

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
INSTITUTO VILLA-LOBOS  
LICENCIATURA EM MÚSICA

MÚSICA NA ESCOLA: O DESAFIO DE TRANSFORMAR O INVISÍVEL  
SIGNIFICATIVO AOS OLHOS DA EDUCAÇÃO

RUI PEREIRA KOPP

RIO DE JANEIRO, 2016

MÚSICA NA ESCOLA: O DESAFIO DE TRANSFORMAR O INVISÍVEL  
SIGNIFICATIVO AOS OLHOS DA EDUCAÇÃO

por

RUI PEREIRA KOPP

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
para a conclusão do Curso de Licenciatura em  
Música da Universidade Federal do Estado do  
Rio de Janeiro, sob a orientação da professora  
Ms. Adriana Miana.

Rio de Janeiro, 2016

## AGRADECIMENTOS

A Deus, motivo da minha existência, por sua graça e amor;

Aos meus pais, Rui e Wilma, pelo amparo, incentivo, orientação, afeto e amor;

A minha esposa Luana, mulher valorosa, companheira, sentimento de amor;

A minha irmã, cunhado e sobrinhos, inspiração a prosseguir;

Aos meus sogros, Dona Rosângela e Sr. Carlos, exemplos de luta e dedicação;

Ao meu pai espiritual, Bispo Carlos Alberto, pelos ensinamentos de honra;

Aos irmãos em Cristo, pelas intercessões;

Ao maestro José Bernardo, referência no sacerdócio da música;

A professora Silvia Sobreiro, por ter me encaminhado para estagiar na E. M. Tia Ciata;

A professora Glória Calvente, por seus ensinamentos e orientações na E. M. Tia Ciata;

Ao professor José Nunes, por ter me encaminhado para estagiar no Cap. da UFRJ;

Aos professores Vinícius Vivas e Mario Ferraro, por seus ensinamentos e orientação durante o período de estágio no Cap. da UFRJ;

Aos amigos professores de música: Marcelo Alessandro, Saulo Oliver, Beto Gaspari, Glória Calvente e Esdras Ferreira, que contribuíram com a pesquisa compartilhando seus conhecimentos e experiências respondendo ao questionário;

Aos meus verdadeiros amigos, pelo apoio;

Aos meus professores, gratidão...

A minha orientadora, professora Ms. Adriana Miana, pela competência, dedicação, paciência e por compartilhar tão generosamente, seus conhecimentos;

A todos os meus familiares;

E a todos, que de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse concluir esta graduação.

*A minha família, que nunca mediram esforços em me ajudar. Sempre me incentivaram a seguir em frente. Nos momentos de fraqueza, me fortaleceram em palavras, me orientaram a superar os desafios e a vencer as adversidades. Certamente, sem a participação deles em minha vida, seria impossível concluir esta graduação.*

*Obrigado Luana (esposa), Wilma (mãe), Rui (Pai)...*

*Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música  
não começaria com partituras, notas e pautas.  
Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria  
sobre os instrumentos que fazem a música.  
Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria  
que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas.  
Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas  
para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.  
Rubem Alves*

KOPP, Rui Pereira. *Música na escola: o desafio de transformar o invisível significativo aos olhos da Educação*. 2016. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo a partir das experiências pedagógicas exercidas por cinco professores de música na educação básica. O instrumento de levantamento de dados utilizado foi um questionário estruturado com perguntas discursivas, enviado por e-mail a diversos professores de música. Somente, a partir do retorno dos professores interessados em participar e que se dispuseram a compartilhar seus conhecimentos e experiências, tornou-se possível adquirir informações, direcionando-as com o objetivo de criar uma discussão sobre os desafios de ensinar música na educação básica, tendo como base teórica os modelos pedagógicos e epistemológicos segundo Fernando Becker e a tendência pedagógica e o processo de ensino aprendizagem na abordagem Sociocultural na perspectiva de Graça Nicoletti Mizukami. Os tópicos discutidos e contextualizados foram: A legislação, através um breve contexto histórico do ensino da música no Brasil até a Lei 11.769/2008 (CÁRICOL, Kássia. 2012), os PCN's, o PPP, o currículo e os desafios e propostas, fazendo uma abordagem consistente sobre o processo do ensino de música na educação básica, destacando uma reflexão sobre a formação do professor de música, o planejamento da aula de música, os recursos utilizados durante as aulas, a necessidade de criar meios diante a escassez, as consequências de se ignorar o conhecimento musical preexistente e o abismo que muitas das vezes existe entre o professor e o aluno (LÜHNING, 2001). O objetivo desta pesquisa foi buscar compreender alguns desafios e dificuldades de ensinar música na escola regular, onde exige do professor de música habilidades que vão além de todo conteúdo discutido e adquirido durante a graduação. A expectativa é que o leitor ao se familiarizar com tais desafios possa construir estratégias de ação pedagógica que poderão auxiliá-lo no exercício do magistério.

Palavras-chave: Professor de Música. Aula de Música. Educação Básica. Planejamento da aula de música. Desafios de ensinar música. Lei 11.769/2008.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
CAPÍTULO 1 – LEGISLAÇÃO.....	13
1.1 Breve contexto histórico do ensino da música até a Lei 11.769/2008.....	13
1.1.1 O PARECER CNE/CEB Nº: 12/2013 e a RESOLUÇÃO Nº 2, DE 10 DE MAIO DE 2016.....	21
1.2 Música na escola: Orientação dos PCN's.....	27
1.3 O que é um Projeto Político-Pedagógico?.....	29
1.4 Como a música deve ser tratada no currículo das escolas?.....	31
1.4 O ensino da música nas escolas. Para que?.....	35
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	38
2.1 Modelos Pedagógicos segundo Fernando Becker.....	38
2.2 As abordagens do processo de ensino aprendizagem de Mizukami.....	42
CAPÍTULO 3 – OS DESAFIOS E OS PROBLEMAS.....	48
3.1 A formação de professores de música para atuar na educação básica.....	48
3.2 O planejamento da aula de música.....	50
3.3 Informações sobre os professores participantes da pesquisa.....	52
3.4 A participação coletiva na construção do conhecimento.....	58
3.5 A necessidade de criar meios diante da escassez.....	62
3.6 O maior desafio de ensinar música na educação básica.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	71

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta um estudo a partir das experiências pedagógicas exercidas por cinco professores de música em atuação na educação básica. Inicialmente, o instrumento de levantamento de dados utilizado foi à entrevista. Porém, após ter sido submetido a um assalto (roubo de carro) em agosto deste ano, todo o material coletado foi perdido. Na ocasião, não utilizava os recursos virtuais de armazenamento e isso fez com que todo o processo tivesse que ser reiniciado. A partir desse momento, a pesquisa foi retomada, correndo contra o tempo e buscando aperfeiçoar o processo. Então, utilizei um questionário estruturado com perguntas discursivas, enviado por e-mail a professores de música da minha rede de relacionamento. Os questionários respondidos encontram-se no anexo desta pesquisa. A partir daí, comecei a obter o retorno de professores interessados em participar e que se dispuseram a compartilhar seus conhecimentos e experiências. Com a obtenção desses dados foram adquiridas informações e direcionando-as com o objetivo de criar uma discussão sobre os desafios de ensinar música na educação básica, tendo como base teórica os modelos pedagógicos e epistemológicos segundo Fernando Becker<sup>1</sup> e a tendência pedagógica e o processo de ensino aprendizagem na abordagem Sociocultural na perspectiva de Graça Nicoletti Mizukami<sup>2</sup>.

Durante a pesquisa, foi possível detectar diferentes desafios com respeito ao exercício do magistério de música na educação básica. Alguns desses desafios são comuns e outros específicos de acordo com as respostas apresentadas pelos professores participantes. Não se pretende aqui discutir todos os possíveis problemas e desafios concernentes ao objeto desta pesquisa. Pois para isso, exigiria um campo maior de coleta de dados e de profunda pesquisa. Mas, entende-se que quando identificamos os desafios, e porque não dizer paralelamente os problemas, torna-se possível ao docente buscar respostas do porque tais circunstâncias adversas acontecem e propor possíveis soluções a esses conflitos. Tudo isso, com a intenção de compartilhar com os leitores desse Trabalho de Conclusão de Curso um tema que talvez lhes seja familiar e apresentá-los uma discussão academicamente fundamentada e paralelamente, oferecer sugestões do que se pode ser feito diante a esses desafios.

---

<sup>1</sup> Professor Fernando Becker é Doutor em Psicologia Escolar e atua profissionalmente na faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>2</sup> Professora Maria da Graça Nicoletti Mizukami é Pedagoga, Doutora em Psicologia Educacional e Professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie.



A expectativa é que o leitor ao se familiarizar com tais desafios e conflitos possa construir estratégias de ação pedagógica que poderão auxiliá-lo no exercício do magistério.

Apenas para expor um exemplo desses desafios, destacamos o comportamento indisciplinar e a violência praticada pelos estudantes no ambiente escolar. Trata-se de uma contribuição significativa para o aumento de estresse nas relações interpessoais, principalmente entre professor e estudante. Esta relação é bem mais complexa do que se imagina. E para isso, cito os aspectos do trabalho desenvolvido pelo Professor José Nunes Fernandes<sup>3</sup>, “A Tipologia do Professor de Música”, desenvolvido em 2001.

Levando em consideração que a personalidade do professor e a metodologia usada em sala de aula deixam transparecer uma filosofia de vida do educador, uma cosmovisão, com a qual o aluno convive e é influenciado. O professor, então, está diretamente comprometido com a formação integral do ser, o que vai além da transmissão de saberes. (FERNANDES, 2001, p.1)

Após um panorama inicial, apresento-lhes um resumo sobre a minha atuação enquanto músico e professor de música e qual o grau de relação com os professores participantes. Considero importante destacar o que me incentivou a pesquisar sobre esses desafios. Basicamente, foram as minhas frustrações enquanto professor de música em sala de aula. Apesar de toda experiência enquanto músico e os conhecimentos adquiridos durante a graduação de licenciatura em música, situações ocorriam nas escolas em que trabalhei como professor de música e que me impactavam de tal forma, que a insegurança me dominava ao ponto de não saber o que fazer. Essas constantes sensações negativas me desanimavam ao ponto de não desejar mais o magistério. Com o passar do tempo, em meio a acertos e frequentes erros, fui percebendo que o exercício do magistério é muito mais complexo do que imaginava e que exige do professor habilidades que nem sempre são desenvolvidas na graduação, mas sim, com a experiência de vida. Esse entendimento surgiu, principalmente pelo fato de estarmos constantemente lidando com relações humanas. Erros e acertos fazem parte do processo de formação. A partir dessa compreensão e que pude descobrir a existência de algo invisível e, de forma modesta, assumi a responsabilidade através dessa pesquisa de transformá-lo significativo aos olhos da educação, os desafios de ensinar música na educação básica.

---

<sup>3</sup> José Nunes Fernandes possui Curso de Licenciatura Plena Em Educação Artística - Música e graduação em Psicologia. É especialista em Educação Musical e Mestre em Música, ambos pelo Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário (1991 e 1993). É Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (1998) e atua como Professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Antes de pretender me tornar professor de música, a minha primeira graduação foi bacharel em Administração de Empresas, de 2001 a 2004. Nessa época, eu já era músico instrumentista, tocava trombone tenor e era integrante/bolsista da Banda Sinfônica da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques, uma instituição superior de ensino que me proporcionou a primeira graduação superior. Após a minha formação, continuei participando da Banda e tive a oportunidade de bolsa para a minha esposa estudar. Minha esposa se formou no curso de licenciatura em Letras, português/inglês. Já se passaram 18 anos participando da Banda e hoje, com a despedida do maestro/fundador José Bernardo de Souza, com os seus 82 anos de idade, dos quais, 40 anos ininterruptos estive à frente do comando da Banda, tive a grata surpresa e o privilégio, de ter sido convidado pelo próprio maestro, a assumir a responsabilidade de dar continuidade a esse legado. Foi à música que me proporcionou a primeira graduação superior. Paralelamente a esse período, de 2001 a 2014, trabalhei como músico e professor da Escola Municipal de Música de São João de Meriti, ocupando um cargo comissionado de instrutor musical. A partir de 2006, já graduado em Administração, passei a exercer a função de coordenador geral e em 2010, fui indicado e nomeado para cargo de diretor geral da Instituição, onde exerci essa função até 2014. Paralelamente, ao cargo de direção geral, exerci também a função de maestro da Banda de Música do Município de São João de Meriti, que era uma formação musical desenvolvida na sede da própria Escola de Música e com a participação dos próprios alunos, através da Prática em Conjunto, disciplina obrigatória da matriz curricular adotada durante a minha gestão, bem como a participação de livre interesse de músicos não vinculados a Escola.

Durante esse período, tive o privilégio de trabalhar com renomados professores de música e amigos músicos, os quais alguns deles fizeram parte desse trabalho de conclusão de curso. Esses professores compartilharam suas experiências e opiniões na área de educação musical, desenvolvida especificamente na educação básica.

Apesar da Escola Municipal de Música de São João de Meriti ter sido uma instituição específica do ensino da música, não era uma instituição vinculada diretamente à educação básica da Secretaria Municipal de Educação, mas atuava diretamente na prestação do serviço público, através da Subsecretaria de Cultura, oferecendo formação musical em diferentes especializações instrumentais e conhecimentos históricos e teóricos. Além dessas atribuições, a Escola de Música preservava a memória cultural da cidade, no desenvolvimento da cidadania e também atuava na participação dos inúmeros eventos

promovidos pelo governo da época, eventos esses, tanto internamente quanto externamente do município.

Ao longo desses 13 anos de atuação musical exercida em diferentes funções, certamente me proporcionou uma gama de experiências com respeito ao ensino, principalmente, no que tange ao serviço público e aos inúmeros desafios, barreiras e dificuldades que enfrentamos na ocasião.

Mas não posso cometer equívocos em resumir esse período apenas em situações adversas. Pelo contrário, além dos constantes enfrentamentos, boa parte desse período foi de grandes realizações musicais, do tipo: recitais, alunos concludentes conquistando a tão sonhada carreira militar e exercendo suas funções como músicos em diferentes forças armadas e forças auxiliares, produção de shows, realização de eventos sociais, participação em projetos fomentados pelo governo federal e estadual e participação de eventos promovidos por instituições privadas, internacionais e não governamentais, inauguração de obras entregues a população, desfiles cívicos, cerimônias na câmara dos vereadores, dentre outras diversas realizações.

Em 2010, após conquistar uma vaga no curso de licenciatura em Música na UNIRIO, através do programa do governo federal Plataforma Paulo Freire, foi à realização de um sonho. Eu trato essa conquista com tanto respeito e valorização porque sempre me sentia incompleto pelo simples fato de trabalhar numa área a qual não tinha formação superior. A partir da inserção na Universidade, tudo mudou e principalmente, ampliaram-se as relações com novos amigos/professores de música.

Avançando cronologicamente, tive o privilégio de conhecer outros professores de música durante o período em que fiz estágios. Verdadeiramente, foram experiências incríveis, em que pude observar de perto a atuação de excelentes professores de música em salas de aula da educação básica. Esses estágios ocorreram de 2014 a 2015 e foram realizados na Escola Municipal Tia Ciata, sob a orientação da professora Glória Calvente e no Colégio de Aplicação da UFRJ da Lagoa sob a orientação dos professores Vinícius Vivas e Mario Ferraro.

Quando o questionário foi enviado, simultaneamente com a solicitação de participação da pesquisa, os professores de música solidariamente e pacientemente o reenviou devidamente preenchidos. Assim, deu-se início ao processo de construção do conhecimento, comparando os pontos comuns e específicos através das respostas apresentadas. Somente a partir da obtenção dessas informações que foi possível afirmar o que há de comum em nossa atuação profissional no magistério e quais os desafios que

transcendem a responsabilidade atribuída a nossa profissão. É bastante evidente nas respostas que existe à preocupação unânime de transformar tais conhecimentos musicais significativos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. E paralelamente a essa questão, surgem os desafios, os quais podem ser materializados em autoquestionamentos, do tipo: O que irei ensinar? Para que eles precisam aprender isso? O que os meus alunos gostam de ouvir? Como farei para que isso seja significativa? Como ensinar tal conteúdo? Como devo trabalhar tal música? Quais os recursos necessários para que eles entendam a proposta? E se eles não entenderem o que devo fazer? Qual é o objetivo de tudo isso? Dentre outros questionamentos que muito provavelmente, rodeiam a mente de muitos professores. Além desses pontos comuns, todos os professores participantes possuem experiências em lecionar música, seja em escolas públicas ou privadas. Além disso, possuem experiências em escolas específicas de música e aulas particulares. Outra observação não menos importante, mas de grande relevância, é que todos os professores antes do magistério trazem consigo uma valiosa experiência, pois todos eles se mantêm até hoje, como músicos que se apresentam artisticamente fora do ambiente escolar e compartilham com seus alunos essas experiências. Considero tal polivalência algo extraordinário. Isso porque são atuações distintas. E tanto a atuação artística, que precede a formação do magistério, quanto à atuação da docência, como professor de música, contribuem significativamente para o amadurecimento na profissão.

Não há dúvidas que existem inúmeros desafios em qualquer atuação profissional. Exige-se mais no magistério. Paulo Freire<sup>4</sup>, em seu livro *Educação como Prática de Liberdade*, já apresentava uma visão desafiadora nos conscientizando sobre a importância de afastar qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Para Freire, o importante era a aplicação da relação do sujeito para o objeto utilizando a realidade cultural no processo de aprendizagem. “Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta.” (FREIRE, 1967, p. 104). Freire defendia uma educação participativa que ensinasse a pensar, todos atuantes<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Professor Paulo Freire, graduado pela Faculdade de Direito de Recife (Pernambuco). Foi professor de Língua Portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz e diretor do setor de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria) e superintendente do mesmo. Ele foi quase tudo o que deve ser como educador, de professor de escola a criador de ideias e “métodos”. Autor de diversos livros sobre a educação.

<sup>5</sup> Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 1967, p. 103)

Ao direcionar as concepções de aprendizagem participativa na perspectiva de Paulo Freire para a criação de meios didáticos que dão o suporte para o professor a desenvolver planejamentos contextualizados com propostas de conteúdo, recursos e atuação nas aulas de música, assumindo principalmente, a existência de desafios, os quais levarão o professor a desenvolver estratégias pedagógicas para alcançar os objetivos do que havia sido planejado, podemos entender que todas essas etapas são minuciosas e passíveis de conflitos. Sendo assim, ao inserir a música como parte desse processo de ensino-aprendizagem na educação básica, é possível encontrar inúmeras e importantes pesquisas a esse respeito.

Assim, “a música é um importante sistema de expressão cultural e artística com valor educativo particular, que a insere no processo de transmissão de conhecimento como linguagem diferenciada de outras formas de estruturação e (des)organização dos saberes” (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p.70).

Feita as devidas ponderações iniciais, esclarecendo ao leitor o que se pretende discutir, entendendo a partir de quando e como todas essas questões se tornaram significativas, apresento um breve contexto histórico sobre o ensino da música no Brasil simultaneamente a legislação a partir da década de 30 até os dias atuais.

No decorrer da pesquisa, podemos observar que ao longo dos anos o ensino de música em nosso país passou por muitas nuances de lei. Há momentos que a música se destaca, sendo interpretada como uma disciplina importante para a expressão cultural e artística dos estudantes e passa a fazer parte obrigatória do currículo escolar. E há momentos que a música é compreendida como uma expressão da polivalência da disciplina arte. De fato, essas diferentes formas de interpretação e constantes mudanças contribuem significativamente para uma série de desafios, dos quais alguns pretendemos discutir.

## CAPÍTULO 1 – A LEGISLAÇÃO

### 1.1 Breve contexto histórico do ensino da música até a Lei 11.769/2008

O ponto de partida cronológico e histórico deste trabalho de conclusão de curso é a partir de uma breve exposição de como a música era desenvolvida na década de 30 seguindo para a LDB nº 4.024/61 e avançando no tempo até os dias de hoje. O intuito do levantamento desses dados é buscar informações que nos oriente sobre questões históricas do tipo: a partir da década de 30, com a prática do canto orfeônico nas escolas, como o ensino de música tem sido desenvolvido até os dias de hoje?

A LDB nº 4.024/61 apresentou novas definições para a educação nacional, porém não designou propostas ao que estava sendo desenvolvido por Villa-Lobos desde a década de 30, o canto orfeônico na escola. “Ao contrário de outros documentos da legislação nacional vigentes até o final dos anos de 1950, nessa LDB não há referência ao ensino de Música.” (BRASIL. CEB/CNE nº 12/2013, p. 4). O projeto de Villa-Lobos fez parte oficialmente no ensino público brasileiro, durante as décadas de 1930 a 1950. Segundo Kassia Cáricol, “[...] foi posteriormente substituído pela disciplina educação musical, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961.” (CÁRICOL, 2012, p.23)

A expansão em âmbito nacional do ensino do Canto Orfeônico teve sua origem na década de 1930, e contou com o apoio dos representantes da Escola Nova. Na Reforma de ensino de 1932, de autoria de Anísio Teixeira, na capital do país, a Música e as demais Artes tinham lugar destacado dentro dos currículos escolares. Na UDF (Universidade do Distrito Federal), havia o curso de Formação de Professores Secundários de Música e Canto Orfeônico, com várias Cadeiras culturais e pedagógicas. Em 1933, foi criada a Superintendência de Educação Musical e Artística, transformada em SEMA (Serviço de Educação Musical e Artística) no ano de 1939. Este também foi o ano em que Villa-Lobos apresentou sua proposta de ensino musical para os demais estados brasileiros. (LEMOS JÚNIOR, 2011, p. 284-285)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61, como as demais que surgiram posteriormente, regulamentou a educação de um modo geral. Posteriormente, com o passar das décadas, passou a existir o objetivo de proporcionar um ensino de música mais democrático e conseqüentemente, menos segregador na educação básica. Inicialmente, isso se trabalharia por meio da utilização de novos recursos e de novas possibilidades de criação musical por parte dos professores e alunos. “Neste novo contexto, a música deveria ser sentida, experimentada, tocada e até mesmo, dançada e não apenas cantada, como

acontecia anteriormente com a prática do canto orfeônico.” (CÁRICOL, 2012, p.24) Porém, com o surgimento dessas novas propostas didáticas de ensino-aprendizagem da música não seria uma tarefa tão fácil de ser implantada. Mudanças continuavam surgindo, assim como grandes desafios no desenvolvimento das aulas de música nas escolas. Esses desafios são o objeto dessa pesquisa.

Apenas para iniciarmos alguns pontos de observação do objeto dessa pesquisa, o professor José Nunes Fernandes, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, em um dos seus vários artigos publicados na Revista ABEM, diz:

Não podemos deixar de lado outros problemas: a formação deficiente de professores, a falta de orientação pedagógica, a pequena carga horária destinada à arte, a falta de ambiente físico e de recursos materiais. Há, ainda, nessa confusa trama, a desvalorização da área da arte pelos alunos e demais profissionais, já que se desconsidera e se desconhece a importância e o papel do ensino da arte na escola. No caso da música, isso foi revelado por algumas pesquisas e, muitas vezes, até os alunos rejeitam a aula de música por certos motivos, como a não reprovação e sua não exigência no vestibular e na vida diária (FERNANDES, 2004, p. 76)

Partindo deste entendimento, para conseguir tais efeitos práticos perceptíveis, as aulas de música deveriam utilizar atividades pedagógicas que envolvessem a atenção e a participação dos alunos, aplicando recursos didáticos como instrumentos musicais, objetos sonoros e até brincadeiras que proporcionassem o desenvolvimento corporal, auditivo, rítmico e também, não se deve descartar em absoluto, a socialização dos alunos que precisavam ser estimulados a improvisar e a experimentar diferentes estilos musicais. “O que se viu na prática, porém, foi uma realidade diferente em cada região, para não dizer em cada escola, que compunha seu currículo de acordo com as possibilidades e os recursos materiais e humanos que possuíam.” (CÁRICOL, 2012, p.24) Essas observações surgem na década de 60. Os desafios de ensinar música na escola, já eram evidentes. Pense bem, como era desenvolvido o ensino de música nas regiões brasileiras menos favorecidas economicamente, principalmente, as mais distantes das capitais metropolitanas, isso para não dizer o que acontecia em cada escola, que aplicava o seu currículo de acordo com as possibilidades e os recursos materiais e humanos que possuíam. Verdadeiramente, para fundamentar essa realidade, se faz necessário uma pesquisa bastante ampla e complexa que envolva dados estatísticos e observações em todo o território nacional.

Na década de 60, os professores por exigência da LDB, “[...] deveriam ser diplomados em Educação Musical – tivessem seus certificados emitidos pelo Instituto Villa-Lobos [...]” (*Idem*). E mesmo com o surgimento de novas propostas pedagógicas que

ampliaram as práticas do ensino de música nas escolas, ainda sim, o canto orfeônico continuava a ser praticado em muitas escolas. Tal resistência é perfeitamente compreendida pelo surgimento dessas modalidades didáticas que exigiam dos professores uma formação específica de música que o proporcionasse exercer o magistério conforme a determinação da lei.

Considero de extrema importância registrar que da mesma forma, existem hoje diferentes questionamentos com respeito de como se deve proceder o ensino de música na educação básica, tendo a finalidade de compreender amplamente o exercício do magistério musical nas escolas, da mesma forma, também se questionou a inserção da prática do canto orfeônico nas escolas na década de 30. Acredito que todos esses constantes questionamentos realizados por diferentes pesquisas e em diferentes épocas, visam buscar aprimorar as propostas pedagógicas e entender como tais conteúdos podem ser desenvolvidos, com quem e para quem devem ser desenvolvidos, tudo isso com o propósito de alcançar os objetivos propostos e peculiares da atividade musical nas escolas.

As finalidades declaradas do Canto Orfeônico resumiam as discussões propostas pelos defensores do ensino de Música nas décadas iniciais do século XX. Balizando esta análise estão, de um lado, as idéias sobre as finalidades do Canto Orfeônico desenvolvidas por educadores acadêmicos, como Villa-Lobos e Barreto, e de outro as disposições sobre o assunto, publicadas em Leis e Decretos Federais. A partir da relação entre estes enfoques, discutem-se aqui questões como: Para que servia o ensino do Canto Orfeônico na escola? Qual suas finalidades enquanto disciplina escolar? Assim, neste tópico pretende-se discutir algumas destas finalidades declaradas do ensino do Canto Orfeônico nas escolas. (LEMOS JÚNIOR, 2011, p. 288)

De acordo com a jornalista Kássia Cáricol, a Educação Musical, em caráter de formação superior, foi criada somente em 1964, atendendo à recomendação do Conselho Federal de Educação pela portaria nº 63 do Ministério da Educação. Foi em 1969 que a nomenclatura foi alterada para Licenciatura em Música.

Após alguns anos da LDB nº 4.024/61, surge uma nova reforma educacional, a LDB nº 5.692/71, que substituiu a nomenclatura “Educação Musical” por “Educação Artística”, tratando de uma forma integrada a polivalência das expressões artísticas.

De acordo com o documento que subsidiou o Conselho Nacional de Educação na regulamentação do ensino da música, “a Lei no 5.692/71 trouxe para a legislação nacional a definição da ‘Educação Artística’ como atividade e disciplina obrigatória no ensino de 1º e 2º graus” (BRASIL. CNE/CEB Nº: 12/2013, p. 4). O resultado dessa legislação fez com que a disciplina Educação Artística fosse consolidada ao ensino polivalente das artes.



Consequentemente, o que antes a esse período, a música era tratada como componente curricular de forma independente, passou a ser enfraquecida e aglutinada em artes.

Aproximadamente, dois anos depois surge o curso de licenciatura em Educação Artística para a formação do professor de arte, com caráter polivalente. “Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, atos normativos que regulamentam o curso de licenciatura em Educação Artística.” (BRASIL. CNE/CEB Nº: 12/2013, p. 4).

Consequentemente com esse novo cenário legislativo, o professor de artes deveria numa única graduação, dominar as quatro áreas de expressão artística: Música, Teatro, Artes Plásticas e Desenho, que posteriormente, a expressão Desenho foi substituída pela Dança. Devido a essa multidisciplinaridade acopladas em uma disciplina criou-se expectativas e também, certa liberdade por parte do Licenciado em Educação Artística em desenvolver o exercício do magistério, a expressão artística que mais lhe fosse confortável e consequentemente, segura. Verdadeiramente, tal atitude é perfeitamente compreensível pelo fato de optarem por desenvolver aulas que favorecessem as próprias habilidades.

O uso da expressão “arte”, ainda de forma genérica e abrangente, apresenta alguns problemas, pois não deixa clara a importância e a necessidade de que sejam trabalhados, especificamente, o ensino de artes visuais, de música, de teatro e de dança. Esse fato tem gerado interpretações diversas dos profissionais que atuam nas definições da estrutura escolar, e que, muitas vezes, ainda pensam num ensino artístico polivalente e com carga horária excessivamente reduzida, o que o torna desprovido de profundidade em cada uma das linguagens das artes. (QUEIROZ, 2000, p. 71)

De certa forma, isso não significaria que esse docente deixaria de desenvolver as expressões artísticas que menos lhes fossem confortáveis, mas devido à insegurança, a inexperiência do magistério e os desafios perante aos alunos em abordar os diversos aspectos teóricos e principalmente os aspectos práticos, criou-se duas hipóteses: A primeira que simplesmente, o docente trabalharia apenas o que lhe apraz e ignoraria totalmente as demais expressões. E a segunda, a que o docente trabalharia toda a polivalência da disciplina, porém com maior ênfase nas expressões artísticas que lhes fossem mais experientes. O resultado disso foi que com o passar dos anos, após o surgimento do curso de Licenciatura em Educação Artística percebeu-se que uma formação superior que abrangesse todas as expressões artísticas não seria suficiente para preparar um futuro docente capaz de abranger todas as expressões artísticas em sala de aula. Além disso,

exigiria desse professor multi-habilidades artísticas que lhe designaria a responsabilidade de lecionar a multidisciplinaridade da Arte.

Em 1971, o presidente Médici sancionou a Lei de Diretrizes de Base nº 5.692. Nela, a Educação Musical foi banida, definitivamente, dos currículos escolares, sendo introduzida a atividade de Educação Artística. O agrupamento dos conteúdos (artes cênicas, artes plásticas, música e desenho), não deveria privilegiar nenhuma das áreas do conhecimento artístico. Muito pelo contrário, tinha por objetivo buscar a valorização de todas elas. (CÁRICOL, 2012, p. 24)

Lamentavelmente, esse entendimento de agrupar as expressões artísticas ao invés de serem desenvolvidas de forma interligadas e independentes, contribuiu significativamente para uma decadência com relação ao ensino da Música nas escolas. Isso porque, mesmo não sendo preparado como deveria, o docente supostamente, teria o domínio de todas as linguagens artísticas. Porém, não foi o que aconteceu no dia a dia do professor em sala de aula. O que predominou foram o ensino das artes plásticas e/ou as atividades cênicas, enquanto as demais expressões que exigiam maiores habilidades do docente foram enfraquecendo gradativamente no dia a dia escolar.

A música, em sua esmagadora maioria, não fazia parte dos currículos escolares de Educação Artística ficando restrita às atividades do contra-turno. Ela passou a ser utilizada com funções secundárias, nas festas, comemorações e formaturas. Com isso, deixou de ser explorada como linguagem artística e de proporcionar um contato com o verdadeiro conhecimento. (CÁRICOL, 2012, p.24)

Ironicamente, antes de todas essas práticas apresentadas ao longo dos anos, a música já era considerada importante sim, mas não como disciplina. O resultado disso não poderia ser outro, a música sendo tratada como entretenimento e desenvolvida supostamente, por qualquer pessoa que se dispusesse a construir uma proposta de atividade musical.

Outra questão não menos importante a ser observada é que, provavelmente, se fossem aplicar no currículo da graduação em Educação Artística, todos os conhecimentos específicos a cada expressão artística e mais os conhecimentos da pedagogia, o tempo estimado para a conclusão da graduação não seria suficiente para atender à demanda curricular do proposto curso.

Todas essas observações, com respeito à formação superior do Licenciado em Educação Artística e a sua atuação prática no exercício do magistério fomentaram a necessidade de ofertarem graduações específicas, passando a tratar a polivalência da Arte de forma fragmentada. Segundo do documento que subsidiou o CNE na regulamentação do ensino de música, o surgimento da pós-graduação em Música no Brasil fortaleceu a

pesquisa em educação musical, gerando estudos pioneiros sobre o ensino de Música na escola brasileira. A partir daí, começa a observar a necessidade de uma formação diferenciada com respeito a cada expressão artística. Porém, na década de 70, isso ainda não havia acontecido.

O relatório da Kassia Cáricol nos esclarece essa decadência que afetou consideravelmente a disciplina artes como um todo:

A formação superior em Educação Artística surgiu em 1974, por meio da Resolução nº 23, em duas modalidades: Licenciatura Curta com habilitação geral, para atuação no ensino de 1º grau, e Licenciatura Plena, com habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, para trabalhos com alunos do ensino de 1º e 2º graus. Mesmo assim, os professores ainda apresentavam grandes deficiências em sua formação, afinal, a polivalência também se dava no ensino superior. As faculdades não estavam preparadas para oferecer uma formação mais sólida, limitando-se a um ensino técnico e sem bases conceituais. Neste período, as artes não possuíam mais o status de disciplina na Educação Básica, sendo apenas uma atividade artística. O parecer do Conselho Federal de Educação dizia: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor da tendência e dos interesses”. Infelizmente, ao que tudo indica, o ensino de artes flutuou para o abismo. Ao negar às artes a condição de disciplina, o governo estava enfraquecendo, ainda mais o seu ensino. (CÁRICOL, 2012, p. 25)

Somente com a LDB nº 9.394/96, aprovada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, as artes voltam como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento da cultura dos alunos.” (CÁRICOL, 2012, p. 25) A nova LDB nº 9394/96 manteve o caráter da obrigatoriedade do ensino artístico na educação básica, porém com a mudança da terminologia de Educação Artística para Arte(s). Esta lei, apesar de sua importância, apresentava “brechas” por não esclarecer o rumo do ensino da arte em nosso país. Devido a esses constantes conflitos, fortalecia gradativamente o entendimento que deveria de existir nível superior para cada linguagem artística:

Apesar de a nova LDB não estipular uma carga horária específica para cada linguagem, a recomendação era, novamente, de um ensino que considerasse todas elas. Neste momento, o ensino de artes no nível superior é dividido. Cada linguagem ganha sua licenciatura própria, embora o conceito de integração das expressões ainda permanecesse na Educação Básica. (CÁRICOL, 2012, p. 25)

Com o passar dos anos, observou-se que as linguagens que formam a Arte possuem um conteúdo indispensável, extenso e peculiar. Por isso, uma única graduação que abrangesse todas as linguagens artísticas não seria suficiente. O entendimento da época é o

que se desenvolve até os dias de hoje, um desmembramento dessas linguagens estabelecendo-as uma licenciatura própria.

“Desde 1998, as especificidades das diferentes linguagens artísticas são reconhecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas por esta Câmara de Educação Básica e nos Parâmetros Curriculares Nacionais”. (BRASIL. CNE/CEB Nº: 12/2013, p. 4)

Com o intuito de oferecer um suporte de como a LDB nº 9394/96 deveria ser aplicada, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com os seguintes objetivos:

“[...] na tentativa de servir como uma referência para a atuação do professor em sala de aula, e criar uma abordagem comum para a educação em todos os estados brasileiros. Eles não possuíam caráter obrigatório e respeitavam a autonomia das escolas em elaborar suas próprias propostas pedagógicas. Em artes, orientou os educadores apresentando direções, conteúdos, linguagens e até critérios de avaliação, mas explicitou a necessidade de formação básica, porém abrangente, nas áreas de música, dança, teatro e artes visuais. Especificamente em música, o PCN dividiu o conteúdo em Comunicação e Expressão em Música: Interpretação, Improvisação e Composição; Apreciação Significativa em Música: Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical; e, por fim, A Música como Produto Cultural e Histórico: Música e Sons do Mundo.” (CÁRICOL, 2012, p. 25)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicavam os objetivos do ensino fundamental com respeito ao que os alunos deveriam ser capazes de conhecer. Por mais que os PCN's não fossem de caráter obrigatório, não há dúvidas que eles foram e são importantes na estruturação curricular das escolas. Logo após o surgimento dos PCN's, foram elaborados, propostos e aprovados o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais com os seguintes objetivos:

[...] que atendiam exclusivamente a crianças de 0 a 6 anos. Separado em três volumes, o documento trazia os objetivos para o a educação musical em sua terceira parte intitulada ‘Conhecimento de Mundo’, com a sugestão dos seguintes eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. A proposta contemplava a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e a experiência com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio; a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas e, por último, a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano. (CÁRICOL, 2012, p. 25)

A discussão sobre a presença da música nos currículos escolares sempre esteve presente nas escolas e na sociedade em geral. “Entidades, músicos, educadores, pais e alunos sempre estiveram interessados na discussão. Sempre existiram pessoas em defesa da

presença e da valorização desta expressão artística no ambiente escolar.” (CÁRICOL, 2012, p. 26)

Essas discursões sobre a existência obrigatória do ensino da música na educação básica foi se fortalecendo a cada ano. Em 2006, surgiu o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, formado por 86 entidades do setor, entre elas: “Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira da Música (ABM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música (ANPPOM), Instituto Villa-Lobos, universidades, escolas de música, sindicatos, artistas e representantes da sociedade civil.” (CÁRICOL, 2012, p. 26) Este grupo foi responsável pela elaboração do seguinte documento:

[...] um manifesto que solicitou às autoridades a implantação gradual, porém legal, do ensino de música nas escolas, a abertura de concursos públicos para contratação de profissionais específicos para esta tarefa e a criação de projetos de formação pedagógico-musical continuado aos professores. (CÁRICOL, 2012, p. 27)

A partir das discussões entre as entidades do setor, a sociedade civil organizada e as autoridades públicas da época, O Senado Federal aprovou e o então, Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei sob nº 11.769, no dia 18 de agosto de 2008 que altera a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Essa alteração foi o acréscimo do § 6º onde diz: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” Com essa determinação legal, outras delegações acompanharam a legislação, como o art. 3º que diz: “Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.” E ainda o art. 4º que vigora a Lei na data de sua publicação. Essa Lei Federal foi publicada no Diário Oficial da União no dia 19 de agosto de 2008.

Lamentavelmente, o processo legislativo para alguns casos são muito vagarosos. Não há dúvidas que a Lei 11.769/2008 foi um marco importante e decisivo para que a música retornasse oficialmente como um conteúdo obrigatório no componente curricular das escolas da educação básica. Porém, não bastava apenas uma determinação em lei. Foi necessária uma Resolução que apresentasse diretrizes que orientasse a aplicabilidade da referida lei e mesmo assim, autoridades governamentais e centenas e milhares de escolas públicas e privadas espalhadas por todo o território nacional ignoraram a existência dessa

lei e conseqüentemente, descumpriram o prazo de três anos letivos estabelecidos após a data de sua publicação para que todo o sistema nacional de ensino se adaptasse.

Ainda sim, mesmo antes a existência da Resolução, algumas cidades como a do Rio de Janeiro já estabeleciam a música como componente curricular obrigatório e por algumas ocasiões abriu concurso público para a contratação de professores de música.

#### 1.1.1 O PARECER CNE/CEB Nº: 12/2013 e a RESOLUÇÃO Nº 2, DE 10 DE MAIO DE 2016

Após a sanção da Lei 11.769/2008, deu-se início a outros processos como as discussões sobre a aplicabilidade dessa lei. Para tal, foi necessário construir um amplo debate com o intuito de contextualizar uma resolução que definisse as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino da Música na educação básica. Surgiu então, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sob nº 12/2013 que por meio da Câmara de Educação Básica (CEB) conduziu as discussões através de uma comissão responsável por realizar estudos sobre o ensino de Música nos currículos da Educação Básica. “Para tanto, foi designada uma comissão composta pelos conselheiros: Malvina Tânia Tuttman, presidente; Rita Gomes do Nascimento, relatora; Luiz Roberto Alves e Nilma Lino Gomes, membros.” (BRASIL. CNE/CEB Nº: 12/2013, p. 1)

Este Parecer resultou num amplo debate promovido pelo CNE com a participação de diversos profissionais ligados ao ensino de Música e paralelamente, foram realizados diversos eventos que promovesse mais discussões. Segue os eventos realizados:

a) Simpósio sobre o ensino de Música na Educação Básica: elementos para a regulamentação, nos dias 17 e 18 de dezembro de 2012, na sede da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). (BRASIL. CNE/CEB Nº: 12/2013, p. 2)

b) Audiências públicas, sendo a primeira, em 7 de junho de 2013, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); a segunda, em 24 de junho de 2013, na Universidade Federal do Pará (UFPA); a terceira, em 1º de julho de 2013, na Universidade de Brasília (UnB), e a quarta, nos dias 14 e 15 de julho de 2013, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). (BRASIL. CNE/CEB Nº: 12/2013, p. 2)

c) Reuniões técnicas A primeira reunião, realizada em julho de 2013, teve como foco a discussão sobre o papel da música como fator de socialização e de desenvolvimento do cérebro humano, tendo por base estudos da neurociência, da antropologia e das artes de modo geral apresentados pela pesquisadora Drª Elvira de Souza Lima. Participaram deste encontro especialistas ligados à ABEM e à SEB/MEC, cujos resultados estão apresentados no item 2 do presente Parecer. (BRASIL. CNE/CEB Nº: 12/2013, p. 3)

Posteriormente, consta no Parecer um contexto histórico estruturado a partir de 1950 a 2011 e que apresenta o processo de construção do ensino de Música como parte integrante da história da Educação Nacional, que foi marcado pela elaboração de documentos e pela realização de ações de luta pela inserção da Música nas escolas.

Em seguida, o Parecer apresenta a música como parte de um processo educativo, onde se compreende que a música é um direito de todas as pessoas e com isso, possibilita a participação de diferentes agentes na escola. Cabe ressaltar, que a participação de diferentes agentes no ensino de música na escola desempenhou uma importante contribuição nas discussões do debate. Afinal, qualquer pessoa está apta a lecionar música na escola? Esse foi um dos tipos de questionamento que fez parte durante os debates.

Nesse contexto, o parecer aponta desafios que fazem parte dessa pesquisa. O texto alerta para a prática curricular que deve ser estendida a todos os estudantes, no qual o ensino de Música precisa ser integrado ao Projeto Político-Pedagógico das escolas que, de um modo geral, lamentavelmente, têm atribuído, em suas ações educativas, papel secundário à música no processo formativo dos estudantes.

Sendo assim, a presença da música nas escolas tem, em muitos casos, sido reduzida à realização de atividades pontuais, projetos complementares ou extracurriculares, destinados a apenas alguns estudantes; relegada a uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de outras disciplinas; utilizada muitas vezes como rituais pedagógicos de rotinização do cotidiano escolar, tais como marcação dos tempos de entrada, saída, recreio, bem como das festas e comemorações do calendário escolar. (BRASIL. CNE/CEB Nº: 12/2013, p. 5)

Com o desafio de que haja um sentido amplo sobre o que a disciplina música significa na perspectiva dos estudantes e da escola como um todo, além da finalidade de desenvolver o ensino da música como parte do processo formativo dos estudantes, através de um trabalho integrado que dialoga constantemente com outras disciplinas, esse Parecer recomenda que o ensino de Música deva constituir-se em conteúdo curricular interdisciplinar e para isso, dialogue com outras áreas de conhecimento. “Desse modo, o conhecimento e a vivência da música como expressão humana e cultural devem ser integrados sistematicamente às diferentes áreas do currículo.” (BRASIL. CNE/CEB Nº: 12/2013, p. 5)

De fato, cada escola possui uma cultura de como desempenhar os processos educativos. Isso porque, podemos entender que o universo escolar é formado por cores, texturas, interpretações, odores, sonoridades, gestos, movimentos, pessoas, recursos,

desafios... E inseridos a este universo, estamos nós, em constante contato com a arte. Porém, muitas das vezes não a percebemos, por causa dos compromissos do dia-a-dia e dos problemas que sempre não vão existir. Então, mudar as práticas rotineiras, verdadeiramente não é tarefa fácil. Pois, compreender que o ensino da música é importante para o processo formativo dos estudantes e por isso, não deve ser tratado como papel secundário na escola, atribui-se a responsabilidade ao professor de música de encarar esses desafios e construir durante as aulas de música conceitos e atividades pedagógicas que gradativamente, mudem essas concepções inadequadas e que este Parecer se refere, expondo que tais ações acontecem constantemente nas escolas. O artigo “O papel e a importância da educação musical na escola regular brasileira” de Mônica Zewe Uriarte<sup>6</sup>, diz:

A quem mais, senão aos professores, caberia a importante tarefa de estimular o olhar, aguçar a curiosidade e sinalizar reações? O professor pode e deve ser o elo de ligação entre o sensível e o real, vinculando os conhecimentos instituídos com os individuais, buscando significado e construindo uma relação que fomente a cultura individual e, conseqüentemente, a cultura na escola. (URIARTE, 2005, p. 156-157)

De acordo com essa reflexão de que é importante que o ensino de música deva fazer parte de um conteúdo curricular interdisciplinar dialogando com outras áreas de conhecimento, o Parecer recomenda uma proposta aos professores para conseguir desempenhar tais conteúdos curriculares e ações pedagógicas de forma integrada:

[...] é necessário que os professores mobilizem técnicas e metodologias específicas e atualizadas existentes no campo da educação musical e da pedagogia. Ganha destaque, assim, a necessidade de adequação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, em face das especificidades demandadas pelo ensino de Música. No que se refere à formação inicial, por exemplo, é fundamental que os cursos que habilitam para a docência na área do ensino de Música invistam mais na preparação pedagógica dos futuros professores. Com a mesma finalidade, os cursos de Pedagogia devem incluir em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de Música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido ainda, os cursos de formação continuada, visando uma melhor qualificação pedagógica para o ensino de Música, precisam promover o aprofundamento dos saberes e experiências adquiridos na formação inicial e na prática docente, bem como promover a produção de novos saberes que concebam a música como instrumento pedagógico. (BRASIL. CNE/CEB Nº: 12/2013, p. 5)

---

<sup>6</sup> Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em Educação Musical/Regência Coral pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Mestre em Educação na Universidade Federal do Paraná. Chefe da Seção de Música e Regente Coral da Universidade do Vale do Itajaí, em Santa Catarina.



O relatório do Parecer prossegue apresentando outros desafios com respeito ao ensino de música nas escolas. Fez parte também das discussões, o tempo e os espaços adequados ao ensino de Música na escola. Geralmente, os espaços onde as aulas de música são desenvolvidas, apresentam uma inadequação da estrutura arquitetônica, criando um problema bastante comum nas escolas. A inexistência de um espaço adequado para que as aulas de música sejam desenvolvidas é outro desafio que muitas das vezes, novamente atribui-se a responsabilidade ao professor de música em buscar meios para que possa exercer as aulas de tal maneira que não comprometa o que foi planejado e também, não atrapalhe as demais aulas que estão ocorrendo simultaneamente.

O Parecer destaca também, que a responsabilidade sobre o professor é grande. E para que o professor desempenhe suas funções com eficiência, há a necessidade constante de formação continuada. A recomendação do Parecer é que este tempo reservado para a formação continuada esteja previsto no Projeto Político-Pedagógico e aconteça na própria escola, dentro da jornada de trabalho do professor. Assim recomenda o Parecer:

Para o atendimento dessas demandas, também deverão ser previstos e criados tempos e espaços adequados ao ensino de Música na escola. Como exemplos, orienta-se que sejam previstos no projeto político-pedagógico tempos para que a formação continuada ocorra na própria escola, dentro da jornada de trabalho do professor. Necessário se faz, também, que sejam destinados espaços para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao ensino de Música, carecendo haver adequação dos projetos arquitetônicos de construção/ampliação/reforma dos prédios escolares, além da dotação de equipamentos musicais diversos, em qualidade e quantidade suficientes para o atendimento condigno dos estudantes. (BRASIL. CNE/CEB Nº: 12/2013, p. 6)

O Parecer segue apresentando a importância da autonomia pedagógica da escola, bem como da realidade socioeducativa e cultural em que ela está inserida, e comenta sobre as atividades que podem ser realizadas com o ensino de Música através de diferentes formações musicais executando diferentes cantos, ritmos, das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, das danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos, com o intuito de preservar a memória da diversidade cultural brasileira. Através dessas atividades, busca-se promover experiências musicais distintas, mesclando com as experiências musicais cotidianas dos estudantes, próprias das suas culturas com as produções musicais de outras realidades.

Trata-se de outro desafio em que o professor de música deverá buscar meios pedagógicos para criar um ambiente em que seus estudantes se sintam interessados em compartilhar suas culturas populares. Identificar as músicas que os estudantes ouvem é

reconhecê-lo como participante do processo de construção do conhecimento. O desafio se dá em como construir esta ação. A partir do momento que os estudantes compartilham a sua musicalidade, cria-se uma relação mais próxima dos estudantes com o professor. E instaurada esta relação, torna-se possível o professor sugerir tantas outras culturas até então, desconhecidas. Essa estratégia pedagógica não é tão simples de ser realizada, principalmente por causa do constrangimento que poderá ocorrer quando o estudante compartilha o que curti ouvir. Ainda sim, tal estratégia enriquece as aulas de música e amplia as possibilidades de pesquisa. “O resgate da música da cultura popular dentro da Educação Musical é necessário, importante e até indispensável, porém, é importante também, refletir sobre a forma como se realiza este resgate e como se aplicam os resultados deste resgate.” (LÜHNING, 1996, p. 59)

O conhecimento deve ser construído coletivamente. O Parecer instrui que é fundamental a participação constante dos alunos na produção do conhecimento. Já dizia Paulo Freire: “Assim, o ensino não será uma mera transferência de conhecimentos, mas uma constante criação de possibilidades para a sua própria produção ou construção.” (FREIRE, 1999, p. 52).

Posteriormente, o Parecer apresenta a importância da música em pesquisas de neurociência.

Considerado como um direito humano, o acesso ao estudo formal de Música atua de forma decisiva no processo de formação humana, afetando os processos de aprendizagem, inclusive os escolares. Assim, o estudo de Música é instrumental para modificar o funcionamento do cérebro em dimensões ligadas às aprendizagens dos conhecimentos formais e de outros fazeres do ser humano. A música mobiliza inúmeras áreas do cérebro, integrando-as de forma única em relação a outras atividades humanas. (BRASIL. CNE/CEB Nº: 12/2013, p. 6)

Segundo Gazzaniga (2008), existem ligações específicas entre o estudo de Música e a habilidade de manipular informação tanto na memória de trabalho (usada para pensar), como na memória de longa duração (usada para arquivar os conteúdos aprendidos, os métodos e a experiência). Nesse sentido, o estudo de Música impacta a aprendizagem de outras áreas do conhecimento, além de formar comportamentos de atenção que impulsionam e melhoram a cognição. Assim, a educação musical atua diretamente no cérebro, promovendo a atenção executiva, necessária para formar memórias de qualquer área do conhecimento formal e de suas metodologias. (BRASIL. CNE/CEB Nº: 12/2013, p. 6)

Outras questões que fizeram parte das discussões nos debates que constituíram o Parecer:

- A contribuição da prática musical para a interação social e a formação de identidade cultural;

- A música como um papel central no tratamento de doenças, melhorando o estado físico do organismo e facilitando a cura em muitos casos, a música sendo utilizada como transmissora de sentimentos e emoções em que a própria fala não consegue traduzir em palavras;
- A prática musical criando condições especiais de comunicação, tais como aquelas entre e com as pessoas com deficiência (surdas, cegas, mudas, com síndromes, com alterações em seu desenvolvimento, patologias, paralisia cerebral, entre outros);
- A música, como uma forma de expressão humana universal que perpassa por diferentes indivíduos, grupos, tempos e espaços;
- A música como fonte de produção e de socialização de expressões culturais particulares;
- A presença da música na história da humanidade é uma constante em todas as culturas e em todos os tempos;
- A presença da Música no currículo escolar favorece o funcionamento das capacidades cognitivas;

Antes do Parecer apresentar o mérito de todo esse trabalho e o projeto de Resolução, que determina as diretrizes, cuja finalidade é orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, o Parecer encerra o discurso apresentando a seguinte afirmação: “Música, portanto, é importante fator de identidade pessoal e expressão da cultura, que abrange a diversidade de experiências e historicidade de um povo, constituindo-se, dessa forma, em componente de cidadania.” (BRASIL. CNE/CEB Nº: 12/2013, p. 7)

No dia 04 de dezembro de 2013, a Câmara de Educação Básica aprovou por unanimidade o voto da Relatora, Conselheira Rita Gomes do Nascimento. O Parecer CEB/CNE nº 12/2013 foi homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação e só foi publicado no Diário Oficial da União no dia 6 de maio de 2016.

Nos termos do Parecer, foi apresentado em anexo, o Projeto de Resolução. Este projeto de Resolução foi aprovado pela Câmara de Educação Básica no dia 10 de maio de 2016 e passou a ser identificada por Resolução nº 2.

A Resolução nº 2 entrou em vigor a partir da data da sua publicação que foi feita no Diário Oficial da União<sup>7</sup> nº 89, no dia 11 de maio de 2016, Seção 1, na Página 42.

A Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016 foi um grande avanço para o ensino de música em todo o sistema nacional de educação básica. Isso porque defini as diretrizes para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica, compartilhando competências às escolas, às Secretarias de Educação, às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional, ao Ministério da Educação e aos Conselhos de Educação.

## 1.2 Música na escola: Orientação dos PCN's

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte apresentam diretrizes com respeito ao ensino e a aprendizagem de conteúdos que contribuem para a formação do cidadão nos níveis de escolaridade da Educação Infantil (RECNEI), do fundamental I (1º ao 5º ano), fundamental II (6º ao 9º) e ensino médio, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção de arte no âmbito geral. Os critérios de ordenação dos conteúdos gerais de Arte são específicos e permeiam os conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no todo, procuram promover a formação artística e estética do estudante e a sua participação na sociedade.

De acordo com a proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. (BRASIL. 1997, p. 19)

O documento de Arte expõe uma compreensão do significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana.

A primeira parte do documento contém o histórico da área no ensino fundamental e suas correlações com a produção em arte no campo educacional. O documento da Arte foi elaborado para que o professor possa conhecer a área na sua contextualização histórica e ter contato com os conceitos relativos à natureza do conhecimento artístico.

A segunda parte busca contextualizar as artes no ensino fundamental, destacando as quatro linguagens já mencionadas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nela, o

---

<sup>7</sup> Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012016051100042.

professor encontra as questões referentes ao ensino e à aprendizagem em arte para as primeiras quatro séries, objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografia. Ambas as partes estão organizadas de modo a oferecer um material integrado para as ações dos educadores, fornecendo condições para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as disciplinas do projeto curricular.

Os PCN's afirmam que a música sempre esteve relacionada às tradições e às culturas históricas, independente do surgimento de novas tecnologias e dos constantes avanços tecnológicos. Além disso, enfatiza a importância do professor de música em criar espaços para que os estudantes compartilhem em sala de aula aquilo que eles curtem ouvir, ou seja, o gosto musical, com a atitude didática de acolhimento, contextualizando-a e oferecendo acesso a diferentes obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. (BRASIL. 1998, p. 54).

Diante disso, podemos afirmar que uma Educação Integral em que o ensino da Música seja específico, não poderá ser exercida sem uma qualificação docente também específica. Tanto os professores generalistas (ou notório saber, ou polivalentes) quanto o professor especialista devem receber uma formação que o possibilite discutir aspectos do conteúdo, da avaliação, da presença da voz e de instrumentos musicais na sala de aula, do fazer musical coletivo e individual, dos contextos musicais, em pequenos e grandes grupos, de forma acessível a todos. “Ensinar Música implica dar destaque e mobilizar de maneira simultânea uma multiplicidade de caminhos e processos que, também, conduzem a uma multiplicidade de caminhos formativos e nunca a um modelo único”. (CNE/UNESCO. 2013, p.37)

Através desse entendimento, precisamos construir uma Educação Musical consciente de suas condições históricas e que seja motivadora, acolhedora e respeitosa tanto das expectativas quanto das particularidades culturais dos envolvidos. Essa educação deve

proporcionar as possibilidades para que todos assumam a tarefa de se tornar ouvinte, apreciador e crítico.

Com relação à educação infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RECNEI é um documento direcionado às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL. 1998, p.05)

Segundo o RECNEI, “A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”. (BRASIL. 1998, p.45) Isso porque, o Referencial esclarece que: “A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia” (BRASIL. 1998, p.45)

É de extrema importância que o docente de música na educação básica se aproprie dessas diretrizes, inserindo-as em seus planejamentos e buscando gradativamente, aplicá-las nas aulas de música. Trata-se de conteúdos valiosos que aliados a outros conhecimentos metodológicos adquiridos durante a graduação, o auxiliarão positivamente no exercício do magistério.

### 1.3 O que é Projeto Político-Pedagógico?

Após compreender como a música é estabelecida nos PCN's de Arte, consideramos também de extrema importância compreender os seguintes questionamentos: O que é um Projeto Político-Pedagógico (PPP)? O que ele representa na educação básica e mais precisamente, na escola? E como a música é faz parte de um PPP?

O projeto político-pedagógico pode ser entendido como a “própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”. (VEIGA, 2002, p.1)

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino. (VEIGA, 2002, p.1)

No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação (FERREIRA, 1975, p.1.144).

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que desejamos fazer, por mais que naquele momento não seja possível realizar, mas que através de um conjunto de ações pedagógicas, caminharemos em direção da realização. A proposta de um projeto político-pedagógico é desestabilizar o cômodo. Adotamos para diante, com o que temos, buscando o que desejamos. É prever a todo instante um futuro diferente do presente.

Nessa percepção, o projeto político-pedagógico não é estático, pelo contrário vai além de um simples agrupamento de documentos pedagógicos, planos de ensino e de propostas de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e posteriormente, arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais, cumprindo uma ação burocrática. O projeto político-pedagógico é criado e praticado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Entendemos que construir um projeto político-pedagógico não é uma tarefa tão fácil de ser realizada. Isso porque, trata-se de um documento constituído por diferentes pontos de vista, diferentes áreas do conhecimento, metodologias, conteúdos curriculares e extracurriculares, propostas internas e propostas pedagógicas que ultrapassam os limites da escola. Certamente, podemos entender o projeto político-pedagógico como a identidade da escola. Por existirem objetivos a serem alcançados e sendo construído com compromissos definidos coletivamente, caracteriza-se como projeto. Pela intenção de formar cidadãos participativos, responsáveis, compromissados, críticos e criativos a certo tipo de sociedade, caracteriza-se por político. E por esta ação ser desempenhada na escola de forma participativa, com o intuito de cumprir seus propósitos e a sua intencionalidade, trata-se como pedagógico.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente

articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 2002, p.1)

Obter registrado as propostas, os objetivos, os planos e os trabalhos pedagógicos da escola como um todo faz parte da organização da gestão escolar construída de forma coletiva, “educadores, pais, alunos e funcionários” (VEIGA, 2002, p.2) É nesse sentido que a música deve estar inserida nesse processo, cumprindo a função de componente curricular e estabelecendo justificativas e diretrizes que ilustre a sua aplicabilidade na comunidade escolar. Cabe ao professor de música participar das discussões que contextualizarão o projeto político-pedagógico.

#### 1.4 Como a música deve ser tratada no Currículo das escolas?

Segundo o (BRASIL. CNE/CEB Nº: 12/2013, p. 7), a presença da Música no currículo escolar deve favorecer o funcionamento das capacidades cognitivas, uma vez que ela:

- Educa a atenção;
- Promove a interação social;
- Forma circuitos no cérebro que são base para outras atividades humanas;
- Forma conexões que são relacionadas à sintaxe da escrita e da matemática,
- Cria representações mentais no cérebro e, eventualmente, cria memórias destas representações mentais que podem ser acionadas em aprendizagens várias, inclusive da leitura;
- Desenvolve o pensamento geométrico e a aprendizagem de sequências lógicas.

Nesta etapa da pesquisa apresentamos uma discussão sobre como a música é tratada como componente curricular e para isso, utilizamos o artigo do Professor José Nunes Fernandes, “Normatização, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão” (FERNANDES, 2004), que trata e comprova da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Algo que desperta curiosidade é compreender esta obrigatoriedade curricular do ensino da música nas escolas regulares e ao mesmo tempo, observarmos os resultados da



pesquisa de campo da Professora Maura Penna<sup>8</sup>, que trata sobre “Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa”. (PENNA, 2002, p.01).

É bastante instigante em entender porque tais circunstâncias acontecem com respeito ao ensino de música na educação básica. Músicos/musicistas são formados, se tornam aptos ao magistério, mas algo acontece em suas jornadas no magistério, que quando se deparam com determinados desafios do dia a dia em sala de aula, muitos optam por outros caminhos e geralmente, longe das escolas regulares.

Acreditamos que compreender o papel da música como componente curricular é um passo importante para compreender tais circunstâncias e buscar propostas de soluções para tais conflitos.

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), no Título VIII da Ordem Social, em seu capítulo III que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, na seção I da Educação, diz que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (BRASIL. 1988, p. 121)

A Constituição Nacional determina o ensino dos valores culturais e artísticos, bem como estabelece a fixação de conteúdos mínimos que posteriormente, foram expostos através da LDBEN/96 e os conteúdos fixados através dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim diz a Constituição com respeito a essas determinações: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL. 1988, p.122)

Através dessas determinações legais, compreendemos que a Arte (envolvendo as expressões: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) é obrigatória a partir da descrição na Carta Magna do nosso país, bem como afirma o Professor José Nunes: “Como a arte é

---

<sup>8</sup> Maura Penna é graduada em Música e Educação Artística pela Universidade de Brasília, mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco.

obrigatória, os conteúdos mínimos, vistos por nós como sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), colocam a arte como componente curricular obrigatório e, assim, a música.” (FERNANDES, 2004, p.75)

O artigo do professor José Nunes Fernandes nos apresenta um passo a passo claro com respeito à obrigatoriedade do ensino da música:

A LDBEN/96 declara, inicialmente, no artigo 4o, que o Estado deve garantir “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística” e no artigo 26, parágrafo 2o, que “o ensino da arte constituirá componente básico curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A educação básica engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Isso implica que a arte e, conseqüentemente, a música estão inseridas. Portanto, na educação infantil fica subentendido que ela deve também estar presente, assim sendo, a normatização curricular nacional para tal nível de ensino – o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) – engloba a música. No ensino fundamental, a lei reza, no artigo 32, II, que o ensino fundamental buscará “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. Em relação ao ensino médio, a lei mostra, artigo 36, I, que o currículo do ensino médio “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes”. Nos pcn de ensino médio a música também está incluída na parte de linguagens. (FERNANDES, 2004, p.76)

Com todas essas informações, podemos construir uma espécie de roteiro da legislação com respeito ao ensino de música na educação básica. Isso para facilitar a compreensão de quando iniciou a obrigatoriedade até os dias de hoje. Vamos então:

- Constituição Nacional (1988), Artigos 205, 206 e 210;

- LDBEN/96, Artigo 4 e 26 parágrafo 2o, que “o ensino da **arte** constituirá componente básico **curricular obrigatório**, nos diversos níveis da **educação básica**, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”;

Música inserida em Arte que está inserida na Educação Básica que engloba: Educação Infantil – Ensino Fundamental – Ensino Médio

- Educação Infantil: RECNEI (normatização curricular);

- Ensino Fundamental: no artigo 32, II da LDBEN/96 diz que o ensino fundamental buscará “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”;

- Ensino Médio: “artigo 36, I, que o currículo do ensino médio “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes”. Nos pcn de ensino médio a música também está incluída na parte de linguagens.”;

- Lei 11.769/2008: Altera a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Essa alteração foi o acréscimo do § 6º onde diz: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.
- Regulamentação: Ensino de música na Educação Básica: elementos para a regulamentação. Trata-se de um estudo analítico de dados e contribuições realizado em 2013.
- PARECER CNE/CEB Nº: 12/2013: É o resultado de uma ampla discussão sobre a aplicabilidade dessa lei 11.769/2008 que resultou na Resolução nº 2;
- Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016: Defini as diretrizes para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica, compartilhando competências às escolas, às Secretarias de Educação, às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional, ao Ministério da Educação e aos Conselhos de Educação.
- A medida provisória que altera regras curriculares e estabelece diretrizes no ensino médio (MP 746/2016)<sup>9</sup>. Essa MP cria a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A medida provisória determina ainda que as matérias de língua portuguesa, língua inglesa, matemática, ciências naturais e realidade social e política devem ser ofertadas obrigatoriamente nos três anos do ensino médio. Já matérias consideradas transversais, como filosofia, sociologia, educação física, artes e línguas estrangeiras adicionais, não serão obrigatórias, sendo optativa a sua inclusão no currículo das escolas. O prazo de vigência foi prorrogado em 60 dias para que deputados e senadores analisem a MP. O ato que prorroga a MP foi publicado no Diário Oficial da União no dia 16 de novembro de 2016. O texto ainda precisa ser votado na comissão mista destinada a analisá-la para, em seguida, ser apreciado pelos plenários da Câmara dos Deputados e do Senado.

Ainda com respeito a MP 746/2016, estávamos aguardando o resultado da análise do Congresso Nacional com respeito às possíveis mudanças propostas na medida provisória. E no dia 08 de dezembro de 2016 a referida MP avançou com aprovação no Congresso Nacional. Porém, com alterações no texto. O que antes da aprovação apresentava o ensino de Arte e Educação Física como componentes curriculares facultativos no ensino médio, após a alteração no texto, a MP 746/2016 foi aprovada, mantendo a obrigatoriedade dos componentes supracitados.

---

<sup>9</sup> MP 746/2016 <Disponível on-line: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2016-11-16/mp-ensino-medio-congresso.html>. Acessado em 17 de novembro de 2016>

O fato é, se esse texto tivesse sido aprovado na íntegra sem alterações na redação, sofreríamos novamente um retrocesso, não só na história da educação musical no Brasil, mas também em Educação Física, bem como acontecerá com as demais matérias que antes eram tratadas como componente obrigatório no currículo e agora passam a ser facultativo.

A proposta da MP Promove alterações na estrutura do ensino médio com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Os resultados dessas alterações, analisaremos com passar dos anos.

### 1.5 O ensino da música nas escolas. Para que?

Inicialmente, para cumprir a legislação vigente.

A partir daí, segue conforme estabelecido nas diretrizes da Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016 que trata com respeito à aplicabilidade do ensino de música na educação básica.

Cumprindo a legislação, podemos também compreender a música conforme descrita no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RECNEI que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, que por sua vez, os PCN’s orientam ao docente através de diretrizes para a aplicabilidade do ensino da música no fundamental I, II e no ensino médio.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1999, p. 32)

“A vida sem a música é simplesmente um erro, uma tarefa cansativa, um exílio”.  
Friedrich Nietzsche (1844-1900)

“A música tem tanta relação com a formação do caráter humano, que é necessário ensiná-la às crianças”. Aristóteles (384-332 a.C.)

[...] onde está a música no currículo escolar atual no Brasil? Bem, por direito, a música é uma subárea da disciplina Arte, componente obrigatório da educação básica, segundo a legislação vigente. Porém, de fato, a música sobrevive no currículo oculto<sup>10</sup> da grande maioria das escolas regulares, ou seja, nas atividades

---

<sup>10</sup> Labuta e Smith (1997, p. 59) definem toda experiência escolar não explicitamente incluída no currículo oficial da escola como currículo oculto – “hidden curriculum”.

extracurriculares, nos projetos comunitários, nas experiências socioculturais e demais variantes. (ÁLVARES, 2005, p.62)

Segundo o professor Sergio Luis de Almeida Álvares, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em seu artigo: “A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato” (2005), apresenta tópicos contextualizados onde a educação musical está inserida no cotidiano sócio-educacional, no sentimento individual, na legislação atual, nos projetos de ação social e na mobilização de setores da sociedade.

Segundo o Parecer “A música, entendida como um direito de todas as pessoas, possibilita a presença de diferentes atores na escola, tais como musicistas, sábios e mestres tradicionais, técnicos, pedagogos e licenciados em Música. (BRASIL. CNE/CEB Nº: 12/2013, p. 5)

Segundo os Parâmetros Nacionais Curriculares de Arte, a música é tratada como uma comunicação que expressa interpretação, improvisação e composição. Além disso, apreciar música significa: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical. A música e os sons do mundo como um produto cultural e histórico.

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

Na opinião de SCHAFER (1991), existe uma diferença considerável entre a apreciação artística e a atividade intelectual.

Deixem a música falar por si mesma, não por associações. Música não é propriedade privada de certas pessoas ou grupos. Potencialmente, todas as músicas foram escritas para todas as pessoas. Sejam curiosos em relação à Música. Não se contentem em ficar só nas suas preferências musicais, pois, ninguém está traindo seus velhos hábitos pela aquisição de novos. Este horizonte pode seguir se expandindo; em toda a sua vida haverá coisas novas a descobrir (SCHAFER, 1991, p. 23)

A professora Maura Penna, em seu artigo: “Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical”, diz que: “Sem dúvida, a idéia de que, para ensinar, basta tocar é

correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o ‘virtuosismo’”. (PENNA, 2007, p.51) Esse modelo tradicionalista o qual a professora PENNA se refere, é perfeitamente possível associá-lo a abordagem tradicionalista do processo de ensino e aprendizagem de Mizukami e também, da pedagogia diretiva de Becker. No espaço onde se exerce a educação musical, não se pode restringir a um conhecimento em detrimento de outro. PENNA ainda diz:

Presente em muitas escolas especializadas – dos conservatórios a bacharelados e pós-graduações –, este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente e presente, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música. Nesse contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem maiores questionamentos, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de música – a música erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino. E a verdade é que tais modelos são bastante restritos, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana. (PENNA, 2007, p.51)

Esse modelo tradicionalista que se mantém resistente e presente no ensino da música favorece a formação especialistas em instrumento(s) musical(ais). Mas, essa discussão vai muito além, e a professora PENNA chama a atenção de que a prática de ensino da música nas escolas regulares não depende apenas de uma especialização instrumental.

Se não basta tocar, uma licenciatura deve ser muito mais, formando um profissional capaz de assumir – e responder produtivamente ao: • Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos. • Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno. • Compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social. (PENNA, 2007, p.53)

## CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente, a pesquisa discutiu sobre os desafios de ensinar música nas escolas regulares do ensino básico a partir de uma contextualização histórica da legislação brasileira desde a década de 30 até os dias atuais, tendo como fundamentação teórica o artigo da Kassia Cáricol que apresenta um panorama sobre o ensino musical no Brasil. Sabemos que o assunto: “música na escola” é uma temática de grande interesse, especialmente após a sanção da Lei 11.769/2008 e também, após a aprovação do BRASIL. CNE/CEB Nº: 12/2013 e da Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016. Sendo assim, estabelecidas às diretrizes que orientam a aplicabilidade do ensino de música na educação básica e com o propósito de construir o referencial teórico dessa pesquisa, prosseguimos em compreender as práticas pedagógicas que possibilitam ao professor realizar constantes avaliações com respeito às relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar, e identificar qual ou quais os modelos que mais se aproximam dessa relação. Para isso, foram utilizados como referenciais, os modelos pedagógicos e epistemológicos segundo o Professor Fernando Becker e a tendência pedagógica e o processo de ensino aprendizagem na abordagem Sociocultural na perspectiva de Graça Nicoletti Mizukami. De fato, essas questões são tão relevantes no processo educativo que segundo Paulo Freire, autor de várias obras literárias da educação, dentre elas, a “Pedagogia do Oprimido”, diz: “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.” (FREIRE, 1987, p. 31)

### 2.1 Modelos Pedagógicos segundo Fernando Becker

O professor Dr. Fernando Becker apresenta modelos pedagógicos e modelos epistemológicos (2001), três diferentes formas de representar a relação ensino/aprendizagem escolar, mais especificamente em sala de aula. A importância de conhecer os modelos pedagógicos de Becker nos possibilita identificar o tipo de pedagogia ou os tipos de pedagogias exercidas, a partir da relação entre professor e aluno no ambiente escolar. Dependendo das atividades propostas pelo professor e de como ele conduzirá a aula de música, essas pedagogias são independentes e/ou misturam-se conforme o desenvolvimento da aula proposta. Por se tratar de uma relação comportamental e social,

assemelha-se a uma relação materna, caso seja uma professora ou paterna, caso seja um professor. Esse comportamento social ocorre com maior evidência nos anos iniciais de escolarização, ou seja, da Educação Infantil (Maternal, Pré I e Pré II) ao Fundamental I (1º ano ao 5º ano), por causa do convívio constante do estudante com o docente. Isso não significa, que a partir do Fundamental II (6º ano ao 9º ano) e do Ensino Médio (do 1º ano ao 3º ano) não haja mais essa relação. Pelo contrário, a relação entre professor e aluno sempre existirá. Porém, conforme os anos vão passando, os alunos adquirem mais conhecimento, maturidade, passam a ter um comportamento mais independente e a tendência, é essa relação se tornar menos dependente. Por isso, consideramos algo extremamente complexo, especialmente, no início do ano escolar, onde as diferenças, impressões, opiniões e adaptações estão sendo construídas com o contato do convívio social, seja entre professor e aluno e/ou aluno e aluno. Esta relação torna-se ainda mais delicada quando ocorre a transição do primeiro segmento para o segundo segmento que é o caso das turmas que prosseguem do 5º ano do Fundamental I para o 6º ano do Fundamental II. Todos os detalhes desta relação são importantes. Na maioria das vezes, a figura docente exercida no primeiro segmento é representada por uma professora e a partir do momento que os alunos passam a ter convívio com diferentes docentes, dentre eles, a participação de um professor, é possível que haja uma série de concepções distintas da parte dos alunos, podendo existir inclusive uma rejeição, uma espécie de estranhamento. Nesta fase, o medo e a insegurança fazem parte das novas relações escolares, principalmente, quando o aluno vem de outra escola. Com o passar do tempo, a tendência é a familiarização desse estudante ao ambiente escolar, onde ele passa a se sentir parte da comunidade escolar em que convive. Não podemos ignorar que o estudante nesse momento se depara com um novo cenário escolar. Quando esses alunos, desde os primeiros anos de escolarização, já tiveram a participação de um professor no processo de ensino aprendizagem, essas concepções de gênero, geralmente, não ocorre rejeição. Essas relações fazem parte do período de adaptação. Consequentemente, com o passar das aulas, cabe ao professor identificar se existem possíveis problemas de relacionamento. E, caso haja, o docente deverá pôr em prática estratégias pedagógicas que solucione tais conflitos. Daí, compreender os modelos pedagógicos de Becker poderá ser um importante instrumento que auxiliará o docente na construção de meios de como deverá proceder diante desta situação.



Becker apresenta três modelos pedagógicos: A Pedagogia Diretiva, a Pedagogia Não-Diretiva e a Pedagogia Relacional. Trataremos de cada uma fazendo uma analogia com a o ensino de música.

Segundo Becker, na Pedagogia Diretiva, o professor acredita e assim trabalha que o conhecimento é transmitido para o estudante. Entende-se que o estudante não tem nenhum saber, não o tinha no nascimento e não o tem a cada novo conteúdo que necessita estudar nas disciplinas curriculares.

Para configurá-lo é só entrar numa sala de aula; é pouco provável que a gente se engane. O que encontramos aí? Um professor que observa seus alunos entrarem na sala, aguardando que se sentem, que fiquem quietos e silenciosos. As carteiras estão devidamente enfileiradas e suficientemente afastadas umas das outras para evitar que os alunos troquem conversas. Se o silêncio e a quietude não se fizerem logo, o professor gritará para um aluno, xingará outra aluna até que a palavra seja monopólio seu. Quando isto acontecer, ele começará a dar a aula. Como é esta aula? O professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende. Se alguém observasse uma sala de aula na década de 60 ou de 50, ou, quem sabe, de dois séculos atrás, diria, provavelmente, a mesma coisa: falaria como Paulo Freire, no Pedagogia do Oprimido. Por que o professor age assim? Muitos dirão, porque aprendeu que é assim que se ensina. Para mim, esta resposta é correta, mas não suficiente. Então, por quê mais? (BECKER, 1992, p. 01)

Esta visão refere-se à prática de estímulo e resposta. O professor dominaria o conteúdo ou vários conhecimentos e os transmitiria aos estudantes. Por sua vez, o estudante aprenderia os conhecimentos através da apropriação e sem questionamentos. Todo conteúdo transmitido pelo professor não pode ser de hipótese alguma, questionado. O objeto frente ao sujeito, ou seja, o objeto (Professor) transmite os conhecimentos ao sujeito (aluno) e caberá ao sujeito apropriá-los sem questioná-los. As atividades como exercícios fixos visando apenas acertos e/ou erros são primícias da Pedagogia Diretiva.

Na Pedagogia Não Diretiva, o professor é um facilitador da aprendizagem, um auxiliar do aluno. O educando já traz um saber e é preciso apenas organizá-lo ou recheá-lo de conteúdo, segundo Becker.

A epistemologia que fundamenta essa postura pedagógica é a apriorista, ou seja, considera que o aluno traz com ele as condições de conhecimento e de aprendizagem (KANT, 1804). A ideia da Pedagogia Não Diretiva é que o professor é um facilitador do aprendizado do aluno. O professor facilitaria o conhecimento para o aluno. O apriorismo, a priori, é o que vem antes, ou seja, sentido de uma bagagem hereditária de conhecimento. Segundo a Teoria do Apriorismo de Kant, nasceríamos com conhecimentos e esses

conhecimentos seriam apropriados e associados a outros conhecimentos conforme o amadurecimento. A intervenção do professor no processo educativo se perderia, porque cabe ao aluno e não ao mais ao professor construir o seu conhecimento. A autonomia do aluno é uma das características da Pedagogia Não Diretiva, frente à escolha dos conteúdos, ao processo avaliativo e a metodologia. Assim, o Professor se torna um facilitador da aprendizagem. O aluno é responsável pela construção de todo o seu conhecimento. O professor deverá oferecer estímulos aos alunos que possam auxiliá-los na construção do conhecimento, não necessitando de uma intervenção pedagógica do professor.

Agora, na Pedagogia Relacional, o professor admite que tudo que o aluno constrói até hoje em sua vida serve de patamar para construir novos conhecimentos. Para esse professor, o aluno tem uma história de conhecimento já percorrida e é capaz de aprender sempre, segundo Becker.

Neste caso, o aluno deverá agir e pensar sobre a ação. Ele deverá agir e problematizar a ação sobre a construção do conhecimento. Assim sendo, o sujeito irá se relacionar sobre os objetos do conhecimento. O aluno traz conhecimento de sua vida. Conhecimentos que foram construídos através da participação do meio social e caberá à escola reconstruir ou construir novos conhecimentos alicerçados em conhecimentos anteriores. Desta forma, o aluno não seria uma tábua rasa, conforme a proposta da Pedagogia Diretiva e em consonância também com a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987) que apresenta a concepção “Bancária” da educação como instrumento da opressão. E muito menos ainda, ao aluno que já traz conhecimentos, referente à proposta da Pedagogia Não Diretiva. A Pedagogia Relacional problematiza a ação do sujeito. O aluno contribui compartilhando conhecimentos no processo de escolarização. Neste processo, cabe a escola apresentar novos instrumentos pedagógicos para os alunos, novos recursos, como: internet, filmes, músicas, ou seja, tudo aquilo que faz parte da comunidade escolar bem como da comunidade de origem.

Compreendendo os modelos pedagógicos de Becker e aplicando-os ao ensino de música na educação básica, podemos ilustrar a relação professor e aluno conforme a figura abaixo:

FIGURA

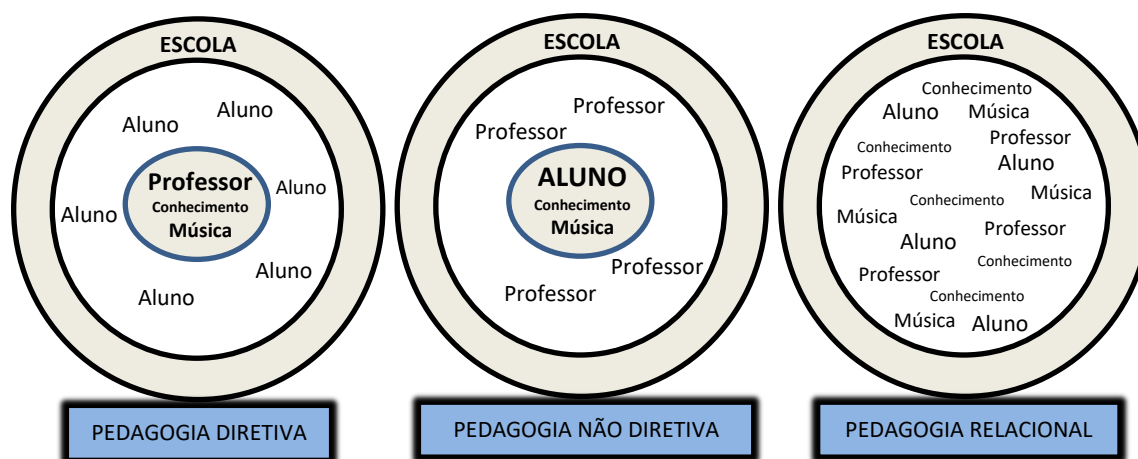


FIGURA 1 - ILUSTRAÇÃO DOS MODELOS PEDAGÓGICOS DE BECKER ADAPTADO PARA AULA DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>11</sup>

## 2.2 As abordagens do processo de ensino aprendizagem de Mizukami

A partir da valorosa contribuição que os modelos pedagógicos de Fernando Becker propõem para classificar o tipo de relação social exercida entre professor e aluno, torna-se possível também, desenvolver um processo de ensino-aprendizagem em que as partes que o formam reconheçam as suas responsabilidades e identifiquem as suas ações. E para que essa relação se torne ainda mais evidente, associamos os modelos pedagógicos de Becker com as tendências pedagógicas e o processo de ensino aprendizagem, na perspectiva da professora Maria da Graça Nicoletti Mizukami.

É importante frisar que esses conceitos são perfeitamente aplicáveis em qualquer área de conhecimento. Mas, o propósito dessa pesquisa é direcionar tais conceitos na prática do ensino da música na educação básica.

Partindo-se do pressuposto de que a ação educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem é sempre intencional, paralelamente a esta ação, estaria presente de forma implícita ou explicitamente, articulada ou não, um referencial teórico que compreendesse conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, etc..

<sup>11</sup> A arte dessa ilustração é de minha autoria. O objetivo foi de criar uma ilustração que representasse rapidamente as propostas dos modelos pedagógicos de Becker aplicados ao ensino da música na escola.

Sendo assim, Mizukami (1986) classifica o processo de ensino nas seguintes abordagens:

- Abordagem Tradicional;
- Abordagem Comportamentalista;
- Abordagem Humanística;
- Abordagem Cognitivista;
- Abordagem Sociocultural.

Antes de detalharmos cada abordagem proposta ao processo de ensino, consideramos importante esclarecer que tanto os conceitos de Becker quanto os de Mizukami estão sendo tratados como o referencial teórico desta pesquisa. Isso porque, o objetivo de conhecermos essas literaturas é para que o docente possa promover uma autoavaliação sobre como vem desempenhando o exercício do magistério e de que forma esses conceitos possam ser postos em prática com o intuito de aprimorar as próprias ações em sala de aula. Mas para que tudo isso faça sentido, recomendamos que antes, o docente faça os seguintes autoquestionamentos: Como eu exerço a função de professor? Que tipo de relação eu estabeleço com os meus alunos? Como eu trato os meus alunos? Como os meus alunos se comportam em minhas aulas? De forma participativa ou apenas receptiva? O que devo fazer para que as minhas aulas se tornem mais atrativas e os meus alunos se sintam motivados a participarem?

É claro que não se pretende encontrar respostas e soluções a todos esses questionamentos. Até porque, sabemos que a realidade educacional é bastante complexa e não deve ser tratada de forma simplista. Ainda sim, pretendemos discutir sobre essas questões porque entendemos que existe uma necessidade constante do docente em buscar conhecimentos que potencialmente, o auxiliarão na prática do dia a dia em sala de aula. Essa constante busca por conhecimento é o que chamamos de formação continuada. Devemos estar sempre dispostos a aprender. O que faremos com esses conhecimentos e como os desenvolveremos em sala de aula, é um dos propósitos dessa discussão.

Segue então, um breve contexto sobre as abordagens do processo de ensino aprendizagem na perspectiva de Mizukami.

- Abordagem Tradicionalista

Na concepção tradicional, o adulto é considerado como homem acabado, "pronto" e o aluno um "adulto em miniatura", que precisa ser atualizado. O ensino será centrado no

professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores.

A educação é entendida como um produto com transmissão de ideias selecionadas e organizadas de forma lógica. O professor é o transmissor do conteúdo (homem acabado) e o aluno o receptor (homem em construção). Nessa abordagem, geralmente, a metodologia aplicada caracteriza-se por aulas expositivas e demonstrações do professor à classe, onde este já traz o conteúdo definido e o aluno limita-se a escutá-lo.

Podemos associar a abordagem tradicionalista na perspectiva de Mizukami com a pedagogia diretiva de Becker e também, com a concepção bancária da educação segundo Paulo Freire, que diz:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos em que os educandos, mera incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece os educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p. 33)

#### ● Abordagem Comportamentalista

O conhecimento é visto como uma descoberta para o indivíduo que a realiza. Com a diferença que, o que foi descoberto, se encontrava presente na realidade exterior do indivíduo. “Os comportamentalistas consideram a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento, o conhecimento é o resultado direto da experiência.” (MIZUKAMI, 1986, p. 19).

Na abordagem comportamentalista a educação está diretamente relacionada à transmissão cultural. Entende-se que “A cultura, é representada pelos usos e costumes dominantes, pelos comportamentos que se mantêm através dos tempos” (MIZUKAMI, 1986, p. 29). O conhecimento é o resultado da experiência e o comportamento é estruturado de acordo com essas experiências.

Segundo Mizukami (1986, p. 30), “ensinar consiste, assim, num arranjo e planejamento de contingência de reforço, nos quais os estudantes aprendem a aquisição do comportamento”. O conteúdo transmitido tem por objetivos desenvolver habilidades e competências onde o aluno discute as informações e reflexões.

A abordagem comportamentalista reconhece e valoriza o conhecimento musical que o aluno traz consigo. Sendo assim, torna-se um importante meio didático do professor de música poder dialogar com os seus alunos, adotando e aplicando em aula, as músicas que os alunos curtem ouvir. E a partir daí, motivando-os a participarem.

- Abordagem Humanística

Nessa abordagem o ensino é centralizado no aluno. O professor em si não transmite o conteúdo, pelo contrário, o professor tem a responsabilidade de prestar assistência sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo surge das próprias experiências do aluno, por isso, o professor não ensina, apenas cria condições para que os alunos aprendam. Partindo desse entendimento, podemos associar a abordagem humanística com a pedagogia Não Diretiva de Becker.

A relação entre professor e aluno é muito importante na abordagem humanística. Isso porque, o processo de ensino dependerá do caráter individual do professor e como ele se relacionará com o caráter individual do aluno. Isso significa que é mais valorizada a liberdade que o professor promove ao aluno para que esse aluno aprenda do que estratégias metodológicas que facilitem a aprendizagem.

Praticar a abordagem humanística é um grande desafio para o professor:

Isso implica que o professor deva aceitar o aluno tal como é e compreender os sentimentos que ele possui. O aluno deve responsabilizar-se pelos objetivos referentes à aprendizagem que tem significado para eles. As qualidades do professor podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão, empática, aceitação e confiança no aluno. (MIZUKAMI, 1986, p. 47)

- Abordagem Cognitivista

Segundo Mizukami, o termo “cognitivo” refere-se a psicólogos que investigam os denominados “processos centrais do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilo de pensamentos ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisão, etc.” (MIZUKAMI, 1986, p. 59)

Aprender significa apropriar-se de esquemas mentais, no qual o ensino deve estar embasado em situações problemas que motivem ao aluno a agir em busca de soluções através da pesquisa, da investigação, ao invés de fórmulas e/ou nomenclaturas. O professor tem a responsabilidade de “criar situações, propiciando condições onde possam se

estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional”. (MIZUKAMI, 1986, p. 77)

Na abordagem cognitivista não se admite constantes atividades que criem um ambiente de rotina em sala de aula, bem como a fixação de respostas e hábitos. Pelo contrário, nessa abordagem o professor deve provocar desafios à classe, apresentando-lhes problemas sem apresentar soluções.

“O aluno deve ser tratado de acordo com as características estruturais próprias de sua fase evolutiva e o ensino precisa, conseqüentemente, ser adaptado ao desenvolvimento mental e social.” (MIZUKAMI, 1986, p. 78)

A abordagem cognitivista orienta que o professor respeite os anos de maturidade do aluno. Essa maturidade é distribuída nos anos de escolaridade que compreendem a educação básica. Sendo assim, os conteúdos planejados a serem abordados em aula deverão seguir os níveis de escolaridade, tendo o cuidado de estarem em consonância com as características estruturais intelectuais do aluno.

#### ● Abordagem Sociocultural

Nessa abordagem, o homem é o sujeito da educação. Conforme o homem está inserido no contexto atribui-se a ele a consciência da sua história. O homem é o sujeito da educação, onde a ação educativa promove o próprio indivíduo, como sendo único dentro de uma sociedade/ambiente.

O processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo, é uma aproximação crítica da realidade que vai desde as formas de consciência mais primitiva até a mais crítica e problematizadora e, conseqüentemente, criadora. (MIZUKAMI, 1986, p. 91)

A relação do professor e aluno é horizontal e não imposta. E deve existir sempre um diálogo, uma visão crítica e pensamentos reflexivos nas discussões dos temas planejados. Com relação ao ambiente em sala de aula, o local deve favorecer o crescimento intelectual de forma simultânea tanto do professor quanto do aluno. O diálogo e a conscientização são importantes instrumentos didáticos na abordagem Sociocultural para transcender a relação entre o opressor (docente) e o oprimido (aluno). O professor desempenha ações de transformação, procurando desmistificar e questionar os problemas de forma coletiva com os alunos.

O ensino de música na abordagem Sociocultural dialoga com o aluno a respeito do meio em que vive. Por esse motivo, recomenda-se que o docente deve descobrir a

musicalidade que o aluno traz consigo e a partir daí, esse conhecimento é inserido no planejamento, passando a fazer parte das discussões e estruturando o processo de ensino-aprendizagem. Certamente, surgirão gostos musicais divergentes e esse é um dos desafios que o docente deverá mediar. O importante é que todos cresçam em conhecimento, desprezando totalmente a possibilidade de alguém ocupar a posição de opressor (detentor do conhecimento superior) e a posição de oprimido (detentor do conhecimento inferior).

Com base nessas abordagens do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de Mizukami, simultaneamente associado aos modelos pedagógicos de Becker, é evidente que não só para o docente de música, mas para qualquer outro docente, é importante conhecer tais conceitos sociopedagógicos. A escolarização é um processo construtivo e participativo, cabendo aos integrantes estabelecerem um convívio social motivador e dispostos a experimentarem novas culturas. É a partir desse entendimento que se recomenda fazer uma avaliação sobre as ações realizadas em sala de aula e analisar qual tipo ou quais os tipos de abordagens é exercida na prática do magistério.

Essa reflexão poderá auxiliar o docente de música sobre como proceder diante aos desafios que surgem no ensino de música nas escolas regulares. E a partir daí, identifica-se a prática de ensino aos modelos e as abordagens apresentadas.



## CAPÍTULO 3 – OS DESAFIOS E OS PROBLEMAS

### 3.1 A formação de professores de música para atuar na educação básica

Entre as questões mais debatidas encontra-se: quem é o professor de música na Educação Básica? O Especialista ou o generalista? (SANT'ANA, 2014) A Música será mais uma disciplina?

No que se refere ao docente que atuará no ensino da música, adverte-se também que a Lei 11.769/2008 deve ser compreendida e implementada como parte da LDB 9394/96. Isso significa dizer que, apesar do veto ao artigo da Lei 11.769/2008 que trata do perfil do professor, a Lei em maior instância da educação brasileira e seus outros artigos continua válida e deve ser seguida em plenitude. Assim, a nova lei deve ser interpretada e compreendida em total conformidade com LDBEN 9394/96. Esta apresenta claramente a obrigatoriedade de curso de licenciatura para aqueles que desejam ser professores da Educação Básica.

Ratifica-se, então, que não podemos aplicar a Lei 11.769/2008 desconsiderando o artigo 62 da LDB de 1996, que trata da presença de profissionais específicos para atuarem nas diferentes áreas do conhecimento. No que refere à música, não poderia ser diferente, pois existem profissionais que são habilitados especificamente nesta área em cursos de licenciatura, mesmo que ainda em número insuficiente.

Essas questões são referentes aos profissionais que atuam no ensino fundamental II e no ensino médio, sendo que a educação infantil e fundamental I, na maioria dos casos, é responsabilidade dos professores pedagogos. Nesse caso, existem questões de excepcionalidade. Isso porque, a realidade exige adequações e adaptações, uma vez que a própria ausência e falta de reconhecimento da música na educação brasileira criou conflitos, principalmente no que se refere à insuficiência de profissionais docentes da área.

Após análise da legislação vigente, Fernandes (2004, p. 76) comprova a “obrigatoriedade do ensino de música nas escolas regulares”. Entretanto, Penna (2004b, p. 10) registra uma ausência de professores de música no espaço escolar na disciplina Arte e destaca a preferência dos recém-formados em música na atuação em escolas especializadas (PENNA, 2004b, p. 15), promovendo, assim, um esvaziamento de profissionais capacitados para uma atuação efetiva na escola regular.

É notório que essa questão sobre que tipo de formação deverá obter a pessoa que desempenhará aulas de música na escola regular, fez parte constante nas discussões da

atual legislação e seus pareceres. Por esse motivo, foi feita a seguinte pergunta aos professores participantes: Existem músicos e existem professores de música. Em sua opinião, para lecionar música no ensino básico basta ser músico? E as seguintes respostas foram:

Acredito que não porque a questão didática pesa muito nesta questão. Conheço músicos que tocam com excelência, mas que não sabem passar o conhecimento que tem. Ser professor é uma vocação para poucos. (Professor Marcelo Alessandro. 2016)

Não basta ser músico, pois quem ensina tem que ter um olhar de construtor de conhecimento para que ele possa elaborar suas aulas a partir dessa ótica. (Professor Saulo Oliver. 2016)

Sempre acreditei que um músico consiga dar aulas de música, principalmente do seu instrumento ou de leitura e escrita musical, mas, principalmente em oficinas ou aulas particulares. Hoje depois de passar pela graduação da Licenciatura em Música, tenho a consciência de que a atuação de um professor de música no ensino básico, requer, além de domínio dos conteúdos musicais, muito conhecimento das questões pedagógicas para que o planejamento e a execução tenham sucesso. Cada escola tem uma dinâmica própria, porém devem estar inseridos na política macro do Ministério da Educação. O professor de música neste contexto, deve ter ciência dos conteúdos musicais, das concepções pedagógicas, principalmente as que o aproximam da realidade do aluno, da dinâmica da escola e das leis e portarias que regem a educação formal. (Professor Beto Gaspari Ribeiro. 2016)

Não. Esse foi exatamente o “insight” que o curso de licenciatura em música no CBM me trouxe, o que mudou radicalmente a qualidade de minha atividade docente. Primeiramente, acho que um professor de ensino básico precisa compreender premissas, objetivos, contextos sócio-históricos e culturais e perspectivas de sua atuação como professor no ensino regular. Existe uma grande diferença entre esse contexto e aquele de um professor de instrumento, em uma escola especializada em música, que recebe alunos que, na maioria das vezes, escolheram estar ali pela identificação de um talento. Na sala de aula de uma escola regular, lidamos com crianças com diferentes níveis de capacidades cognitivas, diferentes talentos e interesses. Só isso já torna a tarefa extremamente complexa. O professor do ensino básico precisa adquirir um cabedal de conhecimentos e desenvolver habilidades bem específicas. Tenho essa experiência, passei por isso. Enquanto meu trabalho era no ensino de técnicas instrumentais, eu estava totalmente capacitada, ocupando inclusive um lugar de destaque na minha área; quando migrei desse ambiente para a escola, vivi uma pesada adaptação por vezes muito desafiadora e sofrida para mim. E hoje eu percebo como eu estava incapacitada, nessa época, à dar conta dessa tarefa. Acho que hoje os cursos de licenciatura (digo isso pelo meu contato bem próximo com o curso da UNIRIO) estão instrumentalizando bem mais os alunos a esse respeito, e o trabalho dos professores de prática de ensino, além das oportunidades criadas com o projeto do PIBID na UNIRIO, trazem muitas preciosas contribuições para os alunos. (Professora Glória Calvente. 2016)

No ensino básico não. Porque há uma série de procedimentos pedagógicos que agem em torno da aula de música que só sendo músico ficaria muito difícil de lecionar. É preciso conhecer ou se preparar para esse universo para lecionar. (Professor Esdras Ferreira. 2016)

Como podemos observar na opinião dos professores, todas as respostas demonstram que para exercer a função de professor de música, o profissional necessariamente, deve possuir formação em licenciatura em música. Isso porque, para exercer a função de professor, exige conhecimentos pedagógicos e para exercer a função de professor de música, exige habilidades que vão além da formação bacharel em música. Essas habilidades são adquiridas com o tempo, troca de experiências e formação continuada.

Toda essa discussão é resultado do veto do artigo da Lei 11.769/2008 que trata do perfil do profissional, ou seja, quem realmente de fato está amparado pela lei a lecionar música nas escolas regulares? Bom, o fato é que anterior à existência da Resolução nº 2 que estabelece diretrizes com respeito à aplicabilidade da Lei 11.768/08 havia uma interpretação que o ensino de música seria facultado a músicos pedagogicamente não habilitados. Se esse entendimento fosse legal, inevitavelmente, lembraríamos da pergunta de Penna: “Para que uma licenciatura em Música, então?”; conforme a autora, “isso parece se basear na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente [...]”. (PENNA, 2007, p. 51)

Com a aprovação da Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016, essa interpretação, convenhamos um tanto equivocada, passa a ser destituída de acordo com o texto do item IV do §1º que atribui competências às escolas e diz: “organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino” (BRASIL, Resolução nº 02. 2016, p.01)

### 3.2 O planejamento de aula de música

Durante as reuniões de orientação para a construção dessa pesquisa, ao discutir sobre planejamento com a professora/orientadora Adriana Miana, através dos seus conhecimentos pedagógicos, competência profissional e experiências no magistério de ensino público de formação superior, obtive a seguinte reflexão:

O planejamento é o processo inicial e põ-lo em prática na sala de aula, é o resultado final. A função do professor é exercida para além da sala e o resultado final é a ação prática com os estudantes. Sendo assim, se faz necessário, periodicamente, a dedicação e tempo para o docente se preparar e construir propostas de atividades que farão parte do planejamento. (Professora Adriana Miana. 2016)

De acordo com a compreensão sobre Planejamento, é indispensável que o professor de música reserve parte do seu tempo para elaborar detalhes do que pretende desenvolver em aula. Isso não significa que o professor colocará em prática apenas o conteúdo planejado. Pelo contrário, o planejamento é uma organização das ideias. É perfeitamente possível que no decorrer da aula, algo que até então, não fazia parte do que se planejou, passa a ser inserido por sua relevância. Ou simplesmente, determinados conteúdos previamente planejados, não serem possivelmente aplicados, talvez por falta de recursos ou até mesmo falta de interesse dos estudantes em participar.

Por se tratar também de um assunto de extrema relevância, fizemos as seguintes perguntas aos professores: Qual a sua opinião com respeito ao planejamento de aula? Você acha que o professor de música deve planejar suas aulas? Como você organiza o seu planejamento? E como você trata o seu planejamento? De forma estática ou flexível? Você já teve a experiência de planejar uma aula e não conseguir desenvolvê-la? E obtivemos as seguintes respostas:

O planejamento ajuda a ter um ponto de partida para as aulas. Fazer esse planejamento é importante até mesmo porque servirá como base de consulta para aulas futuras, um banco de dados onde sempre se poderá aperfeiçoar algo que já foi feito talvez com um outro contexto em outro momento. Já fiz muitas aulas sem planejamento criando a aula na cabeça enquanto ia para a escola dar aula. Na maioria das vezes dava certo, mas, raramente eu anotava o que havia dado e se perdia no tempo. Quando conseguia planejar, acreditava que tudo iria sair do jeito que planejei, mas nem sempre era assim. Se conseguia uma pequena parte, já ficava feliz. (Professor Marcelo Alessandro. 2016)

O planejamento é fundamental pra se manter o “trem nos trilhos”. Meu planejamento é flexível, pois dentro de sala de aula tudo é possível, não abro mão da criatividade e do improviso, pois são muito relevantes no contexto musical. Não ainda não ocorreu. (Professor Saulo Oliver. 2016)

Acho o planejamento fundamental. O improviso musical é muito bem-vindo, porém não para pensar num processo de ensino-aprendizagem. Para o professor de música, como para qualquer professor é essencial o planejamento das aulas, mesmo aquelas que pressupõem criação. Parto do planejamento do curso, dividido em módulos, quais objetivos pretendemos atingir a cada etapa, e a partir disso planejar as aulas, como se fosse montando um mosaico do conhecimento. A meu ver, o planejamento não pode, sob nenhuma hipótese, ser estático. Flexibilidade é a palavra-chave, do conteúdo à estratégia, tudo tem que ser pensado com mais de uma alternativa, pois muitas vezes o que pensamos não condiz com as circunstâncias encontradas. Já passei pela experiência de planejar uma aula sobre composição que não aconteceu como havia previsto. Consegui concluir a aula, mas tive que mudar algumas estratégias. (Professor Beto Gaspari Ribeiro. 2016)

Acho que o planejamento é importante, porque ele organiza o professor. Mas ele não deve ser uma “camisa-de-força”, algo como uma receita de bolo que precisa ser cumprida passo a passo. Então, a partir de conteúdos definidos a priori (a partir do que é proposto à faixa etária do aluno, por exemplo, ou ainda de um

projeto específico que esteja sendo realizado com uma turma), vou buscar maneiras de encadear atividades que me levem aos conteúdos selecionados. Na escolha das atividades, procuro ter à mão diferentes opções, especialmente se os alunos forem das fases iniciais do EF, para que exista uma dinâmica de aula que favoreça a natural dificuldade de concentração desses alunos. As opções mesclam diferentes estratégias – cantar, dançar, ouvir música, ver vídeo, uma contação de histórias que introduza um tema, ou uma brincadeira, etc... e tudo será flexível, porque muitas vezes, das 3 atividades que você previu, você pode conseguir realizar somente duas... e, ali, na hora, você vai ter que optar por uma em detrimento de outra, e isso é algo que você só vai conseguir fazer ali, no momento real em que você tem que sentir tudo o que está acontecendo para fazer suas escolhas. Sim, muitas vezes planejei algo que não consegui desenvolver, e é bem frustrante, mas são aprendizados importantes para o professor. Saber lidar com aquele momento, ter uma “carta na manga” em qualquer circunstância, trazer soluções criativas para cada problema. A realidade da escola é muito dinâmica, e muitas vezes o professor tem que lidar com situações inesperadas – por exemplo, você decidiu passar um filme, e quando chega o equipamento que você ia utilizar foi emprestado para alguém, ou não funciona, ou é uma questão da tomada, ou do cabo que partiu .... ou ainda existe uma prova a ser aplicada para aquela turma, portanto naquele dia você não vai dar sua aula, e isso vai mudar tudo para você ... O tempo inteiro você tem que estar pronto para “tocar de ouvido”, digamos... (Professora Glória Calvente. 2016)

O planejamento é algo superimportante. Todos os professores devem planejar suas aulas. Eu organizo o meu planejamento anual com os conteúdos que serão ministrados e ao longo de cada bimestre, toda semana eu organizo a aula que será dada. O meu planejamento não é muito flexível por conta de uma apostila que utilizada pelos alunos. Sim. Por várias vezes o planejamento foi por água abaixo. Isso é supernormal. (Professor Esdras Ferreira. 2016)

O planejamento deve ser uma organização das ideias e informações a serem desenvolvidas em aula. Para Moretto (2007), planejar é organizar ações. Essa é uma definição simples e que ilustra a importância do ato de planejar. Por isso, é fundamental que o professor de música reserve parte do seu tempo para se dedicar em construir o planejamento de suas aulas. Dessa forma, o professor irá dispor da própria organização que o direcionará o que deve ser feito durante a aula, sabendo que essas ações são flexíveis.

### 3.3 Informações sobre os professores participantes da pesquisa

As questões que estruturaram o questionário tinham como propósito, conhecer resumidamente, a história de vida dos professores de música participantes, quais foram as suas experiências no magistério, quais foram os seus desafios, dificuldades, quais são as suas opiniões e quais são as suas estratégias adotadas no exercício da profissão. Dentre todas essas questões, destacamos os desafios, os problemas e os conflitos expressos nos relatos. Observamos também, o perfil desses professores, os recursos utilizados, as informações sobre o ambiente escolar, as opiniões sobre planejamentos e os conteúdos

desenvolvidos durante as aulas. Analisamos os aspectos comuns com o intuito foi extrair, cautelosamente, o máximo de informações possíveis pertinentes à pesquisa.

Os professores participantes foram:

1. Professor Marcelo Alessandro – Formado pela UNIRIO, reside em São João de Meriti-RJ, é violonista e professor de música do Fundamental I da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

2. Professor Saulo Oliver – Formado pela UNIS, reside em Queimados-RJ. É dono de uma Escola de Música denominada “Instituto Saulo Oliver”, é tecladista, arranjador e atua em projetos de música na rede municipal de educação do município. Participou do projeto de extensão de Percepção coordenado pela Professora Adriana Miana, na Unirio.

3. Professor Beto Gaspari Ribeiro – Formado em licenciatura em música pela UFRJ, reside em Duque de Caxias-RJ, é violonista, cantor, compositor e possui experiência como gestor público da Secretaria Municipal de Cultura de Duque de Caxias.

4. Professora Glória Calvente – Formada em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música, é cantora, arranjadora, violonista, percussionista, professora de canto e preparadora vocal para coros, teatros e gravações. É professora do Fundamental I da rede municipal de educação do Rio de Janeiro onde trabalha com Educação Musical na Escola Municipal Tia Ciata.

5. Professor Esdras Ferreira – Graduando do curso de Licenciatura em Música da Unirio.

Apresentamos algumas perguntas e respectivas respostas sobre o momento em que a música passou a fazer parte da vida dos professores participantes. Eis parte do questionário:

Como a música passou a fazer parte da sua vida?

Comecei aos dez anos quando minha mãe apareceu com um professor de flauta doce lá em casa. As aulas eram para mim e meu irmão mais velho. Depois disso comecei a assistir aos ensaios da banda da escola e tomei gosto pela música. (Professor Marcelo Alessandro. 2016)

A princípio através de influência familiar, pois meu pai era músico. (Professor Saulo Oliver. 2016)

Convivo e gosto de música desde a infância, por volta dos 4 ou 5 anos de idade; adorava cantar. Meus pais, apesar de não serem musicistas, sempre gostaram de música, ouvindo e cantarolando suas canções preferidas. Meu pai tinha um primo, Dilson, que era da banda “Os Labaredas”, e um irmão, Rocha que era de outra banda que não recordo o nome, ambas bastante requisitadas para tocar em bailes pelo Grande Rio. Dois irmãos de minha mãe e alguns primos tocavam e cantavam também. Apesar de meu gosto por música, não sei se por falta de

oportunidade, ou por molecagem mesmo, só fui me interessar a tocar um instrumento por volta dos 14 anos e daí não consegui mais tirar a música de dentro de mim e nem sair de dentro dela. Fiz parte de grupo jovem na igreja católica, me aproximando mais ainda do fazer musical, começando a compor e a participar de festivais como os que via na TV ainda muito menino, sonhando com o dia em que eu estaria ali cantando a minha música. (Professor Beto Gaspari Ribeiro. 2016)

Desde criança amava cantar. Assistia á programas de calouros na televisão, e essa era a brincadeira que eu sempre trazia quando estava com minhas primas... (rs, e eu sempre ganhava...). Minha mãe perguntou-me se eu gostaria de tocar um instrumento musical quando tinha 11 anos. Disse que queria tocar piano, mas ela argumentou que não teria posses para comprar um, então sugeri que eu trocasse por um violão. Eu fiz a troca, e a partir daí nunca mais parei de lidar com a música de modo diário. Aos 15 anos já me apresentava tocando e cantando, dois anos depois comecei a compor. Nessa época aulas particulares de violão foram minha primeira fonte de renda. Quis fazer faculdade de música, meus pais não permitiram. Negocieei para arquitetura, mas meu chamado estava em outro lugar. Tranquei a faculdade de arquitetura e comecei a me encaminhar para o que queria após a morte de meu pai, quando eu tinha 22 anos. (Professora Glória Calvente. 2016)

Através da igreja. Nasci em lar evangélico e desde cedo comecei a me envolver com música. (Professor Esdras Ferreira. 2016)

De acordo com as respostas compartilhadas podemos observar que existe uma forte influência musical familiar que incentivou o interesse dos professores em seguir caminhos para a formação musical. É interessante observarmos tais circunstâncias porque quando nos deparamos com os nossos estudantes, não devemos ignorar as influências familiares no processo de escolarização. Eis um grande desafio que o docente deverá construir um processo de ensino-aprendizagem que de alguma forma, não descarte essas influências.

A construção do conhecimento é um trabalho coletivo onde os participantes possuem funções e responsabilidades. “As famílias confundem escolarização com educação. É preciso lembrar que a escolarização é apenas uma parte da educação. Educar é tarefa da família.<sup>12</sup>”

Outros questionamentos feitos aos professores:

Você teve alguma formação institucional? Aulas particulares? No colégio? Com amigos? E o que te inspirou a seguir o magistério?

Comecei com professores particulares. Depois fiz um curso intensivo de teoria musical Academia Lorenzo Fernandes passando pela Escola de Música Villa–Lobos. Depois tive aulas com amigos mais experientes em cursos livres. (Professor Marcelo Alessandro. 2016)

---

<sup>12</sup> Frase do professor de Filosofia da USP, Mário Sergio Cortella. Disponível em: <[https://pensador.uol.com.br/pensamentos\\_de\\_mario\\_serjio\\_cortella](https://pensador.uol.com.br/pensamentos_de_mario_serjio_cortella)> Acessado em 10 de novembro de 2016.

No início comecei meus estudos com professores particulares e depois entrei em cursos de aperfeiçoamento. Trilhar esse caminho foi fundamental, pois já trabalho na área de educação musical e possuir o nível superior abriu um leque de possibilidades. (Professor Saulo Oliver. 2016)

Comecei como disse anteriormente, aos 13 para 14 anos, primeiramente com parentes e amigos de meus pais que tocavam e cantavam. Logo depois, entrei para meu primeiro curso livre, com o professor Roberto Gomes, que acabara de fundar o Conservatório que tinha seu nome. Estudei violão clássico com o Professor Juarez Carvalho e canto com a Professora Graziella di Salermo no Conservatório Brasileiro de Música. Estudei canto com o Professor José Di Giácomo e a Professora Nadjara, em aulas particulares. Até aqui só cursos livres. Em 1992 entrei para o curso básico da Escola de Música Villa-Lobos, ao final do 1º período, tive que abandonar por problemas pessoais. Retornei em 1999, concluí o curso básico em 2001. Fiz prova para o Curso Técnico de Arranjo; não fui aprovado. Tentei em 2002 para o Técnico de Violão; fui aprovado e concluí o Curso em 2003. Fiz vestibular para Licenciatura em Música. Passei para a Escola de Música da UFRJ e iniciei meu curso. No 3º período, no primeiro semestre de 2005, abandonei o curso por problemas de saúde da minha filha mais nova. Entrei com um pedido de matrícula em 2011, justificando minha ausência pelos contratempos com minha pequena. A Escola de Música me acolheu e a UFRJ também. Retornei no segundo semestre de 2012, e neste momento estou finalizando minha monografia para concluir a graduação no curso de Licenciatura de Música. Sempre vi na música um alento, uma bênção para curar-nos das maluquices do dia-a-dia, e tive a oportunidade de conviver com excelentes mestres que me despertaram para a generosidade de ensinar música e o quanto isto faz bem para quem aprende como para quem ensina. Acredito que foi esse poder que enxerguei na música que me levou ao interesse pelo magistério. (Professor Beto Gaspari Ribeiro. 2016)

Minha primeira formação musical foi feita com aulas particulares: violão, técnica vocal, harmonia funcional, teoria e percepção, contraponto e fuga, e logicamente o canto coral – uma das escolas de música mais poderosas de minha vida. A faculdade de música na época não era um lugar que atraísse um músico popular, e portanto eu preferi escolher meus professores e estudar aquilo que eu julguei importante. Amigos músicos foram muito importantes na época, indicando-me boas opções de professores, assuntos, métodos de estudo, referências bibliográficas e principalmente, boa música. Tive sorte de crescer como profissional junto com profissionais maravilhosos, hoje considerados dentre os melhores do país, que por contingências tornaram-se meus amigos e tiveram um papel muito importante na minha formação – poderia citar Adriano Giffoni, Itamar Assiére, Rodolfo Cardoso, Nelson Faria, e meus mestres Ian Guest, Celia Vaz, Bia Paes Leme, Almir Chediak, além dos regentes Sidney Carvalho e Carlos Alberto Figueiredo como exemplos disso que estou falando. Veja, todo o meu direcionamento era para a minha prática como músico. Nunca havia me passado pela cabeça ser professora. Vim a fazer faculdade de música apenas no ano 2000, quando já trabalhava no CEAT desde 1992, Uma mudança nas leis do MEC tornou o nível universitário obrigatório para a atividade de professor, e a equipe de artes do CEAT, naquela época, era uma equipe de artistas profissionais. Nossa diretora orientou-nos a cuidar da questão do diploma, e eu fui fazer minha graduação em música no Conservatório Brasileiro de Música. Escolhi o curso de licenciatura, ao invés do curso de regência, que seria minha primeira opção, por uma questão de praticidade – o curso de regência, na minha cabeça, exigiria de mim muito mais tempo e dedicação, que eu não tinha na época para dar. Então, comecei o curso de licenciatura ‘meio-à-contragosto’, mas foi surpreendente a maneira como as cadeiras pedagógicas me abriram os olhos para muitas questões presentes na minha prática pedagógica. Então, meu curso universitário foi um divisor de águas na minha vida profissional. A inspiração para o magistério foi puramente de ordem prática, tendo em vista que percebi que teria mais chances de organizar minha autonomia financeira com atividade



docente, que criasse uma entrada de recurso básica e fixa durante o mês, ajudando-me a manter-me no fluxo inconstante dos shows e “gigs”. (Professora Glória Calvente. 2016)

Sim. Eu comecei estudando música com um professor particular e alguns anos depois fui fazer um curso básico em música. O que me inspirou foi ver os colegas reproduzirem alguns poucos conhecimentos que passei para eles. (Professor Esdras Ferreira. 2016)

É interessante observar que o desejo em estudar música surgiu em momentos diferentes na vida dos professores. O ponto em comum é que a música foi ensinada por professores particular. Esses relatos apresentam outro ramo de atuação profissional que é o ensino de música de forma particular ou em instituições especializadas no ensino da música. Sabemos que a ausência de professores de música na educação básica é real. Isso porque, muitos licenciando em música, após a conclusão do curso optam apenas por atuar profissionalmente em instituições especializadas. O fato é que a qualificação profissional para o exercício da docência é um elemento fundamental para a consolidação educacional em todas as áreas de conhecimento e com a música, não seria diferente. Penna, em seu artigo “Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa” comenta a respeito:

Já que uma licenciatura, por definição, forma professores para a educação básica, cabe indagar onde se encontram os demais formandos em música. Embora não disponhamos de um levantamento sistemático a respeito, sabemos que vários de nossos ex-alunos (mais de 14, em todo caso) atuam em universidades ou em escolas de música, públicas ou privadas, que são instituições mais valorizadas socialmente e que podem possibilitar uma melhor remuneração. Mas isso nem sempre acontece, pois muitas vezes o corpo docente das escolas de música pertencentes a redes públicas está sujeito ao mesmo plano de carreira e salários dos professores de educação básica. No entanto, é preciso considerar que as escolas especializadas, de qualquer tipo, configuram um espaço de atuação que mantém o valor da prática musical em si, tendo correntemente como referência a música erudita e práticas pedagógicas de caráter técnico-profissionalizante. Assim, as escolas especializadas “confirmam” uma concepção de música e de prática pedagógica que não é compatível com as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio, sendo certamente mais “atraentes e protetoras” do que o espaço de trabalho da escola regular, com seus inúmeros desafios. (PENNA, 2002, p.17)

Com relação aos professores participantes, suas experiências relatam que a atuação profissional, inicialmente foi exercida em instituições especializadas de música e posteriormente, na educação básica. Compreendemos que são atuações distintas, mas que contribuem para adquirir experiências no exercício do magistério.

Essa discussão é fundamentada com as respostas ao seguinte questionamento:

Qual a sua experiência de atuação profissional do ensino da música em escolas públicas e/ou privadas?

Do lado público tive a oportunidade de dar aulas de violão e teoria musical na escola de música da prefeitura da minha cidade. Tive uma breve passagem por uma escola particular de ensino fundamental enquanto ainda estava na faculdade com alunos do primeiro segmento e educação infantil onde eu procurava aplicar as coisas que aprendia na faculdade. Funcionou como um laboratório para mim. (Professor Marcelo Alessandro. 2016)

Mais de 5 anos em escola pública municipais, 1 ano estadual e mais de 15 anos em escolas particulares. (Professor Saulo Oliver. 2016)

Desde 1986, mesmo sem educação formal, sempre gostei de dar aula, além de tocar, cantar e compor. Dei aulas particulares de violão a partir de então. Cheguei a dar aula de violão popular no Conservatório Brasileiro de Música de 1987 a 1991; na Ofiarte (Oficina de Artes da UNIGRANRIO em Duque de Caxias) de 1986 a 1989; aulas de violão e canto nas oficinas culturais do SESI – Duque de Caxias de 2013 a 2015; canto e violão na Marcopolo (Empresa fabricante de carrocerias para ônibus), em Xerém, Duque de Caxias; e ainda Canto e Violão desde 2012 na comunidade São Pedro, Bar do Cavaleiros, Duque de Caxias. Nunca estive inserido como professor nas escolas de ensino regular, pois, por não ter habilitação formal, não tinha esta como uma possibilidade profissional. (Professor Beto Gaspari Ribeiro. 2016)

Estou no CEAT desde 1992, hoje dando aula primeiramente para o Ensino Fundamental II, e há 2 anos também para o Ensino Médio. Trabalhei no CIGAM – Centro Ian Guest de Aperfeiçoamento Musical – com o próprio Ian Guest entre 1991 e 1999, e no Conservatório de Música de Macaé entre 2004 e 2012. Entrei para o Município em dezembro de 2006, completando portanto 10 anos neste ano. No Município estive até agora em 3 escolas – primeiramente a EM Nilo Peçanha (que eu amei), depois a EM Vicente Licínio (uma das maiores torturas da minha vida) e finalmente na EM Tia Ciata, aonde estou até agora. (Professora Glória Calvente. 2016)

Em escolas públicas trabalhei 5 anos em um em projeto chamado “Mais Educação” e em rede particular estou a 2 anos trabalhando com o pessoal do 6º ao 9º ano. (Professor Esdras Ferreira. 2016)

Quando nos referimos que lecionar música em instituições especializadas em música é diferente de lecionar na educação básica, a de compreender que o conteúdo curricular deve ser adaptado de acordo com os objetivos do projeto político-pedagógico. Além disso, lecionar para um estudante a cada aula existe um nível razoável de complexidade estabelecido. Agora, lecionar para uma classe inteira, o desafio é bem maior.

### 3.4 A participação coletiva na construção do conhecimento

Através das diretrizes que orientam a aplicabilidade do ensino de música nas escolas, é possível observar que o processo de ensino-aprendizagem deve ser praticado

coletivamente. Este modelo de ação didática está em consonância com a Pedagogia Relacional de Becker, bem como a abordagem Humanística e Sociocultural de Mizukami.

Com o intuito de compreender como esse processo de construção do conhecimento é feito na prática, fizemos a seguinte pergunta aos professores participantes da pesquisa e obtivemos as seguintes respostas:

Como você pratica o processo de construção do conhecimento com os seus alunos?

Em primeiro lugar conversando com eles e dizendo que o aprendizado precisa ser divertido. Depois vou apresentando os conceitos básicos de construção do ritmo, da melodia e quando possível, da harmonia. Depende do nível de resposta da turma. (Professor Marcelo Alessandro. 2016)

A princípio construa uma relação de confiança com meus alunos, para que ele sinta liberdade de mostrar seu potencial e suas fraquezas. (Professor Saulo Oliver. 2016)

Todo educador deve ter domínio sobre os conteúdos com os quais pretende trabalhar, porém penso que meu aluno não é destituído de conteúdos musicais, ainda que não formais, então o que procuro fazer com minhas turmas de oficinas, geralmente com 10, 12 alunos, de faixas etárias diferentes, é preparar um passo-a-passo, que vá conduzindo a acúmulos; o que foi visto será utilizado na aula seguinte, para apreensão de novos conteúdos. Acrescento o conhecimento musical trazido pelo aluno aos conteúdos que considero graduais e progressivos. Assim acredito que todos os envolvidos no processo saiam ganhando. (Professor Beto Gaspari Ribeiro. 2016)

Gosto de trabalhar a partir da prática – do fazer musical e da experiência da escuta musical. A partir da prática, a base teórica e os conceitos serão trazidos, relacionados à prática. Acredito que o gosto pela música precisa vir da experiência real do fazer música – tocar, cantar, dançar, ouvir música, assistir a shows, concertos e espetáculos de dança/teatro. Acho que a apresentação musical tem um papel importante como um fechamento do trabalho de um ano letivo. Existem aprendizados em uma situação de performance que jamais poderão ser realmente assimilados em uma sala de aula, e vice-versa – treino é treino, jogo é jogo. Na hora de ouvir música, dar lugar àquilo que está lá atrás, esquecido, fora do “mainstream” midiático da música atual é fundamental: valorizar a construção musical humana de todos os tempos e de todos os diferentes lugares do mundo. (Professora Glória Calvente. 2016)

Através de exemplos e questões do dia a dia. Eu procuro em minhas aulas utilizar exemplos do cotidiano pra passar o conteúdo musical pra eles, como as músicas de propaganda política e comerciais que eles têm acesso quase que o tempo todo. (Professor Esdras Ferreira. 2016)

De fato, o professor jamais deve subestimar os conhecimentos preexistentes dos estudantes. Por isso, qual deve ser a concepção de música na opinião dos estudantes? Com relação a esse questionamento, consideramos de suma importância à compreensão, para que não haja dúvidas sobre as atividades que auxiliarão o professor a construir o planejamento. Muito mais do que o significado etimológico da palavra música, é preciso compreender que “A música – ou melhor, a arte em geral – é uma atividade essencialmente humana, intencional, de criação de significações. Neste sentido podemos falar das linguagens artísticas.” (PENNA, 2010, p.22).

Exatamente porque música é uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que a torna uma música significativa para nós. Em contrapartida, costumamos “estranhar” a música que não faz parte da nossa experiência. (...) Esperamos, portanto, ter deixado claro que a música não é uma linguagem universal. É, sem dúvidas, um fenômeno universal, mas como linguagem é culturalmente construída. Se a música fosse uma linguagem universal, seria sempre significativa – isto é, qualquer música seria significativa para qualquer pessoa –, independentemente da cultura, e, desse modo, a estranheza em relação à música do outro não existiria. (PENNA, Maura. 2010, p. 23; 24).

As consequências de se ignorar o conhecimento musical preexistente é o mesmo que ignorar a linguagem cultural como parte da educação musical. A pesquisa buscou compreender a significação de música e as consequências drásticas que podem surgir na relação professor e aluno ao ignorar a pré-existência desse conhecimento na vida dos estudantes. Intensifico total atenção para esta parte da pesquisa, pois consideramos de fundamental importância compreender os estilos musicais dos estudantes e o que eles costumam ouvir. Esta musicalidade preexistente pode ser um conteúdo significativo, que desperte no estudante o interesse de participação durante as aulas de música por se tratar de algo que faz parte do seu conhecimento. Sendo assim, este conhecimento musical poderá auxiliar o professor na construção de um planejamento de música estruturado de forma coletiva, dialogando a todo instante, nas linguagens culturais comuns ao cotidiano dos alunos. Esta é a prática da pedagogia relacional (BECKER, 2001). A partir dessa relação social, o professor, de forma gradativa pode apresentar outros estilos e formas musicais que não fazem parte do repertório deles. “[...] procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro através da imposição de uma única visão.” (PENNA, 2003, p.77)

A professora Glória Calvente compartilhou com a pesquisa as próprias concepções sobre o conhecimento preexistente dos estudantes:

No pluriculturalismo? Nos princípios religiosos? “Prefiro reunir esses dois itens, pois acho que eles estão relacionados, tendo em vista a estreita relação entre religião e cultura. E, nesse momento, essa é uma questão política das mais importantes. Se existe, no terreno legal, permissão para que algumas culturas sejam consideradas “superiores” à outras, então a música, enquanto um produto cultural, ela também sofrerá sanções e proibições. A partir daí, o multiculturalismo será julgado como uma subversão. Desvendadas as manobras ao longo da história humana para perpetuar certas culturas em um lugar de superioridade em relação à outras (como as bulas episcopais do sec. XVII que criaram uma permissão fantástica à prática da escravidão, como apenas um pequeno exemplo, dentre tantos possíveis) , a tarefa da escola que professa valores e princípios humanistas, éticos e justos para toda a humanidade é falar sobre eles, elucidá-los na rotina da sala de aula, contribuindo assim para a formação do novo adulto do futuro, consciente e sensível à todos essas estratégias de dominação, capaz de mover-se e tomar decisões diferentes. Nesse contexto, o trabalho das disciplinas de Artes estará articulado nessa proposta, utilizando o pluriculturalismo como exemplo de experiências estéticas diversificadas, cujas diferenças não diminuem seu encantamento e beleza – a pluralidade é bela, esse é certamente um grande desafio humano – perceber as possibilidades de complementariedade entre as diferentes culturas humanas. Nesse atual momento do mundo, onde ficamos todos horrorizados com a barbárie humana, que não hesita em destruir cruelmente seu semelhante por conta de diferenças religiosas, acredito que esse deveria ser um princípio a ser adotado em escolas laicas e religiosas – ou seja, abrir mão da hipotética (e falsa) premissa de superioridade entre culturas e religiões, apresentando a diversidade humana ao estudante, ensinando o respeito à diferença e o valor da vida e do bem comum. Essa é, aliás, a única chance para a solução de todas as questões ecológicas e ambientais seríssimas que ameaçam a manutenção da vida no planeta Terra. Essa é a prova cabal de que é essa é, de fato, uma das questões mais urgentes a serem seriamente encaminhadas nos projetos político pedagógicos de todas as escolas do mundo. (Professora Glória Calvente. 2016)

De fato a diversidade do conhecimento preexistente é um importante instrumento didático para que o professor de música desenvolva conteúdos que despertem o interesse dos estudantes em participar. Mas, é preciso certo cuidado para que não ocorra a valorização de um conhecimento em detrimento a outro. Analisar o papel da escola no projeto político-pedagógico é um caminho seguro para que tal segregação não ocorra.

Após compreender a importância do professor em estabelecer uma relação de confiança através do diálogo que permite compartilhar e respeitar diferentes gostos musicais, a pesquisa apresenta aos professores, um questionamento referente à possibilidade da educação transformar uma realidade crítica. Eis a pergunta:

Você acredita ser possível mudar uma realidade crítica através da educação? Caso sim, de que forma a educação pode contribuir para essa transformação?

A possibilidade não pode ser descartada, mas acredito que a questão é como essa transformação se dará em um tempo de tantas opiniões sobre liberdades e direitos, liberdade essa que muitas vezes fere a forma como nos relacionamos com o nosso próximo. Tem a questão da mídia, dos políticos, do ECA e tudo mais. Ainda temos a dificuldade da educação dos pais que na maioria das vezes não orientam os filhos sobre respeito, hierarquia e sobre a importância do professor em sala de aula. Talvez uma campanha de conscientização dos pais quanto a educação dos filhos fosse um bom caminho. (Professor Marcelo Alessandro. 2016)

Sim, pois a educação ela é libertadora, ela amplia os horizontes das nossas crianças, tão massacrada pela desigualdade. (Professor Saulo Oliver. 2016)

Acredito que possamos mudar qualquer realidade. A primeira coisa a fazer, pautado no aprendizado na universidade, é estar atento e a partir do diálogo, se situar obtendo a maior quantidade de informação sobre os problemas e potencialidades do contexto socioeducacional no qual estamos inseridos. Daí penso que poderemos escolher estratégias e ações que ofereçam alternativas à realidade, por mais crítica que seja. Acredito, como Paulo Freire, que a educação dialógica se aproxima da comunidade escolar, inclusive das famílias e pode construir, coletivamente, novas perspectivas, novos caminhos. (Professor Beto Gaspari Ribeiro. 2016)

Sim, acredito ser possível mudar a realidade através da educação. Acho que existem dois aspectos importantes a serem destacados aqui. O primeiro está ligada à construção do conhecimento. O contato com o conhecimento acumulado da experiência humana, de certo modo, modificou o comportamento social e a cultura, criou novas propostas de organização e novas atitudes perante a vida a partir de uma reflexão histórica. Então, a relação com o conhecimento acadêmico é muito importante, porque ela amplia a visão de mundo de uma pessoa. Entretanto, acredito que o conhecimento acadêmico não seja o único aspecto fundamental do processo educacional. Quando pensamos no que está acontecendo no Brasil e no mundo hoje – outubro 2016 – percebemos que nem todos os problemas humanos podem ser resolvidos apenas com conhecimentos técnicos e científicos. A escola, juntamente com a família e a sociedade como um todo, é uma importante difusora de ideias sobre valores e princípios, fundamentais para que um processo educacional possa estar realmente “completo”, integral. Esse é o segundo aspecto importante a ser destacado. Qualquer reflexão dirigida à atual condição da humanidade neste início de sec. XXI nos leva à percepção de uma grande crise na gestão de um bem comum ligado à essa grande comunidade humana que até hoje não consegue se perceber como semelhante, complementar, una. Quando nos deparamos com as propostas de campanha do candidato à presidência dos USA, Donald Trump (quebra de todos os tratados climáticos que evitam desenvolvimento de energia ‘suja’, expulsão de imigrantes, etc...) ou todas as questões envolvendo a situação do Oriente Médio, os refugiados na Europa, o trabalho escravo em pleno sec. XXI, o desrespeito dos governos brasileiros com sua tarefa de realmente cuidar do país – eu poderia enumerar uma dúzia de exemplos como esses com grande facilidade – percebemos que a grande falha de nossa cultura está profundamente relacionada ao modo como trazemos – ou como não trazemos - valores e princípios éticos como uma referência e uma base para a organização social, e de nossa dificuldade de nos gerirmos em um contexto de coletividade, colocando-o acima dos interesses individuais. A escola tem um papel fundamental em aprendizados desse tipo, mas ela não pode estar sozinha nessa gestão – para mim, essa é a grande questão que a escola está enfrentando nesse momento. É uma etapa à frente do momento em que vivemos agora, estamos apenas começando a nos darmos conta desse grande buraco, e não sabemos como isso vai ser resolvido. Lentamente, conforme os alunos avançam em sua escolaridade, a questão dos princípios e valores humanos éticos e justos vai se desvalorizando, em função do rendimento acadêmico, e isso tem sérios reflexos na formação dos

futuros adultos, que comandarão as decisões do mundo no futuro. Acredito que os dois pontos precisam estar claros e contemplados em um processo educacional, para que ele possa realmente mudar uma realidade crítica. (Professora Glória Calvente. 2016)

Sim. Através do pensamento. O conhecimento, a disciplina são coisas que agem no modo de vida do indivíduo. Quanto mais conhecimento, quanto mais educação, mais chances de influenciar o meio em que vive e não ser arrastado para coisas que de alguma maneira vá prejudicar a si mesmo ou a sociedade. (Professor Esdras Ferreira. 2016)

Na opinião dos professores participantes da pesquisa, é possível sim, mudar a realidade crítica através da educação. Sabendo que essas mudanças, são práticas constantes, principalmente quando pensamos o homem como um ser em constante processo de evolução. Às vezes, a retribuição do professor é o simples reconhecimento pelo o que fez na vida de um estudante. Adquirir conhecimento é um ato de se libertar da opressão, na concepção de Freire:

Uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade. As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos. E assim a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se. (FREIRE, 1967, p.8)

### 3.5 A necessidade de criar meios diante da escassez

A falta de recursos é um fator que contribui para o surgimento de desafios nas aulas de música. Isso acontece porque não são todas as escolas regulares que possuem equipamentos específicos de música (instrumentos musicais, aparelhos de som, amplificadores, dentre outros). Geralmente, o professor utiliza os próprios equipamentos musicais. É um meio de o professor superar a escassez.

Através desta realidade comum em grande parte das escolas regulares, vejamos as opiniões dos professores participantes da pesquisa respondendo ao seguinte questionamento:

Em sua atuação no magistério, existem barreiras que o atrapalham no serviço de professor de música? Caso exista, poderia destacar e relatar em que circunstâncias isso ocorre, tipo: Em sala de aula? No ambiente escolar? Na relação entre professor e aluno? Na relação entre aluno e aluno? Na relação entre professores? Na gestão escolar? Em questões estruturais?

A falta de estrutura com certeza é um fator que pesa bastante porque raramente tem-se um espaço específico nas escolas para as aulas de música. Outro fator que atrapalha um pouco é a questão religiosa porque uma religião vai abrir margem para outra. Todas terão o direito de ter o seu estio musical sendo executado na escola, então nesse caso é melhor ficar com uma música mais universal ainda que os evangélicos tenham certa resistência. (Professor Marcelo Alessandro. 2016)

Em questões estruturais. Pois muitas escolas têm problemas com estrutura por falta de verba dificultando muito nosso trabalho. (Professor Saulo Oliver. 2016)

Como não atuo no ensino regular ainda, não posso responder a esta questão. (Professor Beto Gaspari Ribeiro. 2016)

Em sala de aula? A questão disciplinar frequentemente pode atrapalhar a aula de música, tendo em vista que é uma das poucas disciplinas que exige que os alunos sejam organizados para atividades coletivas o tempo inteiro. Esse é um grande desafio do professor de música, pois a base de seu trabalho vem desse trabalho conjunto. A outra questão importante a destacar é o barulho das salas de aula. Se partirmos do princípio (inegociável) que toda música parte do silêncio, trabalhar com música em locais extremamente ruidosos representa um grande desafio, quase uma abstração. Portanto, a sala de aula é um lugar bastante “instável”, onde muitos obstáculos ao trabalho com música podem surgir. (Professora Glória Calvente. 2016)

No ambiente escolar? Acho que essa é uma questão mais sutil, pois tem ligação com antigas crenças sobre o papel utilitarista das artes – em especial da música – no currículo escolar. Muitos professores vivem essa situação, de não terem liberdade para pensar seu planejamento a partir de suas diretrizes, suas ideias e desejos, porque suas escolas acabam colocando-o em uma posição não autônoma no planejamento escolar, configurando uma “hierarquia disciplinar”, aonde a música seria como um apêndice de outras matérias. Há também uma questão ligada à condição material do professor, que indicarei mais abaixo. (Professora Glória Calvente. 2016)

Na relação entre professor e aluno? Esse é um grande obstáculo a qualquer professor. Se um aluno, por variados motivos, não consegue compreender, ou sentir-se confortável, ou entusiasmado com a proposta musical da sala de aula, o momento que deveria ser de encontro e trabalho pode virar uma “praça de guerra”. Quando comecei a trabalhar, tanto no CEAT como na rede pública vivi situações bem difíceis, ligadas a essa questão. Tive que primeiramente “ganhar” meus alunos, criar um laço afetivo, de respeito e admiração mútua, para poder ter os alunos mais abertos às minhas propostas. Hoje consigo fazer isso mais rapidamente, é um ritual já inserido em meus objetivos prioritários. Mas, quando comecei, estava muito longe de ter essa clareza... Se eu fosse professora de matemática ou português, talvez não precisasse investir tantas fichas nesse assunto. A obrigatoriedade da nota e o nível de relevância que a cultura escolar coloca nessas matérias, por exemplo, trabalhariam a meu favor. Os alunos sabem que, se não cuidarem minimamente do acompanhamento dessas aulas podem não passar de ano. Quando você trabalha com disciplinas de artes, que tem outras funções no currículo, aí a coisa muda de figura. O professor tem que conduzir as coisas com inteligência, para criar todo um encantamento em sua aula – momento de prazer, descoberta e trabalho para concretização do fazer musical. (Professora Glória Calvente. 2016)

Na relação entre aluno e aluno? Acho que esse ponto pode ser incluído na questão disciplinar. Existem dinâmicas nas relações entre os alunos que o professor que, muitas vezes tem poucos encontros semanais com a turma (no



caso das minhas duas escolas, dois tempos por semana) não consegue perceber imediatamente. Acho que isso vai se intensificando conforme eles vão ficando mais velhos. Alunos com uma maior liderança – para construção ou para a destruição, não importa – muitas vezes poderão influenciar a turma em várias situações. Então, existirá sempre aquele aluno que não gosta da aula de música – por diferentes motivos, até que seja por sua falta de talento pessoal para aquilo – e que tentará detonar o envolvimento de outros nas atividades da aula, até para que suas dificuldades pessoais não sejam “desnudadas”... acontece também situações em que cantar e tocar, para certos alunos com autoestima muito baixa, inseguros, e com medo de se mostrar (em geral adolescentes) podem ser desafiadores demais... a ação deles será sempre criticar qualquer movimento, jogando os resultados no chão, tentando manter a crença ‘eu-não-consigo’, “tudo-o-que-eu-faço-está-errado”... E isso é contagioso, alguém com uma voz mais ativa na representatividade da turma puxa aquele movimento e ele pode “viralizar” muito rapidamente, gerando uma grande rejeição na turma sobre a prática musical. Já vivi isso muitas vezes, é bem delicado, e precisa ser revertido, pois isso pode gerar uma grande apatia para a turma em relação a qualquer coisa que o professor de música traga ou proponha. (Professora Glória Calvente. 2016)

Na relação entre professores? Acho que esse item se inclui no que foi respondido acima, em relação ao ‘ambiente escolar’, considerando a relação do professor de música com o restante da equipe docente. Logicamente existiria a relação entre professores de música na mesma escola, pois eles podem não concordar com a perspectiva de trabalho um do outro, criando uma rotina de falta de apoio, e isso é bem ruim... mas acho que essa é uma questão menos profissional, ligada à falta de capacidade em relação ao trabalho em equipe. Música é uma atividade coletiva, que carece de diferentes níveis de articulação institucional. Esse deve ser o foco, assim eu considero. (Professora Glória Calvente. 2016)

Na gestão escolar? Para mim, esse item também está incluído em relação ao ambiente escolar e na relação entre os professores. Se a disciplina de Música for considerada como menor e complementar dentro daquela cultura escolar, então isso vai influenciar diretamente decisões estratégicas bem importantes da gestão escolar, como por exemplo as questões estruturais, o próximo item que eu já vou incluir aqui. Decisões de orçamento, alocação de espaço, horário, e planejamento podem ser bem desfavoráveis para um professor de música se a cultura de sua escola considere a música como uma disciplina “menor, subalterna”. Considerando ainda que as atividades musicais dispõem hoje de uma infinidade de instrumentos musicais e equipamentos diversos, um professor de música em uma escola que simplesmente não vê sentido em investir nesse tipo de patrimônio estaria em situação bem delicada, pois teria suas possibilidades para realizar aulas compatíveis com toda a disponibilidade tecnológica desse século XXI altamente cerciadas... esse é um grande obstáculo para o bom desempenho de um professor de música, em minha opinião... (Professora Glória Calvente. 2016)

Indisciplina dos alunos e falta de atenção em sala de aula. Isso atrapalha muito. Os gestores não estão capacitados para lidar com a música e acabam resumindo o ensino de música a apresentações em fim de ano. Não há espaço apropriado e instrumentos que possamos utilizar em sala de aula. A aula de música acaba sempre atrapalhando outras aulas por conta do barulho. (Professor Esdras Ferreira. 2016)

Podemos observar que cada professor tem a sua história, os professores participantes da pesquisa trouxeram em seus relatos conflitos diferenciados uns dos outros. Os relatos mostram que há uma constante negociação com todos os agentes que fazem parte do processo ensino-aprendizagem.

É possível destacar como principal problema no ensino da música nas escolas a falta de uma estrutura adequada para a ministração das aulas. Esses problemas estruturais podem ser desde a inexistência de um espaço adequado para emissão sonora quanto à inexistência de equipamentos. O fato é que ambos trazem desconforto e atribui-se a total responsabilidade ao professor de música em resolver tais deficiências.

Reitero que, em certos casos, trata-se de uma questão de credibilidade, onde professor de música conquistará o seu respeito e espaço adequado com o passar do tempo, apresentando constantes resultados positivos e criativos no desenvolvimento das aulas de música nas escolas regulares.

É nesse sentido que muitos professores desenvolvem seus conteúdos associados aos eventos festivos das escolas. Dessa forma, a música passa a ser tratada como uma estratégia de marketing na divulgação dos eventos previstos no calendário escolar. Essa forma de tratamento é muito comum quando a música “está à disposição dos aspectos promocionais das escolas, com o objetivo de preparar um repertório musical para ser apresentado em comemorações cívicas ou religiosas” (URIARTE, 2005, p.158)

Outro ponto bastante desafiador é a indisciplina na escola. Infelizmente, existem comunidades onde a escola está inserida que a agressividade no tratamento interpessoal é utilizada como uma estratégia de sobrevivência. Além disso, os estudantes são na escola o reflexo do ambiente de casa. Se a educação oferecida a eles é marcada pela agressividade, a probabilidade dessa agressividade ser externada na escola é grande.

A seguir, o maior desafio na opinião dos professores participantes.

### 3.6 O maior desafio de ensinar música na educação básica

A todo instante, essa pesquisa propõe construir uma discussão sobre os desafios que surgem no ensino da música na educação básica. Por este motivo, também foi feita a seguinte pergunta aos professores participantes:

Qual o maior desafio de ensinar música na educação básica?

Vencer a falta de estrutura e não ser visto como a pessoa que vai resolver os problemas de entretenimento da escola. Professor de música não é animador cultural. (Professor Marcelo Alessandro. 2016)

Ter uma sala apropriada para o ensino da música. (Professor Saulo Oliver. 2016)

Como disse anteriormente, não estou atuando na educação básica, mas ouvi relatos de amigos. Estes são alguns dos comentários: A desvalorização da música como disciplina, que faz com que a música, muitas vezes, fique fora da discussão do plano político pedagógico da escola; Reclamação contra o “barulho” das aulas de música; Falta de recursos, de instrumentos; de equipamentos de áudio; sacrifício dos tempos de música para outras disciplinas, etc. (Professor Beto Gaspari Ribeiro. 2016)

Ensinar o silêncio. Não há música sem silêncio. E encontrar o silêncio no mundo atual, seja dentro ou fora do ser humano, é uma tarefa quase impossível. Isso é muito dramático, e ao mesmo tempo, muito apaixonante. (Professora Glória Calvente. 2016)

O maior desafio é dar aulas em grandes grupos com poucos recursos e sem estrutura para isso. (Professor Esdras Ferreira. 2016)

Na opinião dos professores participantes, novamente o maior desafio de ensinar música na escola está vinculado à inexistência de uma estrutura adequada. Mas, nesse contexto, a professora Glória Calvente apresenta uma opinião diferente. Ela destaca o silêncio. Realmente, o ambiente escolar é um espaço de fortes projeções sonoras, principalmente em horários de intervalo. O silêncio precisa ser praticado, ensinado. A concentração é mais efetiva num ambiente de silêncio. Além disso, a música é formada por sons e momentos de silêncio.

Quando há recursos tecnológicos disponíveis para a aula de música, como instrumentos musicais percussivos, melódicos ou harmônicos, essa questão do silêncio torna-se ainda mais difícil. Ao ponto do professor evitar manter o controle da turma utilizando a voz. Quanto maior a intensidade do som, mais forte os alunos se comunicarão. No final de um dia de aula, todos estão desgastados, principalmente o professor.

Recomenda-se estabelecer comandos através de gestos para que a turma entenda a mensagem que o professor deseja transmitir. É uma verdadeira prática de regência em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi contextualizado no início dessa pesquisa, o que nos motivou a discutir sobre os desafios que permeiam o ensino da música na educação básica foram às frustrações enquanto professor de música em escolas regulares. E é claro que, erros e acertos fazem parte de qualquer atuação profissional. Mas, se tratando de magistério, compreendemos que há a necessidade constante do docente absorver literaturas e promover pesquisas que propiciem espaços democráticos de discussão sobre o assunto em questão. Isso é uma ação importante para que o professor possa compreender tais desafios e desempenhar ações pedagógicas que alcancem os objetivos propostos de lecionar música nas escolas.

Durante o levantamento histórico sobre o ensino de música no Brasil e a legislação que estabelece a música como componente curricular obrigatório, foi possível observar os avanços e retrocessos ao longo dos anos. De fato, estabelecer diretrizes que compartilhem competências e orientações sobre a aplicabilidade da lei, é uma ação vagarosa que requer a contextualização de documentos de forma participativa.

Conhecer a legislação vigente é fundamental para justificar o discurso que esclarece o porquê do ensino de música na educação básica e quais são os objetivos a serem alcançados com este processo de ensino-aprendizagem.

De fato, qualquer formação superior de licenciatura não prepara alguém totalmente qualificado para o exercício do magistério. Até porque, a ação pedagógica é praticada através de relações humanas. Isso significa que o docente, indispensavelmente, deve estar sempre se atualizando, lendo e relendo conceitos, participando de cursos de formação continuada, tudo isso, para que a sua atuação esteja o mais próxima possível da excelência.

Compreendemos também, que a universidade possui a função de utilidade pública. Quando o estudante conclui o curso e é inserido no mercado de trabalho, subentende-se que esse concludente, esteja pronto para encarar os desafios da profissão.

O problema surge quando a universidade se distancia das demandas que a sociedade expõe, causando uma interferência que poderá prejudicar consideravelmente, a formação do estudante.

Para que tal prejuízo não ocorra, é fundamental a atuação do estudante nos estágios, projetos de extensão, programas de incentivo a docência como o PIBID, dentre outras ações que viabilizem o contato com diversas experiências externas a universidade.

Além disso, é de responsabilidade do docente aplicar os conhecimentos adquiridos, bem como o de construir um ambiente de ensino-aprendizagem motivacional que conquiste o interesse dos seus estudantes em participar das aulas. Aliado a isso, lhe cabe também à responsabilidade de conquistar a credibilidade do seu trabalho perante a escola e a sociedade. Quando paramos e analisamos a atuação do magistério, nos deparamos diante uma tarefa complexa a ser desempenhada coletivamente. Aliás, esse é um dos grandes desafios da docência, mediar conteúdos planejados com conhecimentos preexistentes a pessoas de diferentes perfis, realidades sociais, econômicas, opiniões, gostos, crenças...Verdadeiramente, cumprir a função de mediador tendo a responsabilidade de construir o conhecimento, exige habilidades do docente que ultrapassam a formação acadêmica.

É preciso que o professor busque trabalhar os conteúdos teóricos paralelamente com as atividades práticas, preocupando-se em manter a motivação na relação que se estabelece entre professor, aluno e música, mantendo a descontração sempre presente durante as aulas. É fundamental para o professor trabalhar qualquer tipo de aula com estudantes motivados em aprender. A música faz parte das expressões artísticas e ganhou destaque, após a sanção da Lei 11.769/2008.

Com respeito a quem está habilitado em exercer a função de professor de música nas escolas, o entendimento é unânime. Essa função deve ser exercida por alguém que obtenha a formação de licenciatura em música.

Com relação a prática da docência, é fundamental o professor conhecer os modelos pedagógicos e as abordagens sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esses conceitos são importantes para que o professor faça uma autoavaliação de como exerce as próprias funções pedagógicas.

Durante toda a pesquisa discutimos e entendemos que a aula de música deve ser participativa. Isso significa que a Pedagogia Relacional de Becker e as abordagens Humanística e Sociocultural na perspectiva de Mizukami são as que mais se adequam a esse processo.

Outra questão é o tempo indispensável que o professor deve reservar para refletir sobre planejamento. Compreendo que dos inúmeros desafios que permeiam o ensino da música nas escolas, a falta de planejamento ou o não saber planejar torna esse processo muito mais conflitante. Por mais que o planejamento não seja estático, é fundamental a sua existência para o bom desempenho durante as aulas de música. Até porque, aprendemos que o planejamento é o início da aula, ou seja, a aula efetivamente começa no

planejamento. Isso significa que o exato momento da aula é a culminância prática do que se planejou e após a aula, é a etapa final do processo através de uma avaliação coletiva com respeito aos objetivos, se foram alcançados ou não. O que o professor aplica em sala de aula é parte do processo. Podemos entender por completo o processo de “dar aula”, dividido em três etapas: Planejamento (É a primeira etapa onde o professor define o conteúdo, esclarece o porquê desse conteúdo e como trabalhar esse conteúdo) – Execução (É a segunda etapa, o exato momento de por em prática o conteúdo de forma relacional com os estudantes em sala de aula) – Avaliação Coletiva (É a terceira etapa onde o professor avalia em conjunto com os alunos se o conhecimento foi aprendido e conseqüentemente, se os objetivos foram alcançados). Esse processo é cíclico. Por isso, a cada aula o professor está movimentando essas etapas e motivando a participação dos estudantes.

O ensino de forma geral, por se tratar a todo instante de uma relação construída no ambiente escolar, em muitos casos, o professor torna-se uma referência aos estudantes. Nesse ponto de vista, entendemos que quanto mais instrumentalizado for o professor de música, melhor será a atuação de suas funções. Além do domínio instrumental, existem diversos métodos e literaturas disponíveis ao professor. O fato é que não existe um método único e totalmente eficaz. Afirmamos isso, porque cada escola obtém as suas peculiaridades que a identificam. Isso quer dizer que, em determinadas escolas a prática da flauta doce, por exemplo, é perfeitamente possível de ser aplicada. Já em outras escolas, a prática do canto-coral é de grande interesse dos estudantes. E assim sucessivamente.

Foi fundamental para a pesquisa, estudar as respostas que os professores participantes compartilharam é observar que existem problemas comuns e divergentes no exercício do magistério. Certamente, as informações compartilhadas pelos professores participantes contribuíram com o êxito no processo de construção dessa pesquisa.

Conhecer a origem dos desafios de ensinar música nas escolas é possibilitar ações que auxiliarão o professor a encarar esses desafios. Mas isso só é possível ser feito, quando há uma compreensão do porquê tais desafios surgem.

A falta de recursos, a inexistência de um espaço físico adequado, a falta de compreensão do porquê estudar música na educação básica, não saber tocar determinados tipos de instrumentos, ignorar o conhecimento preexistente dos estudantes, a dificuldade de concentração, todos esses itens fazem parte dos desafios de ensinar música nas escolas. Além disso, ainda existem as concepções inadequadas sobre a finalidade de ensinar música

nas escolas, por parte da gestão escolar. É muito comum gestores de escola não terem conhecimento sobre o significado de música como componente curricular obrigatório.

Uma das alternativas para a falta de recursos é criar objetos sonoros através de materiais reciclados. Trata-se de uma excelente alternativa que desperta o interesse e a curiosidade dos estudantes em participar das aulas.

Verdadeiramente, esses conhecimentos oferecidos na graduação me proporcionaram uma estrutura profissional segura. Porém, sentir-se seguro não significa estar pronto. Pelo contrário, não podemos estagnar na zona do conformismo. O professor de música deve estar sempre em situação de instabilidade e buscando propostas didáticas que minimizem os conflitos.

Outro aspecto é a cultura dos estudantes, o meio social em que vivem e os conhecimentos preexistentes. Jamais essas informações devem ser ignoradas. Para isso, o professor de música deverá criar um ambiente em que os alunos compartilhem os seus gostos musicais e a partir dessas informações, o professor poderá direcionar o conteúdo a ser ensinado, utilizando essa musicalidade como um meio prático. Essa tarefa não é tão simples, pois existem casos em que há escolas confessionais (escolas baseadas em princípios de atuação religiosa) que não admitem determinados estilos de música. Essas regras são reais, expostas a quem interessar e devem ser respeitadas.

Quando falamos sobre aplicar a musicalidade dos alunos nas aulas de música como estratégia de relação social, não significa que deverá fazer parte apenas as músicas sugeridas por eles. Mas, a partir do momento que se estabelece uma relação de confiança do estudante para com o professor e vice-versa, recomendamos que o professor apresente outros estilos musicais que certamente, ampliarão o conhecimento dos estudantes.

A partir de todas essas compreensões e que descobrimos a existência de algo invisível e, de forma modesta, assumimos a responsabilidade através dessa pesquisa de transformá-lo significativo aos olhos da educação, os desafios de ensinar música na educação básica.

A expectativa é que o leitor ao se familiarizar com tais desafios e conflitos possa construir estratégias de ação pedagógica que o auxiliarão na prática do ensino de música na educação básica.

## REFERÊNCIAS

ÁLVARES, Sergio Luis de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, 57-64, mar. 2005.

BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. São Paulo: Artmed, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 12/2013.

\_\_\_\_\_. Lei Ordinária nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura e Vale. A música na escola. JORDÃO, Gisele et al. (Coords.). São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. ISBN: 978-85-61020-01-9. Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/o-projeto.html> Acessado em: 25/06/2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 02, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Diário Oficial da União. Nº 89. ed. Brasília, 11 maio 2016. Seção 1, p. 42. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 15 junho 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

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

CÁRICOL, Kassia. Panorama do ensino musical. In: BRASIL. Ministério da Cultura e Vale. A música na escola. JORDÃO, Gisele et al. (Coords.). São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. ISBN: 978-85-61020-01-9.

CNE/UNESCO 914BRZ1136.3 – “Ensino de música na Educação Básica: elementos para a regulamentação”. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13946-produto-ensino-musica-educacao-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13946-produto-ensino-musica-educacao-pdf&Itemid=30192). Acessado em: 15 de junho de 2016.



FERNANDES, José Nunes. A Tipologia do Professor de Música. *Anais do XXXX da ANPPOM*, Florianópolis, 2001, p. 01-09.

\_\_\_\_\_. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 75-87, mar. 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Exemplar nº 1405. Ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. *A Pedagogia do Oprimido*. In: 17ª. Ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004.

LABUTA, Joseph A.; SMITH, Deborah A. *Music education: historical contexts and perspectives*. Upper Daddle River, NJ: Prentice Hall, 1997.

LOUREIRO, Alcía Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório. *Anais do XIV Congresso da ANPPOM*, Porto Alegre, 2003, p. 72-79.

LÜHNING, Angela Elizabeth. A educação musical e a música da cultura popular. *ICTUS* 01. p. 53-60.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino) Disponível on-line: <http://www.angelfire.com/ak2/jamalves/Abordagem.html>. Acessado em 15 de julho de 2016.

MORETTO, Vasco Pedro. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 7-19, set. 2002. Disponível on-line <http://www.abemeducaomusical.org.br/revistas.html>

\_\_\_\_\_. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 71-79, set. 2003. Disponível on-line <http://www.abemeducaomusical.org.br/revistas.html>

\_\_\_\_\_. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.16, 49-56, mar. 2007. Disponível on-line <http://www.abemeducaomusical.org.br/revistas.html>

\_\_\_\_\_. *Música(s) e seu ensino*. In: 2. Ed. Ver e ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2010. 246 p.

\_\_\_\_\_. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 25-33, mar. 2010. Disponível on-line [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23\\_texto3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23_texto3.pdf)

PROJETO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5 ed., p. 1.144.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. "Formação de professores de música para as escolas de educação básica: desafios na contemporaneidade" *XXIV Congresso da ANPPOM - São Paulo/SP* (2014): n. pág. Web. 19 Jun. 2000

\_\_\_\_\_. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, 69-76, set. 2007.

SANT ' ANA, Edson. "Educação Musical no Brasil: professor generalista ou professor de música" *XXIV Congresso da ANPPOM - São Paulo/SP* (2014): n. pág. Web. 19 Jun. 2015

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

URIARTE, Mônica Zewe. O papel e a importância da educação musical na escola regular brasileira. *Anais do III Fórum de Pesquisa Científica em Arte da Escola de Música e Belas Artes do Paraná*, Curitiba, 2005, p. 156-164.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14a edição Papirus, 2002.