu primeiro álbum em 1988. Outros grupos e artistas importantes da cena Hip Hop brasileira incluem Racionais MC's, MV Bill, Sabotage, Criolo, Emicida, entre muitos outros. (LOURENÇO, 2010)

Ao longo das décadas seguintes, o Hip Hop brasileiro se desenvolveu e se diversificou, incorporando elementos de outras culturas e estilos musicais. Atualmente, o Hip Hop é um dos gêneros mais populares no país, com uma cena vibrante e influente que abrange desde o Rap e o Break Dance até o Grafite e a moda urbana.

Outro gênero musical que está presente na cultura dos alunos das escolas de Educação Básica brasileira é o Funk Carioca, que surgiu no Rio de Janeiro, na década de 1980, em comunidades como a Cidade de Deus, Rocinha e Vigário Geral. Inspirado por gêneros musicais como o Miami Bass e o Hip Hop americano, o Funk Carioca começou como uma forma de música de festa, tocado em bailes funk e festas de rua. (SANTIAGO, 2022)

Os primeiros MCs de Funk Carioca eram frequentemente jovens, moradores de favelas que improvisavam rimas sobre as batidas eletrônicas das músicas. As letras das músicas, por vezes, abordavam temas como a violência, o sexo e a vida, o cotidiano nas comunidades (favelas). O Funk Carioca se tornou cada vez mais popular nas décadas seguintes, com artistas como DJ Marlboro, MC Marcinho e Bonde do Tigrão, ganhando destaque nacional e internacional. O gênero também causou controvérsia, por conta de letras contendo sexo e temas

polêmicos, o que levou a debates sobre a censura de algumas músicas. Na cena musical atual, tem seu lugar de prestígio com ampla margem de poder econômico, estabelecendo o Funk Carioca como um gênero pertencente a cultura musical brasileira, que continua a evoluir, incorporando influências de outros gêneros musicais e estilos. O Funk Carioca também é conhecido por sua dança característica, o "passinho", que se tornou popular em todo o Brasil. (SANTIAGO, 2022) Vale ressaltar a relação entre o Funk Carioca, assim como o movimento Hip Hop com a obra Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2018), que pode ser entendida a partir de algumas perspectivas: num primeiro momento, é importante notar que o Funk Carioca é um gênero musical originado nas periferias do Rio de Janeiro, especialmente em comunidades (favelas), e que traz consigo uma forte carga de crítica social e política. Além de descrever o cotidiano, as letras abordam temas como a violência, a desigualdade social, o racismo e a exclusão, e expressam a realidade vivida pelos jovens das periferias carioca, paulistana dentre outras. Por sua vez, a obra Pedagogia do Oprimido é um clássico da educação e trata da relação entre opressores e oprimidos, argumentando que a educação pode ser uma ferramenta para a libertação dos oprimidos. Paulo Freire (2018) propõe uma pedagogia que parte da realidade concreta dos alunos e os estimula a refletir sobre sua própria condição, a transformá-la por meio da ação coletiva. Assim, pode-se dizer que o Funk Carioca e a Pedagogia do Oprimido compartilham uma preocupação com a realidade vivida pelos mais pobres e excluídos da sociedade brasileira, e com a possibilidade de transformação dessa realidade por meio da reflexão crítica e da ação coletiva. Ambos defendem a necessidade de uma educação que valorize a experiência e a cultura dos alunos e que os estimule a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Além disso, é crucial ouvir uma variedade de gêneros, em quantidade adequada, para distinguir entre boa música e ruminação (gostar de ouvir pela repetição exaustiva).

É uma jornada divertida e gratificante para se considerar dentro desse universo de gêneros musicais. O conhecimento advindo das emoções que nós temos como professores(as) ou alunos(as), depois de ouvir gêneros musicais, até então inéditos, é insondável. Eles estão repletos de inovações e suntuosidades. Por esse motivo, sugere-se que a falta de conhecimento de gênero diminuirá significativamente o repertório musical e as percepções sobre educação musical; então, quanto mais os(as) alunos(as) e professores(as) ouvirem e conversarem sobre os gêneros musicais, mais aquisição de conhecimento sobre os movimentos musicais e suas respectivas representatividades e seus significados teremos. Em outras palavras, compreenderemos porque determinada composição marcou determinada época e/ou revolucionou determinada cultura.

LINK DOS GÊNEROS MUSICAIS

Os links fornecidos na tabela abaixo, sugerem músicas que podem transmitir sentimentos e emoções desconhecidas aos(as) alunos(as).

Para acalmar: jazz baladas	https://youtu.be/1EmcvSvSPME
Para refletir: Rap	https://youtu.be/pW_6_X9TZSY
Para dançar: Funk Carioca	https://youtu.be/CR7QizUf6Jo
Para praticar ritmo: Maracatu	https://youtu.be/_G63uF288T4
Para conhecer e compreender Ijexá	https://youtu.be/bc70OALt8Gs
Para agitar e conhecer: Baião	https://youtu.be/JkSZMp5NZSw
Para dançar: Samba Canção	https://youtu.be/XChjgbX_dOM
Para sentir a vida: MPB	https://youtu.be/IW2UjT4MbdA
Para divertir: Cool Jazz	https://youtu.be/VQ5uo9_OijY
Para agitar: Big Band	https://youtu.be/ep0qRuDs1sE
Para alegrar: Clássico – Mozart	https://youtu.be/Rb0UmrCXxVA
Para divertir, bater palmas: Pop	https://youtu.be/Zi_XLOBDo_Y
Para relaxar: MPB	https://youtu.be/B7nmGLKHA30
Para dançar: Forró	https://youtu.be/dDb19k8Wc2A
Para alegrar: Samba	https://youtu.be/cXL3U4o-AQM
Para refletir: Hip-Hop	https://youtu.be/Da04TlloTg0

Para agitar: Rock Nacional	https://youtu.be/msdG7LhHUjE
----------------------------	---

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

UMA BREVE HISTÓRIA DA MÚSICA CLÁSSICA

A música clássica é um termo amplo que se refere a qualquer tipo de música que se originou na Europa durante a Idade Média ou o Renascimento, este período é geralmente considerado como tendo começado por volta de 500 d.C. e terminado por volta de 1600 d.C. Mas não é assim, na prática diária, que a vemos no Brasil. O gênero musical, conhecido como música clássica, tem três compositores mais frequentemente representados em coleções de música clássica. São eles: Beethoven, Mozart e Bach. Isso provavelmente se deve ao grande número de peças escritas por esses compositores, que foram transcritas para vários instrumentos e permanecem populares até hoje. (SANTOS, 2019, p.103)

A música clássica é um gênero da música ocidental que se originou no século XVI e continua ser popular hoje em diversos continentes. Refere-se a um período ou estilo de música clássica europeia que geralmente dura até o início do século XIX. As normas centrais desse tipo de música são tonalidade, estrutura harmônica e formal. Atonalidade, dodecafonia, serialismo, dentre outros, são inovações do século XX, que afetaram o som e a estrutura da música clássica atualmente. (p.104)

Acredita-se que a falta de informação sobre música clássica, especificamente entre os(as) alunos(as) de Educação Básica, pública, pode estar relacionada a uma série de fatores. Uma razão pode ser que a música clássica é vista como fora do alcance de muitas pessoas, porque muitas vezes é difícil de entender e apreciar sem experiência ou educação prévia. Além disso, algumas pessoas podem não considerar a música clássica importante parte de sua herança ou identidade cultural. Finalmente, pode haver uma falta geral de consciência e interesse pela música clássica entre os jovens em geral, por não ser tão popular entre os(as) alunos(as) menos favorecidos.

Portanto, vem daí a importância de se beber da fonte do conhecimento desse gênero, e que tem prestígio pregresso para se credenciar como conteúdo na Educação Básica.

A música erudita é rica e repleta de saberes, por isso é rejeitada a ideia de que ela está distante e não faz parte de nossa cultura. Já existe há centenas de anos e continua presente nas salas de concerto e espaços culturais em todo o mundo. Segundo a Agência Brasil, em pesquisa realizada em 2016, os brasileiros visitam cada vez mais teatros e cinemas a cada ano, revelando a importância desses espaços no cotidiano das massas. A música clássica costuma ter

componentes educacionais que podem ajudar os ouvintes a aprender sobre diferentes culturas e períodos históricos.

Entretanto, uma forma de aumentar as chances de os(as) alunos(as) da Educação Básica vivenciarem a música erudita é oferecer aulas de música nas escolas de ensino fundamental e médio. Isso permitiria que mais alunos(as) tivessem acesso à rica história e tradição da música clássica, o que poderia inspirá-los a buscar mais educação musical.

As primeiras partituras surgiram aproximadamente há mil anos. O termo **clássica** – não podemos confundir com o gênero musical, século XVIII (1750-1820) – foi cunhado para consolidar a tradicional música ocidental, e assim foi considerada referência para notação musical. A era clássica foi uma época de grandes mudanças para a música. O desenvolvimento da imprensa permitiu a difusão da partitura, que, por sua vez, permitiu a criação de novas composições e arranjos. A forma mais antiga de notação foi provavelmente o sistema conhecido como tablatura, que consistia em uma série de orifícios em uma pauta, usados para indicar notas. Este sistema foi usado na Idade Média e no início do Renascimento. (p.104)

A primeira notação musical foi desenvolvida no século VII por São Gregório de Tours, que escreveu hinos e cantos gregorianos. A pauta, ou pentagrama, consistia em cinco linhas com quatro espaços entre elas. Essas primeiras notações foram usadas para ensinar os cantores da igreja a cantar os cânticos corretamente. No século X, um monge chamado Guido d'Arezzo desenvolveu um sistema mais sofisticado de notação musical. Ele criou uma pauta com linhas e símbolos adicionados acima e abaixo, em forma de linhas suplementares para representar alturas de notas diferentes (tessitura). Esse novo sistema ficou conhecido como “notação guidoniana” e é utilizada até hoje. (p.53)

Elas eram escritas para coros e solistas que atuavam apenas para a Igreja Católica. Foi nessa época que surgiu a expressão música “profana”, porque a música começou a sair de dentro das igrejas e capelas. Durante as festividades da igreja, ela não se conteve dentro dos espaços “sagrados”. A expansão começou no final da Idade Média, século XV, quando o público começou a pagar por apresentações musicais, concertos e óperas.

Mais tarde, no século XVI, surgiram sistemas de notação que poderiam ser mais facilmente aprendidos e usados por grupos maiores de músicos. O tipo mais comum de partitura (notação musical) desenvolvida nessa época, era para a chamada música polifônica, que permitia que várias vozes fossem escritas simultaneamente. A polifonia possibilitou aos compositores criar peças complexas, com muitas melodias diferentes indo e voltando entre as diferentes partes da orquestra.

Compositores como Antonio Vivaldi, Wolfgang Amadeus Mozart e Ludwig van Beethoven revolucionaram a maneira como as pessoas ouviam música clássica e a tornaram mais acessível a um público mais amplo. Esses compositores escreveram peças tecnicamente exigentes, mas também com uma ampla gama de expressões emocionais por viverem de perto a proximidade com seu público. Então a propagação das partituras se fez necessária para consolidar o movimento que, num futuro próximo, tornar-se-ia a música mais ouvida nesse período; ou seja, a música clássica era a música popular dessa época.

O sucesso era inevitável e o gênero se tornou popular na sociedade da época. Palácios, igrejas e catedrais não acomodavam mais o público e, portanto, deveriam ser alocados em espaços maiores. Por outro lado, o número de instrumentos musicais também aumentou significativamente, especialmente durante o período barroco (1600-1750), com compositores como Johann Sebastian Bach (1685-1750), Antonio Vivaldi (1678-1741) e Georg Friedrich Handel (1685-1759), e passaram a ter mais músicos para a execução das suas obras. (p.104)

Instrumentos de cordas friccionadas foram introduzidos durante este período: violinos, violas, violoncelos, contrabaixos; instrumentos de madeira: flauta, oboé, fagote e naipe de metais: trompete, trompa, eufônio etc. A popularização dessa formação ocorreu durante o período Clássico (1750-1800). Os compositores mais famosos foram Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), que teve a genialidade de compor sua primeira sonata aos seis anos de idade, e Joseph Haydn (1732-1809), que escreveu um belo concerto para trompete e orquestra. Eles tinham mais de 40 músicos executando suas obras. Por fim, a grandeza da música erudita se estendia como parte de uma cultura europeia e centralizada na elite econômica de sua época.

No período seguinte, o período romântico (1820-1900), inaugurado por Ludwig van Beethoven (1770-1827), a orquestra passou a ter mais músicos, cerca de 60 pessoas. No entanto, o compositor francês Hector Berlioz (1803-1869) escreveu obras para a formação conhecida hoje, cerca de 80 a 100 músicos, a que chamamos de orquestra sinfônica. (SANTOS, 2019, p. 105).

No século XX, a orquestra evoluiu ainda mais e se tornou um fenômeno verdadeiramente internacional. O número de músicos aumentou para cerca de 100-120 e novos instrumentos foram adicionados à orquestra, como saxofone, guitarra elétrica e contrabaixo.

O Modernismo começou no final do século XIX, com compositores como Gustav Mahler (1860-1911), Claude Debussy (1862-1918) e muitos outros de igual importância. O movimento tem um caráter pluralista, diferente dos períodos anteriores, identificáveis por especificidades marcadas por estilo e processo criativo, tornando-os semelhantes e reconhecíveis. Por exemplo, quando você ouve música do período barroco, conhecendo ou não

a música, você assume que ela pertence a esse período porque compartilha características comuns. O modernismo é uma mistura complexa de tendências que não são decifráveis de igual modo.

Entre as tendências marcantes de meados do século XX, algumas deram nome a movimentos culturais correlatos e são consideradas referências até hoje, tais como: impressionismo, música eletrônica, neoclassicismo, influências do jazz, música concreta, atonalidade, expressionismo, música aleatória, dodecafônica etc.

A música clássica não sobrevive apenas de orquestras. Existe um universo de formações que vão de duos: piano e violino, piano e flauta, duo de clarinetes, até orquestras de câmara, com aproximadamente 20 músicos. Nessas formações, aparecem cordas e outros instrumentos. (SANTOS, 2019, p. 105).

Uma ferramenta imprescindível para compreender o surgimento de gêneros musicais atualmente é a música Moderna. Alguns compositores são aqui destacados por terem relação com a influência dessa música esclarecedora, repleta de formas e métricas diversas, a fim de honrar sua grandeza e beleza. A seguir, uma lista com alguns deles para pesquisa e aprofundamento de conteúdo:

COMPOSITORES DO SÉCULO XX	
Igor Stravinsky	1882 – 1971
Cláudio Santoro	1919 – 1989
Sergei Prokofiev	1891 – 1953
Marlos Nobre de Almeida	1939 –
Francisco Mignone	1897 – 1986
Edino Krieger	1928 – 2022
Cézar Guerra Peixe	1914 – 1993
Radamés Gnatalli	1906 – 1988
Alberto Evaristo Ginastera	1919 – 1983
Oscar Lorenzo Fernandez	1897 – 1948
Claude Debussy	1862 – 1918
Arnold Schoenberg	1874 – 1951
Maurice Ravel	1875 – 1937

Béla Bartók	1881 – 1945
Alban Berg	1885 – 1945
Heitor Villa-Lobos	1887 – 1959

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

Essa linha do tempo é marcada pelos períodos: Medieval (500), Renascentista (1400), Barroco (1600), Clássico (1750), Romântico (1820) e Moderno (1900).



Fonte: Acervo pessoal de imagens concebidas pelo autor e ilustradas por Gabi Lopes.
Alguns links de vídeos e interpretações de compositores e seus respectivos períodos na história da música erudita:

MEDIEVAL	Duo Anneliina Koskinen - soprano & Uli Kontu--Korhonen - organetto. https://youtu.be/6KRKJxkrjKU
RENASCENTISTA	The Cambridge Singers, interpretando April Is In My Mistress' Face – Thomas Morley. https://youtu.be/OiOWQzRHmbI
BARROCO	J. S. Bach.: Suíte nº 1-6 BWV (1007-1012) para violoncelo, interpretada por Ralph Kirshbaum. https://youtu.be/REu2BcnlD34
CLÁSSICO	Tome nota: Wolfgang Amadeus Mozart foi uma figura tão marcante pelo seu talento precoce e sua personalidade atípica que virou filme, Amadeus, de 1984, dirigido por Milos Forman com Tom Hulce, F. Murray Abraham. Segue o link para sua primeira composição, composta aos 6 anos de idade: Sonata em Dó, K. 545 (1/2); 1º movimento, interpretada por Eschenbach. https://youtu.be/JcUh-ggBfzI
ROMÂNTICO	O período romântico tem grandes nomes como Chopin, Liszt, Brahms, Schumann, mas aqui será representado por Ludwig van Beethoven. Para Elisa (em tradução livre), para piano. Curiosidade: esta música foi composta no início de sua surdez. https://youtu.be/3cvmONIV5WU
MODERNIDADE	O período moderno se apresenta com sua diversidade de informações e compositores. Segue o link para o compositor que atingiu uma gama enorme de pessoas e músicos de vários gêneros, o russo Igor Stravinsky (1882-1971), com sua bela e tensa obra Sagrada da Primavera, para ballet e orquestra. https://youtu.be/EvVKWapctX4

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

Algumas orientações para o desenvolvimento das atividades:

- sugere-se que as músicas a serem trabalhadas sejam de conhecimento prévio dos(as) alunos(as).
- as claves poderão ser elaboradas com material reciclável: papelão, folha de sulfite, cartolina, e materiais recicláveis: garrafas pet, garrafas de alumínio etc.
- Trabalhar duração de notas, sobretudo as notas longas, seja em instrumentos de percussão ou qualquer outro: sopro, cordas etc.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Eliane Bernardo da Silva. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.** UNICENTRO, PR, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/20_unicentro_arte_pdp_eliane_bernardo_da_silva_alves.pdf. Acesso em: abril/2023.
- BRASIL. **Ensino de música na Educação Básica:** elementos para regulamentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2013-pdf/13946-produto-ensino-musica-educacao-pdf>. Acesso em: abril/ 2023.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GREENBERG, D. M.; WRIDE, S. J.; SNOWDEN, D. A.; SPATHIS, D.; POTTER, J.; RENTFROW, P. J. Universals and variations in musical preferences: A study of preferential reactions to Western music in 53 countries. **Journal of Personality and Social Psychology**, [s. l.], v. 122, n. 2, p. 286-309, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/pspp0000397>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- LOURENÇO, Mariane Lemos. **Arte, cultura e política:** o Movimento Hip Hop e a constituição dos narradores urbanos. Psicol. Am. Lat. no. 19, México, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2010000100014. Acesso em: abril/2023.
- MELO, Fabiana Carbonera Malinverni. **Lúdico e musicalização na educação infantil.** Indaial: Uniassselvi, 2011. Disponível em: <https://www.uniassselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=7677>. Acesso em: abril/2023.
- NETTO, Luiz. **A Variação na Simbologia das Claves Musicais ao Longo do Tempo e o Modelo Holográfico.** Música sacra e adoração. 2023. Disponível em: <https://musicaeadoracao.com.br/25386/a-variacao-na-simbologia-das-claves-musicais-ao-longo-do-tempo-e-o-modelo-holografico/>. Acesso em: abril/2023.
- SANTIAGO, Renan. **Viajando na batida:** o funk carioca como ponto de partida em aulas de Música. Portal Música(s), no Plural!, 2022. Disponível em muzicanoplural.com/viajandonabatida Acesso em: abril/2023.
- TRUZ, Igor. **Cotidiano brasileiro.** 2015 - Ano: 48 - Edição N°: 86 - Arte e Cultura. Disponível em: <https://www.usp.br/aunantigo/exibir?id=7091&ed=1236&f=3>. Acesso em: abril/2023.
- SANTOS, Sergio Ricardo dos. **Conceitos essenciais de música na prática pedagógica.** São Paulo: Cia E-book, 2019.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education.** London: Routledge, 1979.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o intuito de refletir sobre o contexto da educação musical escolar no âmbito da Educação Básica. Para tanto, tomou como fontes, além de autores consagrados no campo da Educação e da Educação Musical, trabalhos desenvolvidos no conjunto dos 49 cursos de mestrado profissional em Educação e os depoimentos de profissionais que trabalham com o ensino de música no Estado de São Paulo.

Ao tomarmos como marco temporal o período de 2008, ano de promulgação da Lei 11.769, a 2022, observamos que, em linhas gerais, as instituições educacionais que ofertaram o conteúdo de educação musical, mesmo em situações muito limitadas, trouxeram melhorias consideráveis no desenvolvimento e no desempenho dos alunos envolvidos, levando-se em consideração o resultado das respectivas pesquisas analisadas e seus desdobramentos na comunidade escolar envolvida. Observamos que o diálogo com o ensino de música, por meio do domínio de um instrumento musical, tem promovido novas perspectivas para a educação musical. Isso nos leva a crer que um instrumento de baixo custo, como a flauta doce, utilizada em sua intervenção (BÓGEA, 2018), pode contribuir para a democratização do ensino de música coletivo, nas escolas brasileiras, principalmente aquelas que estão distantes dos grandes centros urbanos.

Por outro lado, a riqueza da educação musical, em nosso país, está longe de cumprir suas grandes potencialidades no âmbito da escola. Entre o corpo docente, há os professores de arte, que tem, inicialmente, a tarefa de ofertar o ensino de música, entretanto, esses docentes, em linhas gerais, dão pouca atenção à música dentro da disciplina Arte. Na maioria das vezes, a música é lecionada de modo superficial por professores sem especialidade e sem nenhuma formação na área. Com esta pesquisa, observamos, por exemplo, relato de professores que realizam atividades musicais em sala de aula, mas consideraram esse procedimento pedagógico de baixa relevância, ao ponto de não o compreenderem, propriamente, como educação musical.

O necessário rigor profissional exige que as aulas de educação musical na escola sejam desenvolvidas de forma coletiva, uma abordagem pedagógica circunscrita em outra dimensão de ensino de música. Essa outra ação pedagógica requer do docente saberes que são pertinentes a linguagem musical, com abordagens específicas, muito diferentes de aulas de música voltada para tocar um determinado instrumento, como no caso de conservatórios musicais.

A pesquisa nos mostrou que, se, de um lado, essa evidência didática exigida ao ensino de música é condição tanto para uma pedagogia musical, quanto para o professor licenciado em música ou músicos instrumentistas, por outro, ela parece estar distante de outros docentes e da

comunidade escolar em geral, incluindo as diferentes instâncias de gestão. De fato, o avanço da qualidade do ensino de música, como qualquer outro, não se faz na mera intuição ou talento individual docente. Ao contrário, da mesma forma que ocorre com outros componentes curriculares, a formação continuada deve ser um compromisso por parte das secretarias de educação, do poder público, para uma assunção verdadeiramente política e pedagógica da educação musical na escola.

A visão reducionista sobre o ensino musical, que tem como base a ideia de que quem toca um instrumento está apto para dar aula de música para qualquer pessoa, é um obstáculo ao desenvolvimento dessa arte na escola, impedindo qualquer implementação robusta de um projeto pedagógico no chão das escolas brasileiras. Infelizmente, identificamos a hegemonia dessa visão tanto a partir das dissertações analisadas, quanto nos dados coletados junto a docentes que trabalham ou tiveram experiência em educação musical escolar. Mas os problemas não se limitam a isso.

Algumas escolas dispõem dos instrumentos, mas falta profissional qualificado para as aulas de música, o que nos pareceu, neste caso, que a escola dispõe de espaço e recursos, mas não do professor qualificado para assumir as aulas de música. Há que conferir particular atenção a este ponto, pois os recém-formados professores de música, em geral, sobretudo os de licenciatura em música, acabam indo desenvolver suas atividades docentes em faculdades, universidades de música, conservatórios, escolas de música etc. Poucos se interessam em trabalhar na escola de Educação Básica. Isso decorre, dentre outros fatores: a) porque esses profissionais, muitas vezes, não têm informações em relação a implementação musical; b) não há atratividade para esse docente, seja sobre as condições de espaço físico; seja sobre as questões salariais e perspectiva de carreira; seja pela precária infraestrutura e horário inviável para as aulas de educação musical.

Vale ressaltar aqui as diferenças encontradas entre o professor de arte da Educação Básica e o professor de música da Educação Básica (educador musical). Para uma implementação balizada no conhecimento heuristicamente comprovado, faz-se necessária a formação acadêmica em educação musical (licenciatura em música). Assim como o pedagogo está para educação infantil e fundamental, nas etapas de Educação Básica, o músico o está para o ensino de música, exigência obrigatória na legislação atual. A experiência de se tocar um instrumento é imprescindível para o educador musical, mas esta singularidade só se faz efetiva quando é coberta por uma formação específica, isso implica em uma dificuldade de pontuar o profissional qualificado para escola de Educação Básica – músico-professor –, o que torna uma tarefa hercúlia sob a universalização do ensino de música na escola. Nodar essas duas coisas,

músico-professor (é comum ao instrumentista, incluindo o cantor, exercer regularmente a função de professor, embora não tenha sido preparado para isso durante sua formação acadêmica), assim, é elucidar uma questão imperiosamente crucial e que deverá ser imposta para o entendimento da legislação e de sua implementação.

Portanto, há também uma deficiência pedagógica na formação do professor de música que ocupará, em síntese, esse espaço, ou seja, o professor de música estuda seu instrumento/voz e passa a lecionar sem um conhecimento de práticas pedagógicas que são fundamentais para o êxito da docência e, mais, por meio da disciplina de arte. Há pouco espaço para torná-lo, a rigor, em realidade, pois o conteúdo da educação musical constado na presente pesquisa é dispensada pela disciplina de arte, são escassos, o que contribui para enfraquecimento da implementação. Somente com boa vontade dos profissionais músico-professores, não acontecerá mudanças estruturais no processo de ensino-aprendizagem na educação musical nas escolas. Por essa razão, continuam recaendo sobre os mesmos pressupostos pedagógicos – música no sarau da escola, na alfabetização e letramento, para análise de contexto histórico etc. – utilizados em outras disciplinas.

Sobre os apontamentos levantados na presente pesquisa, a formação do professor de música, é, em linhas gerais, apenas um dos fatores para não implementação de maneira sistêmica, mas um dos mais relevantes fatores no ensino de música. Isso implica não só na responsabilidade da formação de grupo de professores, a saber, educadores musicais, como, também, em diversas mobilizações e investimento por parte da Secretaria da Educação, o que significa uma verdadeira política pública para o ensino de música.

Nessa perspectiva, encontramos fatores que interferiram no cumprimento da legislação vigente. Eles passam por atenção específica no currículo que, de modo geral, pulveriza o conteúdo educação musical, fazendo menção aos pressupostos teóricos de maneira superficial e obscura, em grande medida. Por fazerem parte integrante de um sistema de educação pública, depende também da força política para essas realizações.

Nos trabalhos aqui examinados, bem como nos depoimentos dos profissionais, não encontramos nem um exemplo de força política que resultou na presença e no cumprimento do ensino de música como conteúdo obrigatório no currículo escolar, nem formação específica para os professores atuarem em sala de aula.

De modo geral, constatamos a quantidade de nomenclaturas em relação ao ensino de música na escola, o que pode dificultar a compreensão de boa parte da implementação por força da Lei 11.769/2008. A respeito do termo **educação musical**, referimo-nos ao conteúdo de música, nas quais encontramos na proposta da BNCC, e nos currículos de Arte, tendo como

pressuposto que a legislação vigente não deixa claro, tanto nos PCNs como na LDB, quais os conteúdos que devem ser trabalhados. Há muitas lacunas, o que nos leva para o caminho da subjetividade a despeito do conteúdo musical, bem como as habilidades e competências específicas e seus respectivos objetivos sob o ponto de vista da legislação.

Isto posto, o termo **educação musical** é utilizado neste trabalho sob o contexto do processo de aprendizagem do aluno, contribuindo para sua formação integral enquanto ser humano. O termo **ensino de música** refere-se à ação do professor/educador que tem como missão trabalhar pedagogicamente elementos que possam contribuir para a construção de conhecimentos musicais do aluno. Por fim, **linguagem musical** diz respeito ao idioma musical, termos e elementos que encontramos na arte da música. As definições apontadas na presente pesquisa, assim, contribuem para situar a linguagem musical na perspectiva do que é tratado em educação musical e ensino de música, mencionando como exigência a compreensão dos elementos que compõem a música.

Dentre outros elementos, destacamos a notação musical, qualidades/frequências de sons, as claves, as notas musicais, tessitura, fórmulas de compasso, gêneros musicais, valores musicais, acidentes musicais, intervalos, tonalidades, harmonia, harmonização, timbres entre outros elementos musicais. Em nosso entendimento, não compreenderemos a educação musical em sua exigência, sem antes compreendermos o sentido da função professor/educador de Arte. Na verdade, o professor/educador de música, sem a formação arte-educadora, pressupõe equivocadamente que possui esse conhecimento ou base musical suficiente para ensinar música na sala de aula. Todavia, a realidade se impõe revelando que o processo pedagógico, no ambiente escolar, é muito mais complexo e exigente.

Outro aspecto relevante é que se evidencie abertamente o progresso e as relações dos alunos com a música em formato de apresentação, apreciação e sua diversidade de forma, suprimindo a configuração compartimentada e fragmentada da visão intramuros da escola. Esse caráter formativo pode ser olhado na perspectiva de avaliação, quantificando as ações, como apresentações de alunos, envolvimento da comunidade escolar. A mobilização de repaginação ou reforma do espaço destinado a disciplina de artes (música) ou a criação do mesmo, invariavelmente, geram identificação com o ambiente nomeado à aulas de música e que poderia ser fator de asserção à adesão dos envolvidos no projeto da escola. Outro fator, diz respeito à utilização e aproveitamento de instrumentos musicais que estavam inutilizados no ambiente escolar. Além disso, há que se valorar o aspecto de pertencimento e inclusão social dos alunos e professores, calcando a integralidade do educando e sua participação na comunidade como uma competência socioemocional, caráter formativo de suma importância na atualidade.

Medidas como a criação de instrumentos musicais com materiais recicláveis, envolvimento e aumento do interesse do corpo docente e da necessidade de envolver a comunidade escolar com artes - música, teatro, artes plásticas, pintura e dança – são fundamentais. À medida que se tornam visíveis aos participantes da comunidade tendemos a aderir o ensino de música de forma natural, crítica e regular.

Os desafios da educação musical, na Educação Básica, também contemplam as apresentações musicais internas ou externas de alunos e de artistas de sua região, que podem participar de projetos musicais dentro do que foi abordado anteriormente. Há relatos de inclusão, tanto de alunos quanto de membros da comunidade através da música, sob a perspectiva dos eventos, participações dos pais e familiares e professores de outras disciplinas, apresentações artísticas criadas com essas preposições. Encontramos uma contribuição profícua e simbólica na comunidade escolar, e, sem deixar de fora, a possibilidade de tornar o ambiente escolar em um lugar de apresentações de arte, cultura e sobretudo de música, seja ela de qualquer gênero ou etnia.

Sobre o que proporcionou uma análise aprofundada da música como ferramenta pedagógica, não houve dúvidas, ela está presente nas escolas através de atividades envolvendo essa arte, sobretudo na educação infantil, conforme relato de participantes no questionário semiestruturado. Encontramos na pesquisa documental elementos teóricos para dialogar e verificar o ensino de música nas escolas de Educação Básica, que em outros tempos era incorporado ao currículo. Entendemos quais as razões que levaram ao seu enfraquecimento e até o seu desaparecimento e, por fim, como reapareceu diante da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com a Lei 11.769/2008. Entretanto, em 2018, constatamos que a educação musical voltou a vigorar na BNCC de maneira superficial e pulverizada.

Encontramos nas referidas dissertações, temas que convergiram com nosso objeto de pesquisa, o que nos rendeu um produtivo diálogo entre os autores analisados e suas respectivas dissertações, bem como as políticas públicas, às leis e a efetividade na atuação do que se pretende implementar na área do conhecimento musical nas escolas de Educação Básica por força da Lei 11.769/2008. Os benefícios da educação musical e sua importância no interior da escola, segundo as referidas pesquisas de mestrado profissional em educação, apesar de todos os desafios são visíveis. Isso se observa nitidamente, quando vislumbramos a transformação de um local que servia, até então, para amontoar coisas inutilizadas pela comunidade escolar e que se transformou em uma sala de artes e/ou espaço para aulas de música. Nesse sentido, vale frisar que, mesmo na ausência de condições ideias para o ensino de música na escola de Educação Básica, constatamos melhorias consideráveis no desenvolvimento e no desempenho dos alunos

envolvidos, levando-se em consideração o resultado das pesquisas analisadas e seus desdobramentos no interior das escolas citadas.

Outro importante aspecto observado, em termos práticos, considerando a perspectiva de uma educação democrática, é a necessidade do envolvimento da comunidade - pais e alunos – não apenas para o crescimento pedagógico, mas, igualmente, a fim de que o diálogo entre a gestão escolar e o poder público alcancem medidas para angariar recursos e aquisições de materiais para o ensino de música (instrumentos musicais, lousa com pauta musical, aparelho reproduutor de sons etc.). Como no exemplo citado acima, podemos afirmar que, para que a pedagogia musical seja plenamente desenvolvida, além dos educadores e das educadoras em contínua formação, se faz necessário salas e espaços apropriados.

Outro aspecto relevante é dar visibilidade e publicidade ao progresso e as relações dos alunos com a música: apresentações musicais, audição de alunos, workshops de música, saídas para salas de concerto etc. As contribuições da comunidade, tais como a repaginação ou reforma do espaço destinado a disciplina de música, invariavelmente, geram identificação com o ambiente e que poderá ser fator de asserção à adesão e aceitação da disciplina música, bem como o olhar mais atento para utilização e aproveitamento de instrumentos musicais que eventualmente estejam inutilizados. Os desafios da educação musical, na Educação Básica, também contemplam as apresentações musicais internas ou externas de alunos que participaram de projetos musicais dentro do espectro abordado anteriormente e, até mesmo, relatos de inclusão de membros de toda a comunidade através da música, sob a perspectiva dos eventos e apresentações artísticas criadas com essas preposições, encontramos uma contribuição profícua e simbólica na comunidade escolar, e, sem deixar de fora, a possibilidade de tornar o ambiente escolar em um lugar de apresentações de arte, cultura e sobretudo de música, seja ela de qualquer gênero ou etnia.

Com efeito, nos trabalhos e experiências aqui examinadas, pode-se dizer que houve uma movimentação satisfatória dos envolvidos, pois, constatou-se que o resultado foi a busca por entendimento no que se refere a implementação, a relativa distância entre o que temos de concreto e o distanciamento do ideal, a fim de que haja um movimento preliminar direcionado para o satisfatório. É aceitável considerarmos que, quando há um interesse claro, efetivo de inovar em determinados pontos que são imprescindíveis para o avanço e evolução do processo ensino-aprendizagem na área musical, chega-se a um determinado objetivo suficientemente alcançável, como por exemplo, a evocação de profissionais especializados para o ensino de música na Educação Básica.

Por fim, um breve comentário às respostas que emergem das políticas públicas sobre a educação musical e sua importância no ambiente escolar. Não foi encontrado nenhum movimento político, na presente pesquisa, em relação a implementação do ensino de música, o que encontramos foi um desconhecimento da lei e de uma ação pouco efetiva na implementação.

Ao compararmos a história do ensino de música na Educação Básica pública brasileira do século XX com o que vemos nessas duas primeiras décadas do século XXI, podemos dizer que conquistamos alguns avanços pertinentes à oferta do ensino de música na escola de Educação Básica. Mas, também se evidencia que ainda há diversos e problemáticos entraves que tentam produzir uma visão sobre esse bem cultural, que deveria ser um direito democratizado e de justa qualidade social, como um mero “item de luxo”. No atual momento, essa situação tem gerado muitos debates e pesquisas na área, que visam o levantamento de possíveis soluções que possam viabilizar uma maior definição sobre os rumos do ensino musical e, portanto, de sua presença na escola de ensino básico. Nesse sentido, tentamos deixar evidente neste trabalho a distância que precisamos percorrer para que a Lei 11.769/2008 seja implementada de maneira eficiente.

Rumo ao desfecho de um tema tão pertinente que a educação brasileira nos deu, a partir da presente pesquisa, tentamos evidenciar um panorama geral sobre em que lugar estamos em relação a implementação da educação musical na escola, sobretudo no caráter formativo e indispensável que a música ocupa no alunado de Educação Básica, desde a educação infantil até a graduação nas universidades. Se há um caminho real de implementação dessa conquista da sociedade brasileira, resta saber quanto tempo levaremos para uma efetiva implantação do ensino de música com justa qualidade sociocultural, de forma a suplantar definitivamente a falsa ideologia vigente em largos setores sociais e políticos de que a educação musical (arte) é secundária, mero item de luxo etc. Paulo Freire nos ensina que para uma verdadeira leitura do mundo, tão fundamental quanto a apropriação escrita de nossa língua falada e dos números e princípios matemáticos que orientam nossas racionalidades, é nos appropriarmos, igualmente, de uma ética e de uma estética. E, nesse sentido, nada mais universal do que o caminho da arte, no qual a música, desde muito tempo, tornou-se uma das mais fundamentais trilhas, sonoras e, porque não, espirituais da formação humana.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- ALVES, Eliane Bernardo da Silva. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. UNICENTRO, PR, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/20_unicentro_arte_pdp_eliane_bernardo_da_silva_alves.pdf. Acesso em: abril/2023.
- ANDRADE, A. L. S. **A construção de um coral na EE João Batista Hermeto**: diálogos entre a música, juventude e currículo. 2019. 52 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/36546>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- BÓGEA, D. T. R. **Uma doce melodia**: uma proposta de educação musical através da flauta doce no Centro de Ensino Integral Professora Joana Batista Santos Silva em São Luís - Maranhão. 2018. 175 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2478>. Acesso em: 28 jun. 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Ensino de música na Educação Básica**: elementos para regulamentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2013-pdf/13946-produto-ensino-musica-educacao-pdf>. Acesso em: abril/ 2023
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Matemática. Brasília: MECSEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: História. Brasília: MECSEF, 1998.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CORREIA, M. A. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 127-145, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/11848/11523>. Acesso em: 28 maio 2020.
- DUARTE Jr., João Francisco. **O sentido dos sentidos**: educação (do) sensível. 5^a ed. Curitiba: Criar, 2010.
- DUARTE Jr., João Francisco. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

FONTERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GREENBERG, D. M., Wride, S. J., Snowden, D. A., Spathis, D., Potter, J., & Rentfrow, P. J. (2022). Universals and variations in musical preferences: **A study of preferential reactions to Western music in 53 countries**. Journal of Personality and Social Psychology, 122(2), 286–309. <https://doi.org/10.1037/pspp0000397>. Acessado em: 30 nov. 2022.

JANKÉLEVITCH, Vladimir. **A música e o inefável**. Editora Perspectiva, 1^a ed., 2018.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na Escola Fundamental**. 2001. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

LOURENÇO, Mariane Lemos. **Arte, cultura e política**: o Movimento Hip Hop e a constituição dos narradores urbanos. Psicol. Am. Lat. no. 19, México, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2010000100014. Acesso em: abril/2023.

MELO, Fabiana Carbonera Malinverni. **Lúdico e musicalização na educação infantil**. Indaial: Uniasselvi, 2011. Disponível em: <https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=7677>. Acesso em: abril/2023.

MIRANDA, M. M. L. D. **Código Pedagógico dos Jesuítas**. Ratio Studiorum da Companhia de Jesus. Lisboa: Editora Esfera do Caos, 2010. Disponível em: https://ecommons.luc.edu/ignatianpedagogy_books/345. Acesso em: 28 maio 2020.

MÜLLER, M. C. **A possibilidade de construção de uma moralidade política em Hannah Arendt**. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/4775?show=full>. Acesso em: 28 maio 2020.

NETTO, Luiz. **A Variação na Simbologia das Claves Musicais ao Longo do Tempo e o Modelo Holográfico**. Música sacra e adoração. 2023. Disponível em: <https://musicaeadoracao.com.br/25386/a-variacao-na-simbologia-das-claves-musicais-ao-longo-do-tempo-e-o-modelo-holografico/>. Acesso em: abril/2023.

NOGUEIRA, Melissa Azevedo. **A formação de professores de música no estado de Mato Grosso do Sul e o diálogo com a Educação Básica**. 203f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2017.

PAULA, Milca Maria Cavalcanti de. **Política De Ensino Da Música Na Escola Pública Em Pernambuco: Uma Análise Na Construção De Um Sujeito Esteticamente Sensível**. 2016.

103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação, Campus Mata Norte, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2016.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 19-28, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaoamusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/358>. Acesso em: 28 mar. 2020.

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. **Um movimento na História da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008**. 450 f. 2010. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. **O Currículo das Licenciaturas em Música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada**. Arteriais-Revista do Programa de Pós-graduação em Artes, v. 1, n. 1, 2015.

RIBEIRO, A. B. **Por uma estética filosófica sobre os (des)concertos da música:** contribuições para a formação profissional técnica de nível médio em música. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017.

ROSA, S. V. M. **Música e escola:** estudo de caso de uma prática em uma escola de ensino fundamental no Vale do Paraíba. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

SANTIAGO, Renan. **Viajando na batida:** o funk carioca como ponto de partida em aulas de Música. Portal Música(s), no Plural!, 2022. Disponível em muzicanoplural.com/viajandonabatida Acesso em: abril/2023.

SARMENTO, C. All the boat is a stage: classical tragedy meets american narrative - re-reading melville's billy budd, sailor. **Mathesis**, [s. l.], n. 19, p. 97-111, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/All_the_boat_is_a_stage_classical_tragedy_meets_Am.pdf. Acesso em: 28 maio 2020.

SANTOS, Sergio Ricardo dos. **Conceitos essenciais de música na prática pedagógica**. São Paulo: Cia E-book, 2019.

SOUSA, P. C. **O ensino de música na perspectiva da Lei 11.769/2008:** a experiência da Escola Municipal Comendador Hirayuki Enomoto, de Pereira Barreto/SP. Pereira Barreto: A Arte da Palavra, 2021.

SWANWICK, K. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TEIXEIRA, N. C. **Lecionar música nas escolas estaduais de São Paulo:** Desafios frente ao currículo de Arte. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

TRUZ, Igor. **Cotidiano brasileiro.** 2015 - Ano: 48 - Edição N°: 86 - Arte e Cultura. Disponível em: <https://www.usp.br/aunantigo/exibir?id=7091&ed=1236&f=3>. Acesso em: abril/2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Formulário da entrevista via Google Forms

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (PROGEPE), DA UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)

Pesquisador: Sergio Ricardo Santos

Orientador: Jason Ferreira Mafra

Título da pesquisa: Educação Musical na Escola: Avanços, Desafios e Perspectivas

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Cargo que ocupa na Educação: professor/a () Gestor/a Escolar ()
Outros: _____

Modalidade Escolar: Municipal () Estadual (); particular ()

1. Na sua escola são ministradas aulas de música?

Sim ()

Não ()

2. Se sim, quantas vezes por semana?

1 ()

2 ()

3 ou mais ()

3. A escola disponibiliza ambiente para aulas de música?

Sim ()

Não ()

4. A escola possui instrumentos musicais?

Sim ()

Não ()

4.1 Se sim, Quais?

Teclado ()

Violão ()

Trompete ()

Trombone ()

Sax ()

Flauta doce ()

Transversal ()

Instrumentos de percussão ()

Outros: _____

5. Você ou, eventualmente, professores/as que lecionam a disciplina de Arte na sua escola abordam a arte musical?

- Sim ()
- Não ()
- As vezes ()
- Não tenho informação ()

6. Quantos eventos musicais acontecem anualmente na sua escola?

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ou mais ()
- Nenhum ()
- Não tenho informação ()

7. Você tem conhecimento sobre o ensino de música como conteúdo obrigatório, previsto na Lei 11.769/2008?

- Sim ()
- Não ()

8. Em sua escola, há orientação expressa sobre a implementação da música (ou educação musical), como disciplina ou conteúdo obrigatório?

- Sim ()
- Não ()

9. Em sua escola, em algum ciclo ou ano de estudo, existe a oferta da disciplina educação musical (ou nome semelhante)?

- () sim () não

10. Considerando o papel da escola na formação humana, em que medida você considera a importância da música (ou educação musical) na Educação Básica?

- Tão importante quanto às demais disciplinas ()
- Importante, mas não como as demais disciplinas ()
- Não tem grande importância, mas poderia ser oferecida ()
- Não deveria ser ofertada na escola ()

11. Exponha aqui, se considerar necessário, outras informações ou comentários sobre o tema Educação musical na Escola?

APÊNDICE B - Tabela para guia e análise das dissertações de MP no Brasil

Nome da Instituição	Sigla da Instituição	UF	Quantidade	Observação	MP
CENTRO CEETEP	CEETEP	SP	1,0	Não possui	1
CENTRO CEFET	CEFET	MG	1,0	Não possui	0
CENTRO UNASP	UNASP	SP	1,0	1 dissertação	1
CENTRO UNINTER	UNINTER	PR	1,0	Não possui	1
FUNDAÇÃO UNIPAMP	UNIPAMP	RS	1,0	Não possui	1
INSTITUTO IFTM	IFTM	MG	1,0	1 dissertação	1
INSTITUTO IFSUL	IFSUL	RS	Analisada	1 dissertação	1
PONTIFÍCIA PUC/SP	PUC/SP	SP	1,0	Formação	1
UNIVERSITÁRIO UNIARP	UNIARP	SC	1,0	Não possui	1
UNIVERSITÁRIO UNICID	UNICID	SP	1,0	Não possui	1
UNIVERSITÁRIO UNIARA	UNIARA	SP	1,0	Não possui	1
UNIVERSITÁRIO UNB	UNB	DF	1,0	Não possui	1
UNIVERSITÁRIO UPE	UPE	PE	Analisada	2 dissertações	2
UNIVERSITÁRIO USP	USP	SP	1,0	Não possui	1
UNIVERSITÁRIO UNITAU	UNITAU	SP	Analisada	1 dissertação	1
UNIVERSITÁRIO UNIUBE	UNIUBE	MG	1,0	Não possui	1
UNIVERSITÁRIO UNEB	UNEB	BA	Analisada	1 dissertação	3
UNIVERSITÁRIO UNISINOS	UNISINOS	RS	1,0	Não possui	1
UNIVERSITÁRIO UEPB	UEPB	PB	1,0	Não possui	1
UNIVERSITÁRIO UNICAMP	UNICAMP	SP	1,0	Não possui	1
UNIVERSITÁRIO UEMS	UEMS	MS	Analisada	2 dissertações	1
UNIVERSITÁRIO UESC	UESC	BA	1,0	Não possui	1
UNIVERSITÁRIO UEMA	UEMA	MA	1,0	Não possui	1
UNIVERSITÁRIO UENP	UENP	PR	1,0	Não possui	1
UNIVERSITÁRIO UERGS	UERGS	RS	1,0	Não possui	1
UNIVERSITÁRIO UNESP-ABERTA	UNESP-ABERTA	SP	1,0	Não possui	1
UNIVERSITÁRIO UNESP-FACULDADE	UNESP-FACULDADE	SP	1,0	Não possui	1

APÊNDICE C - Tabela pesquisa de base inicial

Nome: Sergio Ricardo dos Santos

EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.

Critérios de Busca:

- Últimos 10 anos
- Artigos em português
- Acesso Livre

Nº	Autor(es) / Artigo	Título do Artigo	Breve Descrição (máximo 50 palavras)	Revista / Ano Publicação
1	NOGUEIRA, Melissa Azevedo.	A Formação de Professores de Música no Estado de Mato Grosso do Sul e O Diálogo com a Educação Básica (Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul Unidade Universitária De Campo Grande – UNEMS);		Banco de teses e dissertações CAPES, plataforma SUCUPIRA
2	BOGÉA, Diego Ted Rodrigues.	Uma doce melodia: Uma Proposta de Educação Musical Através da Flauta Doce no Centro de Ensino Integral Joana Batista Santos Silva em São Luís – MA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO);		
3	RIBEIRO, Alan Barcelos	Contribuições para a formação profissional técnica de nível médio em música. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - UFLA)		

Quadro 1. Busca de artigos científicos no Portal de Periódicos Capes⁸.

Palavras-chave	Quantidade de Artigos Encontrados	Quantidade de Artigos Selecionados
Educação musical	1863	15
Educação musical na escola, Lei 11.769/2008	19356	7
Música na escola	64173	nenhum
Total	85401	

Quadro 2. Artigos Selecionados – Educação musical na escola, Lei 11.769/2008

Nº	Autor (es) / Artigo	Título do Artigo	Descrição (máximo 50 palavras)	Revista/Ano Publicação
4	ROSA, Susana Verena Macário.	Música e Escola: Estudo de Caso de Uma Prática em Uma Escola de Ensino Fundamental no Vale Do Paraíba. (UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ)		
5	PAULA, Milca Maria Cavalcanti	Política de Ensino da Música na escola pública em Pernambuco: uma análise na construção de um sujeito esteticamente sensível. (UPE – UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO)		
6	TEIXEIRA, Nilza Carla	Música nas Escolas Estaduais de São Paulo: Desafios Frente Ao Currículo de Arte. (UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO);		

ANÁLISE:

A presente pesquisa se ateve as dissertações dos programas de mestrado profissional no Brasil, por conseguinte, selecionamos as dissertações que abordavam temas, tanto na área do conhecimento educação, pedagogia e educação musical, quanto para as que versavam com o ensino da arte na Educação Básica. A ordem de pesquisa se deu, primeiramente, na grande área conhecimento de ciências humanas, sequencialmente, na área do conhecimento educação, a fim de que, nas áreas de avaliação e concentração, dentre os quarenta e nove (49) programas de mestrado profissional em educação analisados, encontramos as seguintes instituições: Instituto

Federal de Educação, ciência e tecnologia do triângulo mineiro, uma dissertação(1), Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia sul-rio-grandense, uma dissertação(1), Universidade de Pernambuco, duas dissertações(2), Universidade de Taubaté, uma dissertação (1), Universidade do Estado da Bahia, uma dissertação (1), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, uma dissertação (1), Universidade Federal da Fronteira Sul (1), Universidade Federal de Lavras, uma dissertação (1), Universidade Federal de São Carlos, uma dissertação (1), Universidade Federal do Maranhão, uma dissertação (1) e Universidade Nove de Julho, uma dissertação (1). Dentre as quinze dissertações mencionadas que continham temas do nosso interesse, selecionamos as que definitivamente abordaram ensino de música na Educação Básica ou que versavam sobre educação musical na sala de aula, são elas:

- h) NOGUEIRA, Melissa Azevedo. A Formação de Professores de Música no Estado de Mato Grosso do Sul e O Diálogo com a Educação Básica (Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul Unidade Universitária De Campo Grande – UNEMS);
- i) BOGÉA, Diego Ted Rodrigues. Um doce melodia: Uma Proposta de Educação Musical Através da Flauta Doce no Centro de Ensino Integral Joana Batista Santos Silva em São Luís – MA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO);
- j) ANDRADE, André Luiz Silva. A Construção de um Coral na EE João Batista Hermeto: Diálogos entre Música, Juventude e Currículo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS);
- k) PAULA, Milca Maria Cavalcanti. Política de Ensino da Música na escola pública em Pernambuco: uma análise na construção de um sujeito esteticamente sensível. (UPE – UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO);
- l) TEIXEIRA, Nilza Carla. Lecionar Música nas Escolas Estaduais de São Paulo: Desafios Frente Ao Currículo de Arte. (UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO);
- m) RIBEIRO, Alan Barcelos. Contribuições para a formação profissional técnica de nível médio em música. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - UFLA);
- n) ROSA, Susana Verena Macário. Música e Escola: Estudo de Caso de Uma Prática em Uma Escola de Ensino Fundamental no Vale Do Paraíba. (UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ)

No interior dessas referidas dissertações, destacaram-se temas que coadunaram com nossa linha de pesquisa, no entanto, constatamos e destacamos os temas que foram de interesse ou se alinharam a elas. Vamos mencionar os casos, temas e os atores que avocaram nossa atenção no decorrer de nossa pesquisa. São eles: a formação de professor de música no curso

de licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por exemplo.

Este projeto surgiu com o intuito de pesquisar de que forma a música foi inserida no cotidiano de estudantes, dentre estas a escola de Ensino Médio Estadual Doutor João Batista Hermeto, do município de Lavras – Minas Gerais - além de, concomitantemente, explorar os possíveis potenciais dela como estratégia de ensino e estabelecer um diálogo no currículo vigente desta escola. A música ocupa importante papel na formação integral e na humanização dos indivíduos, além de ser um direito de todos.

Nessa perspectiva, a pesquisa apresentada somou-se a outras frentes num esforço de refletir sobre sua aplicabilidade com ênfase na Lei 11.769/2008, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da música em toda Educação Básica, com objetivo de investigar os desafios com os quais os responsáveis pelo ensino de música nas escolas estaduais, sobretudo no ensino básico de São Paulo se defrontam, para que o conteúdo musical seja aplicado em sala de aula. A contribuição científica e cultural desta pesquisa esteve com um olhar atento para analisar as bases teóricas do Currículo de Arte – o ensino das artes nos anos iniciais, expectativas de aprendizagem – bem como a Lei nº 11.769/2008, responsável pela obrigatoriedade do ensino musical como conteúdo obrigatório. Sob o ponto de vista filosófico, abordamos a questão de como incorporar elementos estéticos da obra Filosófica da nova música de Theodor W. Adorno na formação de alunos dos cursos técnicos profissionalizantes de nível médio em instrumento musical oferecido pelos conservatórios estaduais de Minas Gerais e, por fim, pesquisamos nas referidas dissertações o que se propuseram a analisar em um caso de prática de educação musical: o Programa de Musicalização implantado na Rede Municipal de Ensino do Fundamental I numa determinada escola da região do vale do Paraíba, visando refletir sobre como o ensino musical vem se adequando à Lei 11.769/08, alterada em maio de 2016 pela Lei 13.278.

APÊNDICE D - Trabalhos selecionados nos mestrados profissionais (destaques)

Nome da Universidade: Universidade Federal Do Maranhão - Centro De Ciências Sociais
Programa De Pós-Graduação Em Gestão De Ensino Da Educação Básica Mestre

Autor(a): Diego Ted Rodrigues Bogéa

Título da Pesquisa - UMA DOCE MELODIA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DA FLAUTA DOCE NO CENTRO DE ENSINO INTEGRAL Prof.^a JOANA BATISTA SANTOS SILVA EM SÃO LUÍS-MA

Temática: O presente trabalho aborda o ensino de música, na escola, através do ensino de flauta doce para jovens do Centro de Ensino Integral Prof.^a Joana Batista Santos Silva. Em linhas gerais, o referido trabalho dialoga com o ensino de música através do domínio de um instrumento musical. A finalidade da pesquisa, segundo o autor, tem a finalidade de que esta pesquisa promova novas perspectivas para a educação musical e contribua para a democratização do ensino de música nas escolas brasileiras.

Metodologia: Procedimentos metodológicos quantitativo e qualitativo.

Das seções da dissertação quantitativa:

Primeira seção: apresentamos a introdução da pesquisa onde abordamos nossas motivações para o tema, nossos objetivos com este trabalho, a metodologia que empregamos bem como questões norteadoras da pesquisa.

Segunda seção: “FLAUTA DOCE: aspectos históricos” tratamos sobre a construção histórica do instrumento, desde as descobertas mais recentes sobre as primeiras flautas fabricadas passando pela sua etimologia até novas iniciativas na construção do instrumento a partir do século XX, expondo as principais contribuições mecânicas, estruturais, musicais ao instrumento além de relacionar alguns construtores e compositores que fizeram aportes consideráveis para o desenvolvimento do instrumento. **Terceira seção**, nomeada de “ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL – Passado e Presente”, foi redigido com base em uma revisão histórica sobre a educação musical em nosso país e como ela foi construída historicamente para os termos a conjuntura atual.

Procedimentos metodológicos qualitativo:

No que tange ao procedimento da pesquisa, a análise se concretizou como um estudo de caso, pois “facilitou a compreensão de fenômenos sociais complexos aplicáveis com maior frequência às áreas das ciências humanas e sociais.” (YIN, 2005, p. 20). Segundo o referido autor, o estudo de caso é uma estratégia metodológica do tipo exploratória, descriptiva e interpretativa. Como nos atesta Maren (1995, p. 239), o método de estudo de caso é eclético e por isso pode ser trabalhado através das mais variadas técnicas e métodos que facilitam a compreensão de fenômenos a serem estudados. O estudo de caso se coloca na atualidade como uma metodologia para a

intervenção, mudança, reformulação, aplicação e desenvolvimento de grupos sociais, organizações e comunidades.

Natureza da abordagem (trabalho teórico ou de intervenção)

Teórico. Já se sabe que há uma relação obscura entre o ensino de música na escola e as condições pelas quais ele é aplicado. Pode-se constatar que as condições são adversas, em linhas gerais, o trabalho se dá por iniciativa do profissional educador musical. Em determinadas escolas, não encontramos as condições mínimas necessárias para desenvolver um trabalho satisfatório no que se refere ao ensino de música como obrigatoriedade.

Referente ao material e a proposta utilizada (flauta doce e o ensino coletivo) para o ensino de música, é de relevância intelectiva, em minha análise, por se tratar de um instrumento acessível e de baixo custo, favorecendo assim o acesso das escolas com estrutura considerada sem recursos para o ensino-aprendizagem de música.

A música, como linguagem artística das mais presentes na vida do indivíduo, necessita de mais verificações sobre as suas dinâmicas e principalmente sua contextualização na educação (2018, p.19)

Os pontos teóricos que o referido autor se baseia, pelos quais aponta para implementação da educação musical na escola, sob a perspectiva da flauta doce como meio de intermediação entre música e pedagogia da música ele cita:

O alemão Ernst Mahle, professor de flauta doce, instrumento que aprendeu na Alemanha entre 1937 e 1939, foi um dos fundadores da Escola de Música de Piracicaba (1953), em São Paulo. Conforme relato do autor, em poucos anos a escola de música já possuía dois quartetos de flauta doce que interpretavam o repertório renascentista. Casou-se com uma aluna da própria escola de música de Piracicaba, Prof. Cidinha Mahle que posteriormente publicaria o método Primeiro Caderno de Flauta Block, publicado em 1959.

Tópicos relevantes. Um dos grandes desafios da implementação da música como disciplina escolar é a dificuldade de profissionais especializados dentro da escola, entretanto, os profissionais que medeiam o ensino de música são, em linhas gerais, os professores de arte educação, que exploram pouco a música como ferramenta pedagógica, como afirma Lorenzo:

“no contexto da educação formal, podemos afirmar que pouca atenção é dada à música dentro da disciplina Arte, sendo na maioria das vezes lecionada de modo superficial por professores sem especialidade e, na maioria das vezes, sem formação na área (QUADROS JR; LORENZO, 2010)”.

A despeito da presença da música na vida dos discentes, “A música faz parte do cotidiano das pessoas, sendo considerada um dos fatores de influência para diversos aspectos da vida humana. (NORTH; HARGREAVES, 2008).

Ensino de música no Brasil: passado e presente.

Quando se tem um único olhar ou uma única experiência de vida em sociedade, até mesmo de um determinado modelo unilateral (FARC, EI, FASCISMO etc.) tendemos a ser um ríspido e rígido modelo que há necessidade de se replicar como o único e por vezes o “correto”.

Seria um tipo como se não houvesse outra maneira ou forma de viver e, ainda, colocar-se em condições de superioridade ante a outro jeito de ser ou de vida.

Os Jesuítas ao se relacionar com os nativos da terra Brasileira, suprimiram a expressão artística dos nativos por possuir características pouco usuais aos olhos dos portugueses, tais como: trombetas com crânios de gente na extremidade, flautas de ossos, chocalhos de cabeças humanas etc. (p.48)

Podemos inferir que “predomina o consenso de que os jesuítas foram os primeiros educadores no Brasil, como também os primeiros a implementar o ensino de música, impondo seus valores educacionais e influenciando o início da educação brasileira.” (p.48)

Educação musical no Século XX

[...] a educação musical não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter as pessoas, tampouco um conjunto de técnicas, métodos e atividades como propósito de desenvolver habilidades e criar competências, embora seja essa uma parte importante de sua tarefa. O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de interseção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical. (FONTERRADA, 2008, p.117).

Outro importante autor citado pelo referido artigo que contribuiu para o desenvolvimento da educação musical no século XX fora Edgar Willem:

Com base nas concepções de Dalcroze, Edgar Willem (1890-1978), pedagogo o professor, belga, radicado na Suíça, desenvolveu suas bases psicológicas da educação musical, que orientam o fazer teórico com o prático. Para esse professor, a música deveria ser primeiro vivenciada, para, então, para ser teorizada, e ainda, a iniciação musical deveria contar com a participação ativa dos estudantes dando-se ênfase no uso de canções e exercícios para o desenvolvimento auditivo associado ao movimento (FREIXEDAS, 2015).

Criou-se um sistema de educação musical relevante no final do século XIX, conforme cita o artigo:

Na primeira geração, as personalidades mais marcantes foram o músico suíço Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), que criou o sistema de educação musical denominado Eurythmics, ou Rítmica de Dalcroze, que buscava contribuir para a formação integral do ser humano através da música e do movimento. No método Dalcroze, qualquer fenômeno musical, de qualquer caráter rítmico, melódico, harmônico, de dinâmica ou formal, pode ser manifestado pelo movimento corporal.

As leis que foram utilizadas como base para fundamentar a pesquisa: LDB n. 4.025/1961, Lei n. 5.962/1971, Lei n. 9.394/1996 e suas implicações para o ensino de música a partir da Lei n. 11.769/2008, Lei n. 11.769/08.

A presente pesquisa teve como pergunta problema as seguintes questões:

Para direcionar nossa problemática, elaboramos três questões norteadoras: a) De que maneira o estudo de flauta doce pode contribuir para o aprendizado de elementos básicos da educação musical (identificação das notas na pauta, a internalização dos valores das figuras rítmicas, a digitação das notas na flauta, a execução musical em conjunto); b) Como o estudo musical influência no desenvolvimento da percepção

auditiva, leitura e escrita musicais dos alunos participantes? c) De que modo o ensino coletivo de flauta doce influencia no desenvolvimento de aspectos extramusicais como motivação, socialização, coordenação motora, e comportamento?

Primeiro objetivo da pesquisa: “analisar de que forma o estudo musical colabora com o desenvolvimento da percepção auditiva, leitura e escrita musicais dos alunos participantes [...].”.

Segundo objetivo: “buscamos compreender de que maneira o ensino coletivo de flauta doce contribui para o desenvolvimento de aspectos como motivação, socialização, coordenação motora, e comportamento [...].”.

Em um resultante que contemplem os objetivos anteriores pode-se entender o fator socializante e o aspecto comum a vida do ser humano através da música, possibilitando experiências sensíveis plenas de reflexão e da construção crítica.

Tópicos relevantes. Sobre a educação musical como disciplina obrigatória o referido autor cita o seguinte trecho: “por muito tempo a educação musical foi encarada de modo recreativo, em que somente com a Lei n.11.769, de 18 de agosto de 2008, que alterou a LDB n. 9.394/96, a música passou a ser conteúdo obrigatório no ensino escolar”. (p.67)

Fala sobre a flauta doce: aspectos históricos, Etimologia e características estruturais e musicais da flauta doce, As primeiras flautas, A flauta doce no século XX, A flauta doce no Brasil: as primeiras iniciativas de ensino do instrumento.

Trecho em destaque e temas relevantes.

[...] a educação musical não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter as pessoas, tampouco um conjunto de técnicas, métodos e atividades como propósito de desenvolver habilidades e criar competências, embora seja essa uma parte importante de sua tarefa. O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de interseção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical. (FONTEERRADA, 2008, p.117).

Destaque para o autor que foi um dos percursores da educação musical na primeira metade do século XX: “o músico suíço Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), que criou o sistema de educação musical denominado Eurythmics, ou Rítmica de Dalcroze, que buscava contribuir para a formação integral do ser humano através da música e do movimento”, bem como Edgar Willem (1890-1978), pedagogo o professor, belga, “radicado na Suíça, desenvolveu suas bases psicológicas da educação musical, que orientam o fazer teórico com o prático”.

No Brasil o referido autor destaca a importância do Anísio Teixeira, em 1932 fundou a Superintendência De Educação Musical E Artística (SEMA), “fundada na reforma que estabeleceu a obrigação do Canto Orfeônico no Município do Rio de Janeiro, através do Decreto

n. 19.890 de 18 de abril de 1931. A SEMA tinha por objetivo aprimorar a educação musical nas escolas primárias e secundárias”.

Sobre a importância da flauta doce como instrumento que viabiliza e dialoga com a iniciação musical o referido autor ressalta que:

Cuervo (2009), afirma que a flauta doce tem a capacidade de proporcionar um processo de aquisição de habilidades, que são notadamente, em início, mais acessíveis, com a vantagem de ser utilizada em práticas de conjunto, e com boa apreciação musical de alunos em qualquer nível de aprendizado musical.

Outro método abordado pelo autor foi o Suzuki, e que seu destaque vai para a importância da acessibilidade e da simplicidade do contato dos alunos com o instrumento:

O método Suzuki possui conceitos simples e que, em alguns casos, já foram praticados por leigos, como por exemplo, o aprendizado das músicas a serem compreendidas, que devem ser primeiramente ouvidas pelos alunos, com o intuito de reconhecer o seu ritmo, a sua melodia e a sua harmonia, para que possam executá-las de acordo com essas características.

Para o ensino coletivo, o referido autor cita um importante educador, Swanwick, que desenvolveu pesquisas relevantes para o ensino de música coletivo.

Com o método de Swanwick as atividades musicais podem ser estruturadas baseadas em quatro ações, as quais são apreciação, percepção, execução e criação musical. Swanwick (2003, p.7) também enfatiza a importância da interação social da música, ao afirmar que “a aprendizagem musical acontece por meio de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros”.

Nessa perspectiva, os aprendizados da música assim como o da flauta doce contribuem socialmente e intelectualmente na ampliação do conhecimento dos alunos, obtendo-se resultados mais expressivos em todas as áreas pedagógicas. Por isso, uma proposta de trabalho em grupo baseia-se, também, na interação entre os alunos, proporcionando troca de experiências e a evolução do grupo. Sobre Paulo Freire (2002):

[...] também partilha da ideia de a educação musical é uma facilitadora da aprendizagem, não somente da música como também de outras disciplinas e atividades que exigem pensamento e reflexão, pois, aprimora habilidades e conhecimentos que serão utilizados pelos alunos em outras áreas. Experiências musicais quando utilizadas de forma pedagógica beneficiam progressivamente o cotidiano do aluno, em que passam a ter melhores resultados quanto ao desempenho em um sistema de aprendizagem mais formal.

Estudos revelam que a educação musical atua diretamente como um estímulo para cérebro propulsionar o desenvolvimento da linguagem (SCHACHTER, 2007). De acordo com o referido autor, o treinamento musical é uma atividade de conhecimento que acontece no hemisfério esquerdo do cérebro, hemisfério este também responsável pela linguagem de processamento. As palavras de SCHACHTER (2007) comprovam que a educação musical faz com que os circuitos do cérebro consigam interagir, mesmo que de uma forma específica.

Principais referenciais teóricos do trabalho: FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira, foi citado 10 vezes; FREIXEDAS, Claudia Maradei, foi citado 6 vezes; GALINDO, João Maurício, foi citado 6 vezes; LOUREIRO, A. foi citado 6 vezes, SWANWICK; Keith. foi citado 5 vezes.

Quais os pontos que são novidades, relevantes, inovadores e os limites teóricos.

Na presente pesquisa, o referido autor em determinado momento, sobretudo na parte teórica, na historicidade, na escolha dos autores foi habilidoso, mas a despeito da parte prática abordou outro tema que, em meu entendimento, truncou o desenvolvimento da dissertação, como por exemplo: falar sobre educação de tempo integral e/ou escola de tempo integral. Em suma, as questões problemas se dissiparam e o assunto principal perdeu seu foco.

Organiza-se de modo a produzir democraticamente suas próprias vontades e a gerir esses anseios e respostas de acordo com suas regras, perfis e demandas, preservando todo aparato burocrático e sua científicidade histórica.

Outro importante aspecto a ser relatado, em termos práticos, sob a perspectiva da abordagem democrática, é razoável que haja o envolvimento da comunidade - pais e alunos - a fim de que o diálogo entre a gestão escolar e o poder público alcancem medidas para angariar recursos e aquisições de materiais para o ensino de música (instrumentos musicais, lousa com pauta musical, aparelho reproduutor de sons etc.) como no exemplo citado acima, podemos afirmar que, para que a pedagogia musical seja desenvolvida, se faz necessário salas e espaços apropriados. Outro aspecto relevante é que se evidencie abertamente o progresso e as relações dos alunos com a música: apresentações musicais, audição de alunos, workshops de música, saídas para salas de concerto etc.

As contribuições da comunidade, tais como a repaginação ou reforma do espaço destinado a disciplina de música, invariavelmente, geram identificação com o ambiente e que poderá ser fator de asserção à adesão e aceitação da disciplina música, bem como o olhar mais atento para utilização e aproveitamento de instrumentos musicais que eventualmente estejam inutilizados.

Os desafios da educação musical, na Educação Básica, também contemplam as apresentações musicais internas ou externas de alunos que participaram de projetos musicais dentro do espectro abordado anteriormente e, até mesmo, relatos de inclusão de membros de toda a comunidade através da música, sob a perspectiva dos eventos e apresentações artísticas criadas com essas preposições, encontramos uma contribuição profícua e simbólica na comunidade escolar, e, sem deixar de fora, a possibilidade de tornar o ambiente escolar em um lugar de apresentações de arte, cultura e sobretudo de música, seja ela de qualquer gênero ou etnia.

Entremeando as referidas dissertações, em uma breve passagem a respeito dos benefícios da educação musical na escola, que nos renderia um capítulo à parte, sem dúvida, vamos mencioná-la de forma singela e simplificada.

Os benefícios da educação musical e sua importância no interior da escola, pelas quais perpassaram as referidas pesquisas de mestrado profissional em educação, podemos citar a transformação de um local que servia para amontoar coisas inutilizadas pela comunidade escolar e que se transformou em uma sala de artes e/ou espaço para aulas de música. Vale lembrar que o relato dessa referida dissertação, mesmo na ausência de condições ideias para o ensino de música na escola de Educação Básica, constatamos melhorias consideráveis no desenvolvimento e no desempenho dos alunos envolvidos, levando-se em consideração o resultado das pesquisas analisadas e seus desdobramentos no interior das escolas supracitadas.

Nome da Universidade: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Unidade Universitária De Campo Grande – UNEMS

Autor(a): Melissa Azevedo Nogueira

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Temática: O presente estudo disserta sobre a formação de professor de música no curso de licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Esta pesquisa tem como objetivo apresentar, conhecer e discutir os documentos que tratam da formação do professor de música e da oferta do ensino de música na Educação Básica como conteúdo do componente arte, quais sejam: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura de Música da UFMS (PP/Música/UFMS) e o Referencial Curricular (RC) da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS).

Metodologia: Procedimentos metodológicos quantitativo:

[...] Primeiro traçou-se uma descrição histórica e contextualizada sobre o ensino de música no Brasil, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica a partir de obras de autores que discutem a temática: Levantamento de estudo por alguns autores tais como: Loureiro (2001), Pereira (2013), Pires (2003), Fuks (2007), Figueiredo (2010, 2013), Penna (2007, 2013) e Fonterrada e Glaser (2007) e Pereira (2010) que se debruçaram nessa trajetória e cujos trabalhos pudemos encontrar em teses, dissertações, livros e artigos.

Revisamos ainda, além dos PCN e Referencial Curricular/MS, alguns documentos oficiais, como leis, pareces e resoluções, que materializam o direcionamento das políticas públicas sobre o ensino de música na Educação Básica brasileira. Mateiro (2009) afirma que as reformas curriculares, após a implantação desses documentos, só se efetivaram a partir de 2003 [...]

A autora discorre como a metodologia desenvolve-se para um professor de artes/música, tanto para formação acadêmica em educação musical, quanto para docência na Educação Básica. Em outras palavras, a experiência está para a singularidade de cada acadêmico e não para uma universalização do ensino de música, assim, leva-nos a querer acreditar, segunda a autora, que há uma deficiência pedagógica na formação do professor de música. Em síntese, o professor de

música estuda seu instrumento/voz e passa a lecionar sem um conhecimento de práticas pedagógicas que são fundamentais para o êxito da docência.

Assim como eu, muitos destes profissionais tinham uma trajetória como músico professor. O sentido de músico-professor que daremos na pesquisa é o mesmo utilizado por Fonterrada e Glaser (2007), quando discorrem sobre a experiência de músicos instrumentistas profissionais de São Paulo com a docência.

De acordo com o autor, somente com boa vontade,

[...] mudanças estruturais no processo de ensino-aprendizagem [...] desses profissionais [...] continuam recaendo sobre os mesmos pressupostos pedagógicos utilizados nos cursos tradicionais, nos quais realizaram sua formação. É comum ao instrumentista [incluindo o cantor] profissional exercer regularmente a função de professor [...] embora não tenha sido preparado para isso durante a formação acadêmica. (FONTERRADA; GLASER, 2007, p. 30).

Em comparação com a experiência que ela (Melissa) teve e a de outros colegas de profissão, citou-se aqui uma pesquisa que, com sua experiência pregressa em ensino de música, houve uma identificação com vistas ao acaso, ao além, do que propriamente uma metodologia aplicada, conhecida no universo da pedagogia da música na Educação Básica.

Apresenta uma ideia parecida com a dela, mas a citação é assim:

Esta autora produziu e aplicou sequências didáticas nas aulas de música de duas escolas da rede pública de Goiânia para investigar as contribuições sociais, culturais e musicais com a implementação da Matriz Curricular de Música na rede estadual de ensino goiana.

Fala da autora que aborda sua experiência na carreira de pesquisadora e docente de escola de Educação Básica.

[...] Além desta atividade musical, prossegui aos dezenove anos os estudos de música na Escola Municipal de Música de São Paulo, na capital, precisamente em 1995, e no ano seguinte em um projeto de extensão do Curso de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na capital gaúcha, até 1997.

Desta forma, a presente pesquisa teve como objetivo apresentar, conhecer e discutir as fontes documentais que tratam, respectivamente, da formação do professor de música e do oferecimento do ensino de música na Educação Básica do estado do Mato Grosso do Sul, como conteúdo do componente Arte, quais sejam: os PCN; o Referencial Curricular/MS; e o PP/UFMS, implantada no primeiro semestre de 2014 a fim de destacarmos alguns aspectos convergentes e buscarmos identificar se os diálogos entre os referidos documentos atendem efetivamente a prática do professor de música na Educação Básica como está posto na atualidade.

[...] fizemos a leitura deles, depois uma articulação/análise entre os três com a perspectiva de destacar ou dar ênfase em alguns aspectos convergentes.

Teórico. A começar pela presença do ensino de música no processo de catequização dos indígenas do Brasil, traçaremos uma linha temporal que culminará em sua presença nos mais diversos espaços de formação, porém, destacaremos principalmente e mais profundamente o espaço de formação docente em nível superior.

Num primeiro momento os primeiros registros históricos de ensino de música se deram com a chegada da Companhia de Jesus, entre 1549 e 1759. Os portugueses identificaram os indígenas como um povo musical, porém, que ignorava os valores cristãos (LOUREIRO, 2001). Este foi o cenário propício para a intervenção do ensino jesuítico por intermédio da música aos que habitavam o território brasileiro.

O ensino de música no brasil se tornou obrigatório com a promulgação da independência de Portugal:

[...] No século XXI, embora tenham sido conquistados alguns avanços pertinentes à oferta do aprendizado de música na escola de Educação Básica, ainda há diversos e problemáticos entraves que fazem deste conteúdo mero artigo de luxo. Essa situação tem gerado muitos debates e pesquisas na área, que visam o levantamento de possíveis soluções que possam viabilizar uma maior definição sobre os rumos do ensino musical e, portanto, de sua presença na escola de ensino básico. Por isso, acreditamos que esta pesquisa possa colaborar para disponibilizar mais dados a respeito do curso de licenciatura em Música da UFMS, ainda que não seja o nosso propósito analisar a pertinência ou não dos conteúdos musicais que iremos descrever neste capítulo. [...]

As investidas do ensino de música no Período Colonial, O ensino de música e formação de professores durante o governo pombalino, O início do caráter obrigatório do ensino de música na legislação educacional, Do início da polivalência a obrigatoriedade do ensino de música na escola básica do Brasil

Trecho em destaque:

Para Duarte Júnior (2012, p. 81) a Lei 5.692/71 pretendeu “modernizar” o ensino na escola, mas verdadeiramente ocultou sua verdadeira intenção que almejava a “preparação” de uma sociedade isenta de uma visão geral e crítica a respeito do momento que vivia¹⁴. O autor acrescenta ainda que o ensino da Educação Artística funcionou muitas vezes em instalações precárias e que “[...] a escola brasileira não dispõe, em primeiro lugar, de condições para abrigar um espaço apropriado ao trabalho com a arte [...] ainda nos dias atuais”. Para o autor, a escola é organizada [...] ainda de maneira formal e burocrática, onde o que importa são as “disciplinas sérias”, a estrutura escolar relegou a educação artística a se tornar uma disciplina a mais dentro dos currículos tecnicistas, com uma pequena carga-horária semanal (em geral duas horas/aula). (DUARTE JUNIOR, 2012, p. 81).

A persistência da polivalência no ensino de Arte na LDB 9.394/1996, o ensino polivalente de Educação Artística vigorou até 1996, com a aprovação da LDB 9.394, de 20 de dezembro do mesmo ano. Segundo Pereira (2013), os embates movidos por profissionais da área, no início da década de 1980, exigiam reformulações para esta disciplina e resultaram na extinção da nomenclatura Educação Artística para a sua renomeação Arte, conforme o Artigo 26º da LDB (BRASIL, 1996), a fim de referenciar o ensino das artes visuais, música, dança e teatro.

Segundo Figueiredo (2010, p. 2), tanto a Lei 9.394/1996 quanto os PCN15:

[...] ainda se apresentam de forma ambígua, permitindo diversas interpretações. A obrigatoriedade “inequívoca” da música na Educação Básica (prevista na Lei 11.769/2008) não diminui o ensino polivalente. Se por um lado, a falta de clareza a respeito da presença da música enquanto conteúdo da Arte que passou a constar obrigatoriamente no currículo escolar constante no parágrafo 2º do artigo 26 da LDB/96 foi minimizada pelo novo texto da Lei 11.769/2008, por outro ela novamente “afrouxa” ao trazer a música como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo dentro do ensino de Arte. Desta forma, a indicação presente na Lei 11.769/2008 a respeito do ensino de música enquanto conteúdo, não podendo ser entendida como exclusiva ou como componente curricular em separado das outras linguagens artísticas não esclarece, por exemplo, qual seria a formação adequada do professor de Arte (FIGUEIREDO, 2010).

A falta de revisão nas concepções sobre estas áreas no currículo escolar somando a autonomia imposta aos sistemas educacionais e escolas na idealização de seus referenciais curriculares e projetos políticos-pedagógicos, respectivamente, colaborou para a manutenção de diversos entendimentos sobre esta lei. Sendo assim, apesar do avanço com a obrigatoriedade do ensino de música, a Lei 11.769/2008 não responde questionamentos que permanecem sem respostas tais como: qual é o professor adequado para ensinar música na escola? O professor que passou pela licenciatura em música dará somente o conteúdo de música na escola de Educação Básica ou deverá ser capaz de abordar as outras três linguagens artísticas também?

Esse descompasso entre legislação e políticas públicas, assim como a persistência da indefinição e ambiguidade verificadas no período de vigência da disciplina Educação Artística instituída pela LDB 71, tem contribuído para o esvaziamento do ensino de música nas escolas desde a década de 70 – durante o regime militar – até os dias de hoje. [...] impedia na prática, a universalização da educação música nas escolas brasileiras, ficando o seu acesso restrito às raríssimas exceções do ensino público ou aos estabelecimentos privados que atendem à classe média alta, aptos a pagar bem por uma educação formativa e eficiente. (PEREIRA, 2010, p. 28).

Este tipo de oferta representa um impasse para a implantação da Lei 11.769/2008 que estabelece que “[...] o acesso à educação musical deverá ser democrático, ou seja, para todos.” (BRASIL, 2008, n.p.). Contrariando a lei, a música não rara é entendida pelos sistemas de educação como parte não integradora do contexto curricular da escola. Muitos destes projetos estão presentes nos formatos de ensino de música em grupo, por meio da formação de orquestras, bandas ou corais. Além disso, grande parte destes professores são músicos instrumentistas que nem sempre possuem formação pedagógica.

A ideia de que músicos e professores de música são educadores, igualmente, reforça o conceito de que quem toca um instrumento pode ser automaticamente professor de música, o que “[...] parece se basear na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação

específica para a atuação docente” (PENNA, 2007, p. 51). A mesma autora defende a licenciatura “[...] como espaço por excelência para a formação do professor” (PENNA, 2007, p. 53).

Segundo Figueiredo (2013, p. 29), desde a LDB 9.394/96, “a obrigatoriedade do ensino de música na escola brasileira caminha a passos lentos e até hoje, no ano de 2013, ainda verificamos uma ausência significativa de ações específicas que garantam o cumprimento da lei, oportunizando a todos os brasileiros que passam pela escola, experiências musicais em seu processo formativo escolar.”

Outro dado importante contributivo para este cenário é o desconhecimento por parte dos governos e por quem elabora os editais de diversos concursos públicos para professor de Arte no país, os quais trazem, ainda, no corpo de seu escopo a denominação “Educação Artística” ao invés de Arte.

Proposta de Intervenção. Ciclo de palestras com professores de música da secretaria de educação do estado de mato grosso do sul.

Coordenadora do ciclo de palestras: Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul; Período de desenvolvimento: 2º semestre de 2017; Duração: diversas palestras com duração de 3 horas cada; Local: auditório de eventos da UEMS.

O Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS propõe em seu regulamento que, como fruto e complemento da pesquisa, elaboremos uma proposta de intervenção com a finalidade de oferecer uma devolutiva que reverta em benefício de uma melhoria para a Educação Básica. A devolutiva supramencionada inscreve-se como uma proposição à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul para o desenvolvimento de um ciclo de palestras com professores de música que atuam na escola de Educação Básica, especificamente para o ensino de música da REE/MS, egressos nos diversos cursos de licenciatura em música disponíveis no Estado além do da UFMS.

Principais referenciais teóricos. FIGUEIREDO (CITA 58 VEZES), Pereira (APARECE 39 VEZES), LOUREIRO (APARECE 35 VEZES), Penna (15 VEZES), Lei 11.769/2008 altera a 9.394/96 (aparece 41 vezes), PCN (57 vezes), LDB (40 vezes).

Pontos relevantes, novidades, inovadores e os limites teóricos. A novidade é o paradoxo sobre o que a legislação diz sobre a obrigatoriedade da música nas salas de aula - disciplina obrigatória. Segundo a autora, verificou-se que não condiz com as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da sala de aula.

A dissertação não apontou políticas públicas pelos quais haveria a representatividade da eficácia da lei, tampouco a efetividade artística de seus benefícios nas escolas, bem como a devida importância para formação e desenvolvimento do alunado da Educação Básica.

Nome da universidade: Universidade Federal de Lavras - UFLA

Autor(a): Alan Barcelos Ribeiro

Título da pesquisa: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM MÚSICA

Temática. O presente trabalho aborda a questão de como incorporar elementos estéticos da obra Filosófica da nova música de Theodor W. Adorno na formação de alunos dos cursos técnicos profissionalizantes de nível médio em instrumento musical oferecido pelos conservatórios estaduais de Minas Gerais.

Metodologia. Procedimentos metodológicos da pesquisa é de natureza qualitativa com análise de dados de base interpretativa.

Natureza da abordagem. Trabalho teórico. Natureza da abordagem é teórica, com observações sob o ponto de vista da escola técnica no Brasil, bem como a escola técnica de música de Minas Gerais, versando com as perspectivas filosóficas do filosofo Theodor W. Adorno em sua obra Filosofia da Nova Música.

Tópicos relevantes: O referido autor traz a luz a discussão sobre o ensino técnico profissionalizante, com um olhar atento para a política pública assistencialista que tem caráter e efeito da ideia de que o trabalho é uma “atividade penosa e sofrível”, segundo o autor:

Uma breve retrospectiva histórica sobre o embasamento legal da educação profissionalizante no Brasil evidencia que a formação profissional teve sua origem destinada aos membros das classes menos favorecidas da sociedade e, a princípio, visava atender ao “amparo de órfãos e dos desvalidos da sorte” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 4), assumindo, assim, um caráter assistencialista.[...] Esses fatos sempre estiveram presentes no curso histórico do desenvolvimento da formação profissional no país e, preconceituosamente, influenciaram as relações sociais e interferiram na maneira de conceber a organização da modalidade de educação técnica profissionalizante no Brasil, seja em nível médio ou superior. (2017, p.23)

Posteriormente a essa visão “colonialista” do ensino técnico profissionalizante, segundo o autor, a educação profissional encontrou sua primeira regulamentação a partir do Decreto 2.208/1997, instituído pelo presidente em exercício Fernando Henrique Cardoso.

Sob as leis que regem a educação técnica profissionalizante, o autor abordou com bastante cuidado o parecer CNE/CEB nº 39 de 2004, “que dispõe sobre a aplicação do Decreto 5.154/04, [da qual] orienta que a oferta de curso de Educação profissional técnica de nível médio deve atender os seguintes critérios: “o atendimento às demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho, em sintonia com as exigências do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2004, p. 9; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004). E, portanto, a “Resolução nº 3 de 9 de julho de 2008 que, em atendimento à proposta do parecer CNE/CEB nº 11/2008, dispõe sobre a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio”, e que sugere orientações sobre como deve ser a estrutura dos referidos cursos, bem como o eixo tecnológico dos cursos da área de “Produção Cultural e Design” no qual a formação técnica profissionalizante em instrumento musical está inserida.

Trecho em destaque: O fetichismo marxista: aparato musical e o fetiche da sensibilidade.

O referido autor versa com teóricos balizados nas teorias prementemente reconhecidas do grande público, tais como Marx e Freud. Segue trecho para apreciação: “Nesse contexto, o fetiche (mágico, encantatório, mitológico, sagrado, ritualístico) integra a arte na sua essência desde suas raízes históricas. Negar esse aspecto fetichista da arte (música) é evidenciar a falta de consciência sobre o fenômeno musical e de extermínio da própria arte.”

O referido autor, também, traz para o centro da discussão filosófica e estética, sobre a escola profissionalizante de música em Minas Gerais, as matrizes curriculares com a grade de aulas e carga horário, bem como suas especificidades e em diferentes regiões.

Trecho em destaque: Diante do exposto, há o entendimento de que os cursos técnicos deverão observar a carga horária total de, no mínimo 800h (oitocentas horas) e de, no máximo, 1200h (um mil e duzentas horas). Assim, compreendemos que ainda há condições de ampliação da carga horária vigente para fazer valer conteúdos de “raciocínio estético” conforme orientação proposta para os cursos constantes do eixo tecnológico Produção Cultural e Design preconizado no CNCT.

Principais referenciais do trabalho: ADORNO, Theodor W. – Aparece 179 vezes; FONTERRADA, Marisa Trench de oliveira. – Aparece 4 vezes; Freud – 29 vezes; Marx – Aparece 28 vezes.

Ensino de música no brasil: passado e presente: O referido autor não relata.

Versando sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 16/1999.

Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação profissional de Nível Técnico. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, DF, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, DF, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2008. Trata da Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, DF, 2008.

O referido autor em nenhum momento menciona a importância da música na Educação Básica, bem como as leis de obrigatoriedade que a regulamenta etc.

Proposta de intervenção: Não há.

Quais os pontos que são novidades, relevantes, inovadores e os limites teóricos. Não diria que encontrei algum ponto relevante, em meu entendimento, porque balizar a arte através de uma obra filosófica, como é o caso da dissertação analisada. Faltam elementos práticos e até mesmo teórico – como foi o caso de o autor trazer a discussão sob o ponto de vista marxista e freudiano de conceitos como o fetiche e a regressão respectivamente, ou seja, não foi apresentado um aspecto claro sob as intenções do autor. Como o próprio autor relata nas considerações finais:

Conceituar Estética não é uma tarefa das mais fáceis, mesmo porque o termo, por si, já demanda certo conhecimento que implica uma dimensão filosófica. No Dicionário brasileiro Globo (FERNANDES; LUFT, 1993) temos que estética é a “ciência que trata das leis gerais do belo; filosofia das belas artes”. (2018, p.131)

Nome da universidade: Universidade de Taubaté

Autor(a): Susana Verena Macário Rosa

Título da pesquisa: MÚSICA E ESCOLA: ESTUDO DE CASO DE UMA PRÁTICA EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO VALE DO PARAÍBA

Temática. Nesta pesquisa propõe-se analisar um caso de prática de Educação Musical: o Programa de Musicalização implantado na Rede Municipal de Ensino do Fundamental I numa determinada escola da Região do vale do Paraíba, visando refletir sobre como o ensino musical vem se adequando à Lei 11.769/08, alterado o artigo 26 em maio de 2016 pela Lei 13.278.

Metodologia. A pesquisa aqui proposta se caracteriza como básica, qualitativa e exploratória, um estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com dois monitores de Educação Musical (concursados como auxiliar e o outro técnico em música); um Supervisor

e o Maestro responsável pelo Projeto de Musicalização na escola, objeto desse estudo, totalizando 4 entrevistas.

Natureza da abordagem (teórica e intervenção). Realizou-se também a observação sistemática das oficinas com os monitores e análise documental do Programa de Musicalização. A análise dos dados deu-se por meio da triangulação: entrevista – observação sistemática – legislação, procurando compreender como a Educação Musical vem sendo trabalhada na escola de período integral. A formação dos monitores e auxiliares do Programa de Musicalização, aspecto que justifica a prática, sinaliza a forma coletiva e colaborativa com que os profissionais da música constroem suas oficinas com a Musicalização; não apresentam uma metodologia fechada, praticam e constroem seus próprios métodos de ensino embasados nos tradicionais e novos métodos de ensino de música.

Tópicos relevantes. Como recurso para desenvolvimento da linguagem, a música deveria ter reconhecimento no meio docente e ser inserida nas matrizes curriculares; no entanto, a Educação Musical, pela Lei 11.769 de 2008, é considerada uma das linguagens da disciplina de Arte. Observa-se que, geralmente, o professor que ministra aulas de Arte não conhece e não tem especialidade para atuar com música e, portanto, privilegia em suas práticas outras linguagens, sendo a mais comum à das Artes Visuais. Silva (2007, p.5) afirma que durante “quatro séculos do ensino de arte no Brasil foram baseados, exclusivamente, na concepção de arte como técnica”. Esse pensamento não ficou restrito somente a uma parte da história, completa o autor; se manifesta por meio do ensino do desenho, dos elementos da linguagem visual, descontextualizada da arte. Nas escolas, a música frequentemente está relacionada às apresentações em datas comemorativas, muitas vezes simplesmente reproduzida em sala de aula sem reflexão ou dedicação ao seu sentido ou ao estudo de sua contextualização¹. O Brasil enfrenta uma grande escassez de professores licenciados em Música ou Especialista, em parte devido a um grande período sem aulas de Educação Musical nas escolas, precisamente trinta e sete anos, de 1971 a 2008, quando foi promulgada a lei 5.692/71 que supriu a Música e introduziu a educação artística.

Trecho em destaque: A autora aborda um aspecto de suma importância para entendermos qual o papel da música e da arte na vida pregressa dos agentes pedagógicos. Segue trecho que relata a importância da arte na vida docente da referida autora: Todo profissional precisa de um modelo de referência; uma vez que o trabalho docente é uma profissão de interações humanas, não podemos separar nossas vivências culturais do fazer pedagógico.

Nas oportunidades que experimentei enquanto professora do ensino Fundamental, em buscar na música cantada não só relações concretas com conteúdo trabalhado em sala, mas

também a música para provocar nas crianças a sensação de felicidade e alegria junto aos colegas em sala; observei na prática docente que os alunos de fato demonstram uma satisfação genuína com a música. Eleva o humor produzindo certas condutas que se refletem no desempenho intelectual individual de cada aluno e organização grupal dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. A formação em piano possibilitou-me vasta experiência com grupos vocais, regência de corais, ensino de instrumento e formação de bandas. O trabalho desenvolvido nas séries do Ensino Fundamental I também contribuiu para subsidiar o escopo da pesquisa aqui proposta.

Versando sobre a obrigatoriedade do ensino de artes na Educação Básica. Confirmamos a escassez de pesquisa e chancela de que falta um olhar mais atento, tanto para a formação de professores na área da pedagogia com abordagem em música, quanto para a implementação da música como disciplina nas escolas, a saber: a música introjetada no campo disciplinar da população escolar com a tipificação universal da sua linguagem. Segue trecho que embasa o discurso acima: No banco de dados da USP, usando o descritor “música”, foram encontradas 464 dissertações; somente 24 delas são da área de educação e 12 abordam temas relevantes ao ensino básico. Com o descritor “educação musical” foram encontradas 30 dissertações, sendo 10 relacionadas com a escola de Ensino Fundamental; e para o descritor Formação do professor (especificamente de música) apenas 1 dissertação.

A música nos moldes da escola na visão de Fowler (1981), apresenta-se na maior parte das vezes: como estudo autônomo de artes, ou estudo interdisciplinar, ou ainda como estudo de artes integrado com o currículo geral.

A televisão deixa marcas de individualismo e tendência exibicionista. As crianças cantam, mas se identificam com seus ídolos do momento que a indústria cultural (mídia) impõe e não com referências locais mais próximas dela. O que, segundo Maffioletti (1992, p.13), “está deixando cada vez mais nossas culturas se dizimarem por falta de interferências de educadores musicais dentro da escola, que peresse esse conhecimento de folclore e de cultura para os alunos”. (2018, p.31)

Uma breve história do ensino de música no Brasil. O ensino de música no Brasil foi institucionalizado somente a partir do século XIX: o Decreto 1331 de 17 de fevereiro de 1854 “aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte” (BRASIL, 1854). Este ensino compreende a música e exercícios de canto. Na redação do Decreto, a palavra “pode” obriga-nos a compreender o ensino da música e canto, optativo. Mas o que podemos destacar desse documento é que expõe um forte movimento em prol da música que começou nessa época. Seis anos antes de aprovarem essa lei, foi criado pelo Império o Conservatório Imperial de Música do Rio de Janeiro, já prevendo a necessidade de qualificação

profissional e responsabilidade do governo no processo de definição e regulamentação do Ensino Básico.

Quadro 2: Cronologia da Legislação do ensino de música nas escolas públicas do Brasil DATA LEI OUTORGA Século XIX-17/02/1854 Decreto nº 1331 O Ensino compreende aulas de música e canto. (Optativo) 1890 Decreto nº 981 Cânticos escolares, conhecimento de leitura de notas, solfejo, ditados, compassos, claves (escolas Primárias e Secundárias) – 1 Professor designado. 1930 – 18/04/1931 Decreto nº 19.890 Canto Orfeônico. 1934 – 14/07/1934 Decreto nº 24.794 Canto Orfeônico – Ministério da Educação – Saúde Pública – Facultativo para o ensino superior e comercial – outros (disseminar o espírito patriótico). 26/10/1942 Decreto nº 4993 Criado o Conservatório de Canto Orfeônico. 1946 – 2/01/1946 Decreto nº 8529 Canto Orfeônico estende-se para o ensino primário elementar e complementar. 1971 Lei nº 5.692/71 A música ministrada dentro da Educação Artística. 1977 Parecer nº 540 A Educação Artística não se dirige apenas a um determinado terreno estético. 1996 – 20/12/1996 Lei nº 9.394 Arte substitui Educação Artística – criação do PNE – inclusão da educação Infantil. 2008 Lei nº 11769/2008 Ensino de música obrigatório no ensino Infantil e Fundamental. 2013 Lei nº 12.287/2013 Ensino de Arte componente obrigatório no Ensino Básico. 2016 – 2/05/2016 Lei nº 13.278 Artes Visuais, dança, música e teatro são linguagens que 35 constituem o componente curricular Arte; e estende-se por 5 anos o período para adequação de formação profissional dos professores.

Proposta de Intervenção. A população dessa pesquisa foi formada pelos profissionais de oficinas de música que atuam no Projeto de Musicalização em 44 escolas de turno integral do ensino Fundamental I da Rede de Ensino Municipal de uma cidade da Região Metropolitana do vale do Paraíba. Esse projeto conta com 18 técnicos em música, 18 auxiliares em música, 4 técnicos em instrumentos e 14 supervisores.

Para um levantamento dos aspectos da realidade do Ensino de Música na escola optamos pela entrevista, cujo instrumento para coleta de dados, reuniu um total de 4 (quatro) entrevistas em uma única escola, sendo que foram entrevistados dois monitores do projeto pesquisado como estudo de caso, o supervisor e o maestro idealizador do projeto, indivíduos que identificamos como a população-alvo da pesquisa. O roteiro de entrevista seguiu questões norteadoras abertas, de acordo com cada um dos quatro tipos de entrevistados.

“O estudo de caso, nosso objeto de estudo, envolveu uma escola pública que desenvolve o Programa de Musicalização desde a sua fundação (agosto de 2014), junto ao turno Integral. A escola funciona com oito classes do ensino fundamental I, fazendo com que as turmas do período Integral tenham por volta de 12 a 15 alunos por oficinas, incluindo a de música.”

Nome da Universidade: UPE – UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, *Campus MATA NORTE*

Autor(a): Milca Maria Cavalcanti de Paula

Título da pesquisa: POLÍTICA DE ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA EM PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE NA CONSTRUÇÃO DE UM SUJEITO ESTETICAMENTE SENSÍVEL.

Temática. A música ocupa importante papel na formação integral e na humanização dos indivíduos, além de ser um direito de todos. Por isso a pesquisa apresentada soma-se a outras num esforço de refletir sobre sua aplicabilidade no ensino. A pesquisa enfatiza a política estabelecida através da Lei 11.769/2008, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da música em toda Educação Básica.

Metodologia. Ancorada nos princípios metodológicos da pesquisa-ação e nos instrumentos de coleta de dados: observação simples e formação de grupo focal. O lócus da pesquisa foi a Escola de Referência em Ensino Médio Don Vieira, cujos sujeitos da pesquisa foram os alunos da turma do 1º Ano B juntamente com a professora de artes. Ela teve como objetivo geral analisar as configurações políticas do ensino da música e sua contribuição para construção do sujeito esteticamente sensível. E como objetivos específicos: a) Conhecer as possibilidades para implementação da Lei do Ensino da Música; b) Analisar estratégias da gestão pedagógica; c) Propor metodologias bem como recursos pedagógicos nas citadas escolas. Os autores escolhidos para compreensão do objeto de estudo foram Carl Orff (1895-1982), Duarte (2010) e Shiller (2002).

Natureza da abordagem (trabalho teórico ou de intervenção). O referido trabalho é de natureza intervencionista, mas, conta com um bom trabalho teórico embasado na lei de obrigatoriedade (Lei 11.769/2008) de música como disciplina na Educação Básica e com a inserção dela no currículo escolar. Feita a partir de uma análise pormenorizada em uma turma de 1º ano B da Escola de ensino médio Don Vieira em Pernambuco. Há, naturalmente, uma reflexão sob como a lei de obrigatoriedade do ensino de música está refletindo na Educação Básica.

Tópicos relevantes. Destaque para o texto que nos coloca em contato com o significado de políticas públicas e sua atuação, bem como uma reflexão profunda sob a perspectiva da efetiva atuação dessas políticas. A definição de políticas públicas é uma forma introdutória de aventar a responsabilidade do Estado de geri-las e implementá-las, conforme o texto do referido autor:

“Desta forma, políticas públicas são consideradas o Estado em ação. O Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” Outro trecho interessante, aqui, para a relação entre música e ensino de música no brasil, é o tópico **refletindo sobre a Lei 11.769/2008.**

Destaque para este trecho: “A quantidade de atividades extracurriculares que envolvem música nas escolas, através de projetos diversos, estabelece um impasse importante para a implementação da Lei 11.769/08. Tais atividades e projetos podem ser relevantes, mas o que a nova lei estabelece é que o acesso à educação musical deverá ser democrático, ou seja, para todos.” A visão dos teóricos Carl Orff, Duarte e Shiller. A escolha destes teóricos se deu pelo fato de que suas ideias são pertinentes à pesquisa em questão e assim podem perfeitamente dialogar conosco durante este processo de investigação, trazendo contribuições significativas para nossa discussão e reflexão acerca do tema. Acesso aos bens estéticos e as contribuições da música no ensino. Reafirmando a crença na importância da educação musical na escola.

Trecho em destaque: Há dúvida frequente sobre quem deve dar aulas de música na escola. Porém a lei é clara quando afirma que só profissionais que tenham sido formados em cursos reconhecidos, especificamente em cursos de licenciatura em música, podendo ser aberta uma exceção para a Educação Infantil e as quatro séries do Ensino Fundamental, que o professor poderá atuar como formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Outro ponto interessante é a citação do ensino de música em Pernambuco, berço profícuo de grandes músicos e detentor de uma diversidade de gênero, tais como: frevo, maracatu etc. Mas, infelizmente, a dificuldade de implementar música como disciplina em um estado tão rico musicalmente, encontramos um trecho que relata essa falta de importância da preservação cultural e da memória de nossas origens (historicidade).

No texto já mencionado, portanto, refletimos acerca das inter-relações do campo da educação musical com o cenário das políticas públicas educacionais vigentes para a Educação Básica. Assim, apresentamos nesta dissertação, reflexões, discussões, diretrizes e ações que possam contribuir para o fortalecimento da música no universo escolar, contemplando os objetivos e direcionamentos pedagógicos da área, mas também dimensões mais abrangentes que permeiam a realidade escolar na atualidade. Para tanto, tomamos como base fontes bibliográficas, nas áreas de música e educação, e ampla pesquisa documental abrangendo programas, leis e outros termos normativos que estabelecem diretrizes e ações relacionadas ao universo das escolas de Educação Básica no país.

Versando sobre a obrigatoriedade do ensino de artes na Educação Básica. Sobre a investigação de como as escolas de Pernambuco buscavam implementar a música como

disciplina, o referido trabalho relata que, num total de 23 escolas analisadas, apenas duas escolas tinham efetivamente música como disciplina.

Das 23 unidades escolares existentes na região, a GRE tinha conhecimento de apenas uma escola, a Escola de Referência do Ensino Médio Prof. José Mendes, em Timbaúba, desenvolvia um projeto de música na escola, com aulas de violão. A saber, a GRE- Mata Norte contempla as cidades de Aliança, Buenos Aires, Camutanga, Carpina, Condado, Ferreiros, Goiana, Itambé, Itaquitinga, Lagoa do Carro, Macaparana, Nazaré da Mata, Paudalho, São Vicente Ferrer, Timbaúba, Tracunhaém, Vicência, num total de 17 municípios. Nas primeiras visitas à escola nossa intenção como pesquisadora era observar as aulas de arte ministradas pela professora da disciplina à luz da legislação que trata do ensino da música. Descobrimos que a docente não é licenciada em artes e nem em música, mas em história.

Outro trecho relevante, o qual fomenta a referida pesquisa e nos ajuda a entender quão complexo é a implementação da música como disciplina, quando relata surpreendentemente a formação do docente que lecionava artes na escola Don Viera (objeto da pesquisa): O docente não era licenciado em artes, tampouco em música, mas, sim, em história. “Concordando com Mendonça (2011), entendemos que há sim uma presença da música na escola, porém não de forma pedagógica e sistematizada.”

Proposta de intervenção. A referida pesquisa propôs encontros regulares, com aulas de artes que abordassem música, com a relação entre o docente da disciplina de artes, os alunos, coadunado com o conteúdo a ser aplicado nas aulas, bem como uma análise criteriosa sob a perspectiva do PPP- Plano político da escola que se encontravam os objetivos a serem alcançados durante o ano letivo. Foi descoberto lacunas que sustentaram a falta de uma política mais eficaz, partindo do pressuposto da eficácia da lei e de como ela funciona na prática na escola Don Vieira. Vale ressaltar o relato da docente encarregada de lecionar aulas de música na referida escola:

“[...] Minha formação é em História e tenho pós-graduação em História do Brasil, mas aqui estou lecionando com artes... acho que para a música, tinha que ser um professor da área... A gente sabe que para trabalhar uma coisa a fundo a gente tem que dominar aquilo ali... e já que o professor é de outra área aí fica difícil trabalhar aquele conteúdo, por que você vai ter que parar para se preparar para estudar e não dá para se aprofundar.”

Outro importante aspecto a ser relatado. O envolvimento da comunidade, a saber: pais e alunos, na referida intervenção; contribuições como a repaginação ou reforma do espaço destinado a disciplina de artes; utilização de instrumentos musicais que estavam inutilizados; envolvimento e aumento do interesse do corpo docente da necessidade de envolver a

comunidade escolar com artes. Por fim, a apresentação dos alunos que participaram do projeto e relatos de toda a comunidade sob a perspectiva do momento do evento.

Principais referenciais do trabalho: SCHILLER, F. – 9 vezes; SUZIGAN – 6 vezes; Carl Orff – 20 vezes; DUARTE Jr. João Francisco – 13 vezes; SWANWICK – 10 vezes.

Quais os pontos que são novidades, relevantes, inovadores e os limites teóricos. Sob o ponto de vista inovador, penso que o referido trabalho traz a luz um bom diálogo entre políticas públicas para educação de base no brasil e uma efetiva atuação do que se pretende implementar com efetividade na área do conhecimento musical. Houve uma movimentação interessante dos envolvidos na proposta apresentada pelo autor, com isso, pode-se constatar que o resultado é satisfatório quando há um interesse claro, efetivo de inovar em determinados pontos que são imprescindíveis para o avanço e evolução do processo ensino-aprendizagem na área musical.

Nome da universidade: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

Autor(a): Nilza Carla Teixeira

Título da pesquisa: LECIONAR MÚSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO: DESAFIOS FRENTE AO CURRÍCULO DE ARTE POLÍTICA DE ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA EM PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE NA CONSTRUÇÃO DE UM SUJEITO ESTETICAMENTE SENSÍVEL.

Temática. Esse trabalho tem como objetivo investigar os desafios com os quais os responsáveis pelo ensino de música nas escolas estaduais do Ensino Básico de São Paulo se defrontam, para que o conteúdo musical seja aplicado em sala de aula. A contribuição científica e cultural dessa pesquisa está em analisar as bases teóricas do Currículo de Arte – o ensino das Artes nos anos iniciais, Expectativas de Aprendizagem – bem como a Lei nº 11.769/2008, responsável pela obrigatoriedade do Ensino Musical como conteúdo de Arte.

Metodologia. Houve duas frentes metodológicas para análise desta dissertação, a saber: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, e; a segunda, parte-se do pressuposto da entrevista, observação, intervenção e coletas de dados.

A metodologia utilizada para a realização desse trabalho partiu da investigação bibliográfica e documental compreendendo o período de 1995 a 2013. Numa próxima etapa realizou-se observação de Orientação Técnica; entrevista com roteiro semiestruturado, coleta de dados e um processo de intervenção em três Orientações Técnicas. Os dados levantados permitiram identificar as propostas do GRA para a implantação do ensino de música através das Orientações Técnicas voltados aos professores de Arte, bem como os desafios que esses professores encontram frente ao currículo para lecionarem música nas escolas.

Natureza da abordagem (trabalho teórico ou de intervenção). Trabalho teórico. Utilizou-se neste trabalho a investigação bibliográfica e documental compreendendo o período de 1995 a 2013. Trabalho de intervenção. Foram feitas observações de Orientação Técnica; entrevista com roteiro semiestruturado, coleta de dados e um processo de intervenção em três Orientações Técnicas: inclusão de currículo nos anos iniciais; anos finais, música no currículo; arte nos anos iniciais: inclusão de currículo.

Tópicos relevantes. Encontramos na referida dissertação um tópico relevante para balizar a importância da música na Educação Básica. O trabalho de colaboração desta pesquisa resultou na “construção de dados com informações bibliográficas dos trabalhos sobre educação musical, abarcando o período de 1995 a 2013: a) 119 dissertações e 13 teses, apresentadas nos programas de pós-graduação na área de Educação e Música, entre 1995 e 2013.”

Essa somatória bibliográfica resultou em 189 registros, “possibilitando o encontro de informações interessantes a respeito do ensino de música presente no Currículo da educação brasileira.”

Trecho que corrobora com a nossa intenção de pesquisa e seus referidos questionamentos: Esse levantamento realizado entre 1995 e 2013 permitiu identificar o quanto as pesquisas sobre a educação musical ainda não são expressivas no Brasil, totalizando apenas 132 trabalhos referentes à música na educação brasileira. Observa-se maior concentração de trabalhos realizados na palavra-chave “educação musical”, por se tratar do termo utilizado na Lei n.º 11.769/2008 (tabela 2), que dita o Ensino de Música como conteúdo de arte obrigatório na educação brasileira.

Sobre o que proporcionou uma análise aprofundada da música como ferramenta pedagógica, encontramos a pesquisa documental que “[...] proporcionou elementos teóricos para comentar e analisar o ensino de música, que outrora fazia parte do currículo, entender como se enfraqueceu, até o seu desaparecimento e, por final, como renasceu frente à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).”

Trecho em destaque: TERMOS MUSICais UTILIZADOS NO TEXTO

Neste tópico a referida autora trouxe as definições de educação musical, ensino de música e linguagem musical. São termos com estrutura linguística que se relacionam, entretanto, por definição, são distintos ao que se refere a sua utilização.

Educação musical:

[...] Referindo-se ao conteúdo de música proposto no Currículo de Arte, o termo Educação Musical é utilizado sob o contexto traçado ao processo de aprendizagem contribuindo, assim, com a formação do aluno enquanto ser humano.

Ensino de música:

[...] O termo Ensino Musical é utilizado neste texto dirigido à ação do educador que tem como missão fornecer elementos para contribuir com a construção de conhecimentos (no caso musical) do aluno[...].

Linguagem musical:

As definições apontadas pelo dicionário contribuem para esclarecer quanto ao direcionamento dado ao termo linguagem musical que, nesse texto, aparece para representar o idioma musical, o que exige a compreensão dos elementos que compõem a música: qualidades dos sons, claves, pauta, notas musicais, valores musicais, fórmulas de compasso, acidentes musicais, intervalos, tonalidades, entre outros elementos musicais. Para essa compreensão, a autora reporta-se à necessidade de os professores de Arte possuírem ou adquirirem uma base musical para introduzir música na sala de aula.

Outro trecho interessante é sob a abordagem prática da música no cotidiano escolar do aluno:

Podemos depreender que há concordância entre as propostas dos educadores musicais, como a preocupação de ensinar música a partir das experiências de vida de seus alunos quando, por exemplo, a proposta sugere o improviso, o que qualifica uma resposta imediata do aluno de acordo com sua bagagem de conhecimento. Essa abordagem oferece liberdade de expressão a partir da criatividade do aluno que, parecendo uma brincadeira, apreende o conteúdo trabalhado. Observa-se, assim, que a prática, o fazer musical, vem antes da apresentação teórica

Versando sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. Sob a perspectiva da obrigatoriedade do ensino de música, a presente dissertação tem como objetivo de versar com a escola de Educação Básica estadual de São Paulo.

No capítulo dois, a referida autora faz uma análise da legislação vigente referente ao ensino musical ofertado na Educação Básica, tendo como pressuposto que a legislação vigente não deixa claro, tanto nos PCNs como na LDB, quais os conteúdos que devem ser trabalhados. Segundo a autora, há muitas lacunas que nos leva para o caminho da subjetividade a despeito do conteúdo musical a ser trabalhado em sala de aula:

[...] Embora os PCN abordem o conteúdo musical, ao mesmo tempo liberam a aplicação ou não do conteúdo e, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância de o aluno conhecer todas as linguagens artísticas, abrem para conhecê-las “longo da escolaridade. [...] Os verbos oferecer, desejar e depender, explicitados acima, abrem uma grande lacuna para que apenas alguns dos conteúdos sejam trabalhados, deixando os profissionais livres para atuarem na área em que mais dominassem defasando outras áreas que não são de seus conhecimentos.

Sob a perspectiva pedagógica, são mencionados autores que lançam luz a subjetividade do texto, e a ampliação para com a interpretação e implementação da legislação vigente a despeito da obrigatoriedade da música nas escolas, dentre eles LOUREIRO:

Considerando a arte objeto de conhecimento, o documento indica os objetivos gerais, conteúdo e critérios para a sua seleção. Quanto ao conteúdo da música, são apontados três eixos norteadores: experiências do fazer artístico (produção), experiências de fruição (apreciação) e reflexão. O desenvolvimento dos conteúdos propostos dentro de cada eixo norteador irá requerer, no nosso entendimento, profissionais com habilitação na área, envolvidos em um trabalho de reflexão crítica contínua sobre sua prática. (...apud LOUREIRO, 2001, p. 74).

Há também o que a referida autora reitera sobre o ensino de música “como sendo aplicado (e quando aplicado) sem especificidade, pois a flexibilidade para aplicar o conteúdo musical ou não é explícito nos Parâmetros (1997/1998).”

Proposta de intervenção. Caracterização do Grupo de Referência em Arte – breve relato sobre a proposta de intervenção, concatenados em uma entrevista com membros participantes do GR – Grupo de Referência da SEESP – Secretaria De Educação Do Estado De São Paulo.

Parte das informações que estruturam esse item são de acordo com o questionário respondido pela integrante do GRA em Educação Musical da SEESP, cuja entrevista encontra-se no anexo F do referido trabalho.

PRINCIPAIS REFERENCIAIS DO TRABALHO: FONTERRADA – 14 vezes; WILLEMS, Edgar – 13 vezes; LOUREIRO – 21 vezes; VERA, Lúcia Gomes.

Quais os pontos que são novidades, relevantes, inovadores e os limites teóricos. Sob os pontos que são novidades, a referida autora faz uma ponte entre políticas públicas que interagem e interpelam e afeta dentro da escola, efetivamente, sob educação musical. Podemos considerar a busca por respostas, ainda que em escala pequena; como é composto a administração do Grupo de Referência - GR que tem essa finalidade, bem como seus responsáveis e dados que corroboram para pautar esse questionamento.

Um dos trabalhos, até aqui, analisados, que mais se aproxima da proposta inicialmente apresentada por nós. Com um caráter bastante atrativo de pesquisa e um engajamento visível da referida autora em busca de respostas, da qual a música, como disciplina, faz parte do dia a dia da comunidade escolar e de como está sendo desenvolvida em termos de políticas públicas efetivamente. Segue trecho que destaca o relato acima:

Esse apontamento – habilitação, formação do professor – é apenas um dos fatores, mas um dos mais importantes responsáveis pela implementação do ensino de música nas escolas, o que implica não só na responsabilidade da formação de um grupo (GRA), como também implica em diversas mobilizações e investimento por parte da Secretaria da Educação. [...] Nessa perspectiva, fatores interferem para o cumprimento do currículo que, integrante de um sistema, depende também da força política. Um exemplo de força política que resultou na

presença e no cumprimento do ensino de música como conteúdo no currículo escolar e na preparação rápida dos professores para atuarem em sala de aula, foi a implantação do Canto Orfeônico por Villa-Lobos ocorrido na década de 1930.

Nome da Universidade: UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Autor(a): ANDRÉ LUIZ SILVA ANDRADE

Título da pesquisa: A CONSTRUÇÃO DE UM CORAL NA EE JOÃO BATISTA HERMETO: DIÁLOGOS ENTRE MÚSICA, JUVENTUDE E CURRÍCULO.

Temática. “Este projeto surgiu com o intuito de pesquisar de que forma a música está inserida no cotidiano de estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Doutor João Batista Hermeto do município de Lavras – Minas Gerais além de, concomitantemente, explorar os possíveis potenciais dela como estratégia de ensino e estabelecer um diálogo no currículo vigente na Escola.”

Metodologia. Este estudo foi desenvolvido em uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho teórico-empírico, sendo direcionado ao conhecimento da realidade da Escola em questão, que é localizada na periferia do município de Lavras, MG. Dentre os caminhos da pesquisa qualitativa, nossa opção foi pela pesquisa-ação, realizada com estudantes do Ensino Médio, envolvidos no projeto.

O presente trabalho utilizou-se da pesquisa-ação como pesquisa qualitativa.

Sobre a coleta de dados, o referido trabalho optou pela entrevista semiestruturada.

Como informação relevante sobre as entrevistas, o referido autor enuncia: as entrevistas foram feitas com os estudantes participantes do Coral e com o Regente em momentos distintos, em outras palavras, não se escolheu um momento pontual ou ao término das atividades, mas sim em horário e local pré-determinado.

Natureza da abordagem (trabalho teórico ou de intervenção). O referido trabalhado apresenta as duas abordagens: teórica e de intervenção. Sobre o texto que narra a história da educação musical no Brasil, foi, pontualmente, exposto de modo simples e conciso. Sob a intervenção, utilizou-se de um coral com alunos pré-selecionados, um regente convidado e para coleta de dados entrevista semiestruturada.

Tópicos relevantes. O percurso da educação musical no Brasil. Educação, trabalho e arte: relações históricas com os currículos atuais. Os três conceitos de Extensão universitária, segundo o referido autor: O primeiro citado é o modelo de transmissão vertical do conhecimento; O segundo modelo é o voluntarismo, a ação voluntária sociocomunitária; O terceiro momento conceitual da extensão universitária é a ação sociocomunitária institucional.

Trecho em destaque: “Em nosso trabalho buscamos, por meio da música, mais especificamente com um Coral, construir essa ponte entre a universidade e Escola. Essa perspectiva de informar e promover o acesso à Universidade nos foi fortalecida desde nosso primeiro encontro com as/os estudantes participantes, quando perguntamos sobre quais seriam os sonhos deles. Muitos desses estudantes responderam: trabalhar em supermercados ou coisas do gênero. Ao questionar o porquê, muitos disseram que os pais incentivavam esse pensamento e, muitas vezes, isso refletia até no comportamento destes estudantes em sala de aula.”

Versando sobre a obrigatoriedade do ensino de artes na Educação Básica. Olhando o caminho histórico e legal percorrido, o ensino de música, entre outras artes, vem sendo tratado como parte fundamental da história da civilização e como uma maneira para o desenvolvimento das inúmeras capacidades humanas, fazendo parte do cotidiano das pessoas e “sendo socialmente incorporada em seus diferentes usos e funções e nos mais distintos meios sociais” (SOBREIRA, 2012, p.8). A partir disso, e considerando o contexto sociocultural em que a Escola está inserida, delineamos a pergunta: como ter a música como aliada no processo ensino-aprendizagem?

O autor, a partir dessa perspectiva dialógica, apropriou-se dos PCNs para utilizar-se dos temas transversais para sustentar uma possível resposta à essa pergunta.

Pensando nisso e visando a inserção da música de forma a dialogar com o currículo das escolas, surgiu a proposta de aliar a educação musical a partir do Coral com os Temas Transversais (saúde, meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo) abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997a).

Proposta de Intervenção. Formação de um coral com alunos que se voluntariaram, segundo o referido autor: [...]visitamos todas as salas do Ensino Médio da Escola [...] e cerca de 30 alunos, majoritariamente meninas, e que permaneceram até o final do trabalho somente 11 meninas. Um regente convidado: Daniel Paes Barros do Coral. Por assim dizer, começaram os trabalhos de canto coral na escola.

O trabalho segue com as perguntas semiestruturadas, com uma análise, em meu entendimento, muito superficial. O referido autor não citou e não destacou nem um trecho para análise.

Principais referenciais do trabalho: FONTERRADA (5); SERRANO (9); DAYRELL (2); SILVA (9); PENNA (2); SAVIANI (6); SACCOMANI (4); AQUINO (3); BALDISSERT (5).

Quais os pontos que são novidades, relevantes, inovadores e os limites teóricos. Ponto a ser referenciado é a inquietação que o motivou ao tema proposto da sua dissertação. Vale

salientar a perspicácia que o motivou a seguir o caminho da pesquisa e sua esperança de contribuir com algo efetivo no campo do conhecimento educacional.

A partir desse encantamento musical que tive ao aprender um instrumento, carreguei uma inquietação comigo por toda minha Educação Básica. Sempre estudei em escola pública, mas em nenhuma delas tive a oportunidade de aprender música ou até mesmo o mínimo contato em aulas de arte ou em qualquer outra disciplina. [...] Graduei-me em Ciências Biológicas, Licenciatura Plena, e com isso pude compreender de forma básica, porém, instigadora, como os sons e as batidas musicais eram recebidos em nosso corpo e quais as reações eram desencadeadas, além de saber que existe um segmento inteiro da neurociência voltada para o estudo dessa área.

Os limites teóricos são estruturados, até certo ponto, de forma pouco esclarecedora, entretanto, não identificamos qual foi a pergunta problema que o autor se utilizou para guiar seu trabalho de pesquisa, ou então, houve um descuido de focar em uma questão para melhor entendimento, na íntegra, do trabalho. Fazendo vistas para os temas abordados, como a atual conjuntura política: “principalmente pós-golpe e pós posse de um presidente não eleito[...]”, e que caracterizou uma certa dispersão sobre o tema proposto. O referido autor citou sobre a extensão universitária e seu papel, sobre o que diz a lei, com vistas para educação musical nas escolas, a história da educação musical no Brasil e outras mais como base para argumentar sua defesa. Entretanto, no campo de que o referido autor gostaria de versar, sentimos falta no núcleo do trabalho, conceitos mais aprofundados sobre: “de que forma a música está inserida no cotidiano de estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Doutor João Batista Hermeto do município de Lavras – Minas Gerais além de, concomitantemente, explorar os possíveis potenciais dela como estratégia de ensino e estabelecer um diálogo no currículo vigente na Escola”.

O referido autor apresentou uma diversidade de questões que por si só dariam temas para outras dissertações, como por exemplo: valorizar e potencializar o desenvolvimento da autoestima e autonomia dos alunos através da educação musical. Outro exemplo: “a ênfase à construção da identidade, autonomia e interações socioculturais nos espaços da Escola, observando algumas evidências de como a música está inserida na escola”.

No Brasil, o autor destaca a importância do Anísio Teixeira, em 1932 fundou a Superintendência De Educação Musical E Artística (SEMA), “fundada na reforma que estabeleceu a obrigação do Canto Orfeônico no Município do Rio de Janeiro, através do Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931. A SEMA tinha por objetivo aprimorar a educação musical nas escolas primárias e secundárias”. Educação estética (o contacto com os diferentes meios de

expressão artística e a utilização de diferentes técnicas, permitem ao aluno desenvolver o apreço pela beleza em diferentes contextos e situações. Embora o currículo do ensino básico e do ensino secundário disponha de áreas curriculares específicas para a educação artística, como a Educação Visual e a Educação Musical).