

Educação musical no ensino fundamental: reflexões sobre a possibilidade da música se tornar matéria escolar

*Music Education in Elementary School: reflections on the possibility of
music becoming a school subject*

Cássia Virgínia Coelho de Souza

Universidade Estadual de Maringá, PR
cvcoelhosouza@gmail.com

Introdução

Para se pensar a situação da educação musical na escola de Educação Básica é preciso entender que, além das problemáticas sociais e políticas que envolvem o setor de educação, existem situações que são muito específicas da área de Arte. Educação musical aqui é tratada como um campo de estudos, com identidade e problemáticas próprias, relacionado com a transmissão e apreensão de conhecimento de música dentro do conjunto de normas, ações e influências musicais exercidas nas pessoas, que envolvem o desenvolvimento e estabilidade de uma cultura.

Na escola, este campo se caracteriza através do ensino de música, que está marcado por uma dicotomia. Por um lado, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 1996, os direitos dos estudantes da Educação Básica ao ensino de Arte são garantidos através da sua obrigatoriedade. Inserida nesta área de conhecimento, está a música, que em 2008 recebeu legislação específica com a Lei nº 11.769 alterando a LDB, e instituiu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras como componente curricular.

Por outro lado, a trajetória da Arte nas escolas de Educação Básica, mais especificamente, do ensino de música, é bastante diversificada; tanto pela es-

casos de professores com formação para a docência de música, como pela carência de atenção dada nas estruturas curriculares para essa área. Há ainda a situação da formação em música dos pedagogos, professores que são, geralmente, os responsáveis pelos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil para oferecer aos alunos o ensino de todas as áreas de conhecimento eleitas pelas propostas curriculares. De um modo geral, estes profissionais não possuem formação em música para uma atuação consistente na área.

Os focos de discussão e decisão dos projetos pedagógicos da maioria das escolas, talvez, desconheçam os trabalhos que têm sido desenvolvidos nas linguagens específicas da Arte no ensino superior, salientando, com isso, uma problemática para a formação, na área, dos estudantes da Educação Básica. Isso, mostra o distanciamento existente entre as discussões acadêmicas e o mundo prático da educação escolar, assim como, aponta para a fragilidade da formação docente, principalmente, no que se refere a esse elemento tão apreciado, por professores e gestores para as práticas do ensino de crianças, a música.

Muitas questões aparecem quando se pensa na Lei nº 11.769, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras, entre elas o grande questionamento de como a exigência pode ser exequível. Com exceções, de um modo geral o poder público e as escolas não sabem como fazer para que a música esteja presente no ensino de Arte. A maioria das escolas exigem que os professores desta área deem conta de todos os seus campos, mas a inserção de conteúdos de música acaba sendo omitido. A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) tem sido o fórum maior de discussões sobre essa questão e tem se empenhado em ajudar as localidades a superarem as controvérsias apoiando os educadores musicais em suas lutas pelo espaço da música, muitas vezes isoladas. As universidades que possuem cursos de formação de professores em música têm abraçado a causa e instituído em seus locais de atuação discussões e ações a respeito dessa “complicada” inserção oficial da música nas escolas.

Muitos autores têm escrito sobre a presença da música na educação brasileira, tais como Abreu (2008), Álvares (2009), Amato (2011), Fonterra-da (1993), Figueiredo (2010), Loureiro (2003), Oliveira (2007), Penna (2002, 2004a, 2004b, 2007, 2008), Queiroz (2012) entre outros, e todos têm mostrado como a música sempre foi uma expressão natural na sociedade, ao mesmo tempo que sempre dependeu dos instrutores/professores para se estabilizar

enquanto projeto de ensino. Além disso, a maioria dos textos aponta para a situação da Arte ser vista nas escolas como atividade supérflua, quase sempre decorativa, com o ensino de artes visuais, ou de algo que se pareça às atividades deste campo, sendo tomado como proposta principal.

Sem a especificidade e sem as condições que a tornam uma disciplina de importância no currículo escolar, a Arte tem conseguido, em poucos espaços, um bom desenvolvimento enquanto área, mas na maioria dos casos, o que se presencia nas escolas são trabalhos esporádicos, muitos com um posicionamento opaco, sem rumo e referências. Isto afeta as concepções sobre a especificidade e complexidade das modalidades¹, também chamadas de linguagens², da Arte e continua reforçando a ideia de que tudo vale e tudo pode ser fácil quando se trata de seu ensino na escola. Devido a este tratamento dado à área, e por consequência, ao campo da música, o que se percebe em qualquer nível do percurso educacional é que sempre se está “começando” o estudo de música. Em outras palavras, a falta de direcionamentos mais focados, mais fundamentados e organizados na área de Arte tem ocasionado uma diluição de seus objetivos e enfraquecido as propostas específicas em suas diferentes modalidades.

Neste sentido a permanência da música na escola garantida em todos os níveis, oferecendo continuidade aos estudos desde a educação infantil até o ensino médio, poderia fazer com que a instituição obedecesse a lei, cumprisse seu papel no desenvolvimento dos alunos e mudasse as mentalidades intra e extraescolares a respeito do ensino de música.

Na tentativa de aproximar os estudos acadêmicos da escola de Educação Básica, assim como observar mais atentamente a prática contínua do ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental, o Curso de Licenciatura em Música da universidade³ em que trabalho propôs à Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), em 2012, um trabalho em colaboração. Com isso o ensi-

¹ Utilizo o termo modalidade como sinônimo de linguagem da Arte quando me refiro à música, artes visuais, artes cênicas (teatro) ou dança.

² Aprecio a definição de linguagem apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000): “A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (p. 5).

³ Para atribuir mais clareza nas descrições, optei por não identificar as instituições diretamente.

no de música passou a ser ofertado em todos os níveis, para todas as turmas de uma escola municipal, inicialmente, por dois anos consecutivos. A proposta da universidade foi prontamente aceita pela escola, com o apoio da SEDUC, e foi pensada para ser desenvolvida como projeto piloto, através das disciplinas Estágio Supervisionado I e II do referido curso de graduação.

Com esta proposta se projetou a hipótese propulsora da pesquisa, aqui relatada, que é possível garantir uma educação musical a todos os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma mesma escola em todos os níveis, por meio de uma organização sistemática de práticas de ensino de música.

A partir desse pensamento, havendo um trabalho consistente de aulas de música por meio dos estágios, foi direcionada a pesquisa. Propôs-se verificar as possibilidades da realização do ensino de música em todas as turmas da escola, assim como os aspectos que deveriam ser notados para o desenvolvimento da música no seu Projeto Pedagógico. A pesquisa também objetivou apontar quais situações o ensino de música na escola demonstraria fortalecimento do conhecimento musical dos seus estudantes; as condições existentes para a permanência do ensino de música na escola e compreender se seria possível fazer relações entre os níveis curriculares e elementos musicais a serem desenvolvidos em cada ano dos ciclos iniciais do ensino fundamental.

O ensino de música no currículo escolar

O termo currículo deriva da palavra latina “*scurrere*” que significa curso. Santos e Machado (2011) adotam o significado assumido por Goodson (2008) para este termo que o considera curso a ser seguido ou apresentado. O currículo está a serviço de uma cultura, pensado para transmitir uma tradição que leva em alta consideração a economia da sociedade. Sendo assim, o currículo é um documento historicamente construído, marcado por interesses e ideologias e, principalmente, relações de poder.

As principais correntes teóricas de análise curricular são as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas, sendo que as teorizações curriculares das duas últimas fomentaram o diálogo entre escola e cultura (SOARES, 2011). Fixando o olhar sobre a teoria pós-crítica, vê-se que é um movimento mais recente de análise de currículo, iniciado no século XX. Esse movimento busca romper com a lógica positivista; leva em consideração que as sociedades

atuais são multiculturais, sendo que a prática pedagógica é uma negociação cultural. Pensa-se além do que é imposto como verdade e atende a diversidade cultural dos alunos.

Goodson (2008) afirma que para entender o momento contemporâneo é preciso compreender a história dos conflitos curriculares. Ele lembra que o currículo revela a forma como certas questões são definidas como situações sociais. Para uma matéria, um assunto fazer ou não parte do currículo significa ser possível ter valorização e prestígio como questão social num determinado momento. A evolução de cada matéria escolar no currículo reflete uma luta em torno de sucessivas alternativas, pois

aquilo que é considerado currículo num determinado momento, numa determinada sociedade, é o resultado de um complexo processo no qual considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais racionais e calculadas sobre conhecimento talvez não sejam nem mesmo as mais centrais e importantes. (...) O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (GOODSON, 2008, p. 9, 10).

A partir das contribuições do autor, podemos entender como a música se apresenta nos currículos escolares. Goodson defende uma teoria de currículo que não faça prescrições, mas que elabore e aplique currículos, pois os professores nas diferentes circunstâncias produzem o currículo. Essas circunstâncias “não são simplesmente ‘colocadas’, mas sistematicamente construídas” (p. 63). Assim, os interesses materiais dos professores estão intimamente ligados com o destino das matérias de sua especialização e com isso a formação de mentalidades se concretiza de acordo com o processo de produção nas estruturas do currículo. Exemplificando com a biologia e ciências na Grã-Bretanha, a partir da história de como se tornaram matérias escolares, Goodson chegou a três conclusões:

A primeira conclusão é que as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança. Em segundo lugar, o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma ‘disciplina’ acadêmica ligada com estudiosos de universidades. Em terceiro lugar, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a *status*, recursos e território. (GOODSON, 2008, p. 120).

Para Goodson há uma relação direta entre o tipo de conhecimento escolar encontrado nos currículos e o seu valor social para os professores dispostos a buscar melhores condições materiais, pois “a aplicação explicitamente instrumental de conjuntos de conhecimentos diminui em relação inversa à seriedade e ao êxito das tentativas dos profissionais de melhorar as suas condições materiais” (GOODSON, 2008, p. 131).

Gonçalves e Abdalla ressaltam que o currículo expressa o equilíbrio dos interesses e forças que dominam o sistema educativo em um dado momento. Isto porque

em nossa cultura política, o Estado, os governos ou os grupos técnicos, políticos e intelectuais e, recentemente, até organizações privadas, definem o que convém à sociedade, às famílias e às escolas, aos profissionais, sobretudo à educação básica e/ou na escolaridade obrigatória. (GONÇALVES e ABDALLA, 2012, p. 16).

Com isso, as escolas vão se tornando cada vez mais agentes primários de socialização e formação cultural porque incidem na totalidade do indivíduo. Isso também afeta a formação dos professores.

Ao professor se propõe, hoje, conteúdos para desenvolver um currículo muito diferente do que estudou, sem que compreenda o significado social, educativo e epistemológico das novas propostas frente às anteriores. E o currículo exige, nesta perspectiva, metodologias, saberes e habilidades profissionais diferentes, o que leva a uma alteração na própria forma de relacionar-se com os alunos. (GONÇALVES e ABDALLA, 2012, p. 17).

A escola permeia todas as situações que envolvem a profissão do professor. Segundo Oliveira (2009), verificando o espaço entre o planejado e a realidade é possível compreender o que são os saberes e as práticas docentes e ter o “entendimento da vida docente, dos saberes e dos dilemas que a habitam, bem como dos desafios enfrentados e perspectivas de futuro” (OLIVEIRA, 2009, p.19)

Segundo um modelo que normalmente, se denomina de tradicional, a escola deve ser responsabilizar pela transmissão dos saberes e valores necessários para a formação do cidadão. “De acordo com o modelo herdado da tradição liberal burguesa, o da escola ‘pública, laica e universal’ gestado na França, o fundamento da ação pedagógica é o saber (corporificado na escola pelos conteúdos escolares) e sua difusão” (OLIVEIRA, 2009, p.19).

Já se referindo ao modelo denominado progressista, a autora afirma que tem o mesmo objetivo do tradicional, pois se focaliza na formação de cidadãos. A diferença está que para os progressistas, a formação do cidadão deve ser crítica e que lhe de consciência do seu papel no mundo.

A autora expõe a existência de muitos preconceitos e muita hegemonia na escola, apesar da diversidade existente entre alunos, professores, funcionários, comunidade e administração escolar. Faz uma reflexão favorável às práticas dos docentes, que na sua pequena atuação se movem contra o sistema imposto e instituído abrindo espaço para o outro, para o diferente, para a compreensão do cotidiano.

Mas a autora chama a atenção para uma questão:

por mais que o mundo caminhe na direção de abraçar a diversidade do cotidiano como espaço-tempo de tessitura de conhecimentos válidos e por mais que algumas propostas oficiais incorporem essas possibilidades e inovações, no cotidiano das salas de aula os entraves à mudança ainda são imensos. (OLIVEIRA, 2009, p. 30).

Considerando que “a existência da disciplina de música depende do resultado da disputa por sua legitimação” (LAZZARIN, 2009, p. 3), a construção do espaço da música no currículo deve ser alcançada com a ocupação dos espaços destinados à música de uma maneira que fiquem em evidência os conteúdos musicais e o significado deles na formação dos alunos. Garcia (2012) afirma que a inserção da música nas escolas básicas carrega questões políticas e socioculturais e cada sociedade tem suas próprias justificativas e funções para a música em relação a educação. É preciso notar o jogo de interesses e disputas, perceber os principais interessados e beneficiários da presença da música na Educação Básica.

Desde a Lei 11 769, de 18 de agosto de 2008, que torna o conteúdo de música obrigatório na Educação Básica, que esse jogo de interesses e disputas parece ter aumentado. Além da discussão sobre a formação do professor, a presença da polivalência, ou seja, a exigência que um professor assuma todas as linguagens da Arte, e das finalidades educacionais,⁴ tradicionalmente, associadas à música, a área de Educação Musical ficou sem parâmetros para indicar como deveria ser constituída a obrigatoriedade.

⁴ A este respeito ver Hummes, 2004, p. 21 que aponta as finalidades educacionais mais atribuídas à música nas escolas.

O CNE - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – promoveu vários eventos e audiências com a finalidade de criar meios para que as escolas pudessem colocar em prática a obrigatoriedade do ensino de música no currículo. Ao final de 2013 foi aprovado o parecer e encaminhado ao Ministro o projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para operacionalização do ensino de música nas escolas de Educação Básica, que foi homologado como Resolução n. 2, de 10 de maio de 2016. Dentre os itens relacionados estão orientações para as escolas, secretarias de Educação, Instituições formadoras de educação superior ou educação profissional, Ministério da Educação e Conselhos de Educação. Destacam-se os seguintes:

Art. 1º Esta Resolução tem por finalidade 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, em suas diversas etapas e modalidades.

§ 1º Compete às escolas:

I - incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos;

II - criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas;

III - realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local;

IV - 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;

V - promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais;

VI - estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área;

VII - desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula.

[...]

§ 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:

I - ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentem maior escassez desses professores;

II - ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, bem como oportunidade de licenciatura em Música para bacharéis;

III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

IV - implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica;

V - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia;

VI - orientar para que o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em Música tenham parte predominante de sua carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica;

VII - estabelecer parcerias nacionais e internacionais de ensino, pesquisa e extensão em Música, bem como com outras iniciativas de instituições culturais ligadas à área musical. (BRASIL, 2016).

O documento indica um avanço nas discussões sobre o ensino de música nas escolas, mas ainda não garante que todos os segmentos deverão cumpri-lo e que será colocado em prática um ensino de música no cotidiano dos alunos.

Devemos estar cientes que mais um grande passo foi dado na educação musical brasileira e que, de forma articulada, dialógica, coerente e consistente, nós, educadores musicais deste país, teremos uma importante responsabilidade no processo de implementação e cumprimento dessas Diretrizes. Assim, todos somos responsáveis pela operacionalização do ensino de música nas escolas, e o Documento aprovado pelo CNE é mais uma importante ferramenta para nos ajudar e nos fortalecer nesse processo. (QUEIROZ, 2014).

Recentemente, um novo documento foi publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2017a). Trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma proposta que sugere a equidade do ensino na Educação Básica em todo o território nacional a partir de indicações de “conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (p. 7). Sem que se exija um currículo único nacional,

A equidade reconhece, aprecia e acolhe os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem.

Assim, a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção. (BRASIL, 2017a, p. 11).

Na BNCC a Arte é considerada uma forma de linguagem sendo um dos componentes curriculares da área de Linguagens. Por sua vez, ela é composta de unidades temáticas formadas por quatro de suas linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Ao longo do Ensino Fundamental, os componentes da área de Linguagens organizam as aprendizagens relativas à expansão das possibilidades das práticas de linguagem, com vistas à ampliação de capacidades expressivas, à compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e ao reconhecimento de que as práticas de linguagem são produtos culturais que organizam e estruturam as relações humanas.

Cada prática de linguagem propicia ao sujeito uma dimensão de conhecimentos à qual ele não teria acesso de outro modo. (BRASIL, 2017a, p. 60).

O contexto de realização da pesquisa

Documentos e escola

O documento que rege a educação integral da cidade⁵ (BRANCA, 2012a) aponta que a meta da gestão municipal é efetivar a educação integral em todas as escolas da rede. O processo iniciou-se em 2009 e em 2012 já contava com 23 escolas funcionando neste regime; na página eletrônica da SEDUC constam 31 unidades com Educação Integral. Esta conta com o “atendimento de 4 (quatro) horas destinados aos conteúdos das aulas regulares, 2(duas) horas destinadas ao período intermediário e outras 3 (três) horas destinadas às oficinas pedagógicas, que abrangem as várias áreas do conhecimento e linguagens” (BRANCA, 2012a, p. 6).

⁵ Tendo em vista a necessidade de manter a cidade sem identificação utilizo o nome fictício de Branca. Interessados que desejarem conhecer o documento deverão entrar em contato com a autora.

Citando Anísio Teixeira o documento afirma que Educação Integral é um antigo anseio nacional de se ter educação que abrangesse toda a formação dos estudantes tornando o ensino democrático. É ressaltada a ideia de se aumentar a carga horaria escolar redimensionando, tanto quantitativo quanto qualitativo, o ensino nas escolas públicas. Isto entendido como o aumento de permanência na escola dando oportunidades aos estudantes de ressignificarem os conteúdos escolares com novos conteúdos e vivências que ampliem suas visões de mundo tornando-os protagonistas de suas experiências educativas.

Doze Diretrizes Gerais de Implementação da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino são formuladas no documento, entre elas:

1. Universalizar gradativamente a Educação Integral para toda rede pública de ensino.
2. Construir parcerias intersetoriais.
3. Explorar novos espaços na ação educativa, legitimando saberes da comunidade e da cidade.
4. Desenvolver além dos saberes científicos, valores, atitudes e comportamentos.
5. Promover a democratização do conhecimento, envolvendo a comunidade e a família nos saberes da proposta de Educação Integral.
6. Reservar o período matutino às aulas do ensino básico fundamental.
7. Oferecer vagas para as oficinas pedagógicas, de no mínimo 15 alunos e de no máximo 30 alunos. (BRANCA, 2012a, p. 13,14).

Recomenda-se que as atividades das disciplinas das aulas regulares, assim como das oficinas pedagógicas sejam integradas em um currículo flexível, com as atividades regulares no período matutino e as demais no vespertino cuidando-se para não haver “a perda do sentido da unidade, permitindo, então, produzir uma nova dinâmica para a organização do tempo do aluno, favorecendo o equilíbrio entre as ações de caráter mais científico e lúdico” (BRANCA, 2012a, p.15).

O documento não deixa clara a diferença entre escola de Educação Integral e escola de Tempo Integral, mas nomeia as atividades obrigatórias e optativas das oficinas pedagógicas indicando que as tarefas serão facultativas para as escolas em que os alunos permanecerem em Tempo Integral. As oficinas obrigatórias são: Matemática, Língua Portuguesa, Acompanhamento Pedagógico, Jogos e Brincadeiras, Arte, Educação Ambiental e Direitos Humanos e Cidada-

nia para 1º, 2º e 3º anos. Para o 4º e 5º, Empreendedorismo é acrescentada à lista das oficinas obrigatórias. As oficinas opcionais são: Educomunicação, Informática, Dança, Jogos Pré-desportivos, Teatro, Música, Xadrez, Capoeira, Atletismo, Lutas, além de Empreendedorismo para os 3 primeiros anos. Este fato levou-me a entender que alguns alunos possuem obrigatoriedade de ficarem na escola de Educação Integral, enquanto que aos alunos que a frequência no período da tarde é facultativa, como os de escolas que adotaram o Programa Mais Educação⁶, participam da escola de Tempo Integral.

Como recomendação metodológica, o documento indica que o ensino deve ser formulado com uma *Prática social inicial*, onde se definem os conteúdos e objetivos a serem trabalhados, a *Problematização*, onde se identifica problemas a serem discutidos e apreendidos a partir da prática, *Instrumentalização*, onde se oferece vivências diversas com diferentes abordagens de ensino, e *Catarse*, onde se utiliza de instrumentos de avaliação e reflexão coletiva para verificar os conteúdos apreendidos e ações desenvolvidas dando ao professor oportunidade de repensar o seu trabalho. Segundo o documento, esta sistemática é diferente no ensino regular.

Após mostrar a hierarquia dos principais cargos e funções na SEDUC relacionados com a Educação Integral, desde a Secretária de Educação até o professor e educador infantil, é apontada a formação continuada do educador como uma tarefa importante para a qualidade da Educação Integral.

a formação dos educadores visa enfrentar o desafio de realizarmos a articulação entre as atividades pedagógicas das aulas regulares e das oficinas pedagógicas, levando em consideração as experiências vivenciadas na família, no bairro e na cidade. A atuação dos profissionais da educação não se deve limitar aos espaços tradicionais da escola e, nesse sentido, ganha relevância a valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos. (BRANCA, 2012a, p. 28)

A escola municipal em que foi realizada a pesquisa foi criada em 1996. O Programa atendeu, em 2012, 196 alunos que ficavam o período integral na

⁶ O programa constituiu-se numa iniciativa do Ministério da Educação para incentivar as escolas a aderirem a organização curricular na perspectiva da Educação Integral através de recursos financeiros pagos para as mesmas. Atualmente, ainda há o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação sendo implementado por “meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar”. (BRASIL, 2017b).

escola e faziam cinco refeições diárias. Foram 8 turmas, de 1º ao 5º ano, que realizaram, segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola,

oficinas atrativas e prazerosas: Arte, Artesanato, Esporte, Informática, **Musicalização**, Acompanhamento Pedagógico, Literatura e Dança. [...] Os oficineiros em sua maioria são funcionários municipais, outros são mantidos por parcerias da Prefeitura junto ao SESI e ao SESC. A Escola conta também com os educadores infantis e **estagiários** para ajudar os oficineiros em suas atividades. (BRANCA, 2012b, p. 67, 68). (grifos meus).

Com a concepção que o homem, para interpretar o mundo, deve agir sobre ele refletindo e mudando suas crenças e atitudes, o Projeto Político Pedagógico da escola defende uma “Educação focada na formação do cidadão crítico capaz de fazer a leitura de mundo, levando em conta a peculiaridade de cada aluno, em seu contexto social, geográfico, político e cultural” (BRANCA, 2012b, p.37).

No documento pedagógico da escola consta que para ter o acesso ao conhecimento culturalmente gerado, mais que o aluno aprenda a escrever, ler e contar, se deseja que ele conheça cientificamente e se aproprie das informações. Para isso é

necessário uma valorização em relação à importância dos processos aquisitivos do conhecimento, já que constituem ferramentas mais poderosas para essas novas formas de gestão social, incorporando nas aulas conteúdos vinculados a realidade de vida dos alunos, do seu cotidiano, aproximando a realidade social e política que faz parte do dia a dia dos educandos. (BRANCA, 2012b, p. 37).

Ressaltando a crise de valores pela qual passam a família e as instituições, a escola visa formar uma sociedade mais justa e fraterna, que dê valor à família e a participação responsável do cidadão respeitando os costumes e tradições da cultura.

O planejamento dos conteúdos deve estar relacionado com o desenvolvimento de uma prática pedagógica que articule esses conteúdos à dinâmica de um processo educativo que empregue recursos didáticos pedagógicos promotores da aprendizagem e que respeite a identidade cultural do aluno, na perspectiva da diversidade. (BRANCA, 2012b, p. 40).

Para isso é ressaltada no Projeto Pedagógico da escola a importância do professor conhecer diferentes abordagens pedagógicas e estar sempre se atualizando, de forma que possa elaborar a sua prática com consistência suficiente para ultrapassar as ações da realidade escolar.

Outro ponto destacado no documento é a gestão participativa. Apesar da administração contar mais com professores e funcionários e menos com a participação dos pais dos alunos, é afirmado que em reuniões se tem “discutido, como trazer os pais para a escola, a fim de colaborarem com o trabalho que realizamos, objetivando uma maior participação da comunidade” (BRANCA, 2012b, p.44).

Ressaltando o uso de tecnologias diversas nos processos de ensino a proposta da escola valoriza os novos conhecimentos, desde que sejam relacionados com o que os alunos conhecem atendendo às suas expectativas, intenções e propósitos, o que proporciona um tipo de conhecimento significativo. Sobre o ato de ensinar e cuidar é destacada a importância de se dar à criança a oportunidade de produção e apropriação de significados do mundo, da natureza e da cultura.

As crianças encontram-se em uma fase de vida em que dependem intensamente do adulto e precisam ser cuidadas e educadas, o que implica: serem auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas, serem atendidas em suas necessidades básicas, físicas e psicológicas, ter atenção especial da parte do adulto em momentos peculiares de sua vida. [...] precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar, movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre, expressar sentimentos e pensamentos, desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão, ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo, da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas, diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação dentro das Escolas. (BRANCA, 2012b, p.49)

O Projeto Pedagógico da escola ressalta a importância da alfabetização, como processo de aquisição da leitura e escrita e do letramento, como processo de compreensão dos sentidos da leitura e da escrita e da sua utilização em práticas sociais concretas. No documento, alfabetização e letramento são processos simultâneos e indissociáveis.

A avaliação como oportunidade de o professor rever suas práticas e ações mediante a aprendizagem dos alunos e como meio do aluno se conscientizar de suas certezas, dúvidas e desconhecimentos é enfatizada no documento. Nele a avaliação aparece com a obrigatoriedade de ter caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica.

O ensino de música nas escolas de Educação Básica em Branca pode ser considerado incipiente, pois não oferece dados para uma mostra significativa.

Nos dois documentos aqui descritos, apenas a oficina opcional de Musicalização foi citada. Existem iniciativas isoladas de projetos de bandas, fanfarras, coros, grupos de flauta doce ou aulas de música em algumas escolas estaduais, municipais e particulares. Na aula de Arte, de um modo geral, não se tem conhecimento do trabalho com música, a não ser quando o professor é oriundo de uma Licenciatura da área, fato que, infelizmente, tem pequeno número de frequência. As escolas da rede municipal, não apresentam uma proposta de ensino de música sistematizada para todos os níveis de ensino.

O contexto em que a música foi inserida na escola, em 2011, está baseado no Programa Mais Educação, em forma de oficina no contraturno, que visa inserir atividades que tornem melhor o ambiente escolar tendo em vista a realidade socioeconômica dos seus alunos e a responsabilidade da escola perante a situação. O Programa dá prioridade “as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas” (BRASIL, 2014).

O trabalho educativo era designado às figuras de monitores ou tutores, que, para não obterem vínculo empregatício assinavam um documento de voluntariado recebendo apenas uma ajuda de custos mensal para locomoção. As atividades dos monitores ou tutores foi designada de oficinas.

Não há limite de turmas por monitor, desde que haja disponibilidade de horário e atenda as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades. Esta atividade deverá ser realizada com duração de uma à uma hora e meia, diariamente, sendo mediada por um monitor orientador de estudos, que seja preferencialmente um estudante de graduação ou das Licenciaturas vinculado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), ou estudantes de graduação com estágio supervisionado. (BRASIL, 2014).

Segundo o Ministério de Educação (BRASIL, 2014) se a escola já possui professores que podem exercer a função desejada, o recurso pode ser aplicado de outra maneira, “Desde que o recurso seja utilizado nas atividades do Programa Mais Educação” (BRASIL, 2014). Sem explicitar como deve ser a formação dos professores, o entendimento de que é possível se colocar pessoas com uma certa habilidade ou gosto musical, mas sem formação escolar adequada trabalhando com música nas escolas parece ficar embasado, pois a própria legislação aceita que professores assumam a função, desde que sejam considerados aptos para exercê-la. Isto sem falar na disposição dos recursos

para outras atividades em que os profissionais necessitem ter outro tipo de formação no entendimento da instituição escolar.

Música e escola

Em 2011, a escola já tinha alguns instrumentos musicais, incluindo um teclado, um conjunto de bandinha rítmica, um conjunto de flautas doce, estas, de qualidade questionável, difíceis de manter a afinação. A escola já mantinha um professor “oficineiro” no Programa ministrando conteúdos de música. Como este trabalho foi considerado importante, foi contratada outra “oficineira” da área; ambos educadores eram discentes de um Curso de Graduação em Música – Licenciatura – e realizaram seus estágios supervisionados considerando a atividade. Em outubro daquele ano chegaram na escola mais conjuntos de Bandinha Rítmica comprados para atender o Programa, porém o conjunto de flautas de boa qualidade solicitado à direção, somente foi entregue em 2012 (ZUCKERT, 2011).

Segundo Simão, a oficina de música inserida na escola

foi obrigatória para os alunos das cinco turmas designadas pela instituição, sendo elas: 2ºs anos, 3º ano, 4º ano e 4ª série. Pude perceber que a direção e o corpo docente da escola, acreditaram, ou ainda, “apostaram” na música como, além de uma oportunidade agradável e prazerosa, uma experiência colaboradora para a melhora no comportamento dos alunos, tornando-os mais sensíveis, afetivos e disciplinados. (SIMÃO, 2011, p.4).

Houve pronta aceitação da direção da escola para a proposta do Departamento de Música de receber em 2012 todos os estagiários do Curso de Licenciatura oferecendo aulas de música, para todas as turmas da escola. Como isso, se preparou o projeto para a realização da presente pesquisa, pois se entendia que aquela seria a oportunidade de acompanhamento do ensino de música numa escola pública, visualizando então, um período, de, no mínimo, dois anos consecutivos em que haveria muitas situações a serem discutidas sobre a realização do ensino de música numa escola de Educação Básica.

Todos os alunos do curso de Licenciatura, que fizeram seus estágios supervisionados em 2012, realizaram suas práticas de ensino na escola e todas as suas turmas tiveram aula de música. Em 2013 somente duas turmas receberam aula de música.

Tomé (2012) investigou como pensavam os professores da escola sobre a prática da educação musical em sala de aula no ano de 2012. A autora aponta que

as professoras apoiaram e otimizaram a ideia de aula de música na escola. Para elas, oportunizar aos alunos essa vivência faz diferença pelas várias funções atribuídas à música em sala de aula. Dentre as várias funções apontadas pelas professoras, a mais evidente é a de assistência no desenvolvimento de outras habilidades ou disciplinas. [...] Quando questionadas sobre a possível aplicação de alguma atividade relacionada à música em sala de aula, três das professoras disseram aplicar alguma atividade mas não com conteúdo específico de música, e sim para atingir uma outra finalidade em sala de aula, geralmente para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, e geralmente o canto. (TOMÉ, 2012, p. 22, 26).

Das oito professoras que responderam ao questionário aberto aplicado por Tomé, sete afirmaram que a aula de música fazia diferença para as crianças e para a escola.

A autora fez observações das aulas dos estagiários que estavam sob a responsabilidade dessas professoras e relatou que, por conta do comportamento de alguns alunos, muito desorientados e barulhentos, a maioria das professoras interrompia as aulas com atitudes bravia e ameaçadoras. Outras, porém, procuravam ajudar o estagiário/professor na tentativa de motivar os alunos para fazerem as atividades de música, sem coerção. Estas docentes reconheciam que o comportamento das crianças era um grande desafio e afirmaram que para elas, a aula de música deveria soar como uma brincadeira, que, talvez, com o tempo fosse entendida como uma disciplina igual às outras do currículo. Havia, também, as professoras que se mantinham indiferentes diante da falta de disciplina dos alunos e não cooperavam com os estagiários.

Não ter o apoio dos professores unidocentes, no sentido de compreender o sentido da aula de música, é desestimulante para os professores especialistas. Se houvesse uma troca entre essas duas categorias profissionais, a música ganharia força mais rapidamente e se consolidaria com maior convicção. [...] O conhecimento musical necessita de tempo para ser assimilado. Experimentar e vivenciar a música em sala de aula é condição fundamental para que a música na escola se situe como área de conhecimento. Vivência musical ao longo do tempo acarretará efetividade a longo prazo. (TOMÉ, 2012, p.32, 34).

A Pesquisa sobre a aula de música na Escola

A pesquisa na abordagem qualitativa se configurou através de um estudo de caso, que foi planejado para fazer a observação do ensino de música numa escola municipal de Branca. Conforme Yin (2001), o estudo de caso surge da necessidade de compreender situações complexas advindas de fenômeno da vida real, onde o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos.

Um projeto piloto de ensino de música atendendo anos iniciais do Ensino Fundamental foi desenvolvido na escola a partir de 2012, tendo na primeira fase um período de dois anos, que deveria ser prorrogado após 2013. Foram professores de música do projeto piloto os estagiários do Curso de Licenciatura. Este piloto foi pensado para servir de base para estudos sobre currículo e operacionalização da aula de música na escola, tanto para a rede municipal de ensino, quanto para trabalhos acadêmicos, acreditando-se que muito contribuiria para uma efetiva transformação na educação da cidade em médio prazo. As aulas de música foram oferecidas nas terças e quartas-feiras, no período matutino e vespertino, respectivamente, sendo que algumas turmas receberam o trabalho como parte do ensino de Arte e outras, como oficinas desenvolvidas no Programa Mais Educação.

A pesquisa se firmou pela minha proximidade como investigadora com o objeto estudado no ambiente de investigação, na qualidade de orientadora e coordenadora de estágios, que se estabeleceu com a posição de observadora não participante. Ao adotar esta posição não me coloquei ingenuamente em relação a minha presença no ambiente da escola, pois uma das características da observação não participante é que o observador também é observado (TRAVANCAS, 2006, p. 98-109), o que indica o fato de estar presente no ambiente pesquisado, não é indiferente para os sujeitos envolvidos, podendo interferir na rotina de trabalho. Acredito que esta situação influenciou muito no resolução da SEDUC, de não continuar as aulas de música na escola, já que minha observação captou situações que incomodaram a gestão educacional.

A análise foi feita a partir das teorias pós-críticas de currículo e cultura, observando que o sujeito é fundamentalmente fragmentado e não é o centro das ações sociais. Por outro lado, se privilegiou a ideia da superação de verdades totalizantes e “absolutas” e, sobretudo se tentou promover a “democratização cultural” onde os significados são construídos pela e para a cultura.

Foram levadas em conta as condições como a educação musical se apresentou no cotidiano da escola, além das dimensões curriculares e da organização da gestão, assim como, uma formação adequada e contínua do professor estagiário para saber interpretar as propostas pedagógicas e trabalhar com a diversidade musical. Acima de tudo são abordadas aqui as posições da escola e da SEDUC em relação à aula de música e sua complexidade.

Como apontado anteriormente, as aulas de música começaram a acontecer na Escola em 2011 numa parceria entre Universidade e Escola com dois estagiários. Em 2012 os dois estudantes, então formados, passaram a ser, exclusivamente, “oficineiros” do Programa Mais Educação oferecendo oficinas de música. Além disso, todos os alunos do 3º e 4º anos do curso de graduação em Música – Licenciatura - fizeram seus estágios nesta escola, alguns no horário da aula de Arte, outros no contraturno, dentro do Programa Mais Educação. Portanto, em 2012 todas as turmas da escola tiveram aula de música.

As aulas de música em 2012

Após uma negociação que envolveu todas as professoras orientadoras da Licenciatura e a gestão pedagógica da escola municipal, os estudantes de graduação iniciaram seus estágios (observação e prática pedagógica) em duplas, no período matutino, e individualmente, no período vespertino. Este último grupo, formado por 9 estagiários foi o foco das observações relatadas aqui, que aconteceram todas as quartas-feiras do ano letivo de 2012.

Os 5ºs anos A e B formaram uma turma, da faixa etária de 10 a 12 anos, dos estudantes que estavam no programa Mais Educação. O objetivo da proposta foi propiciar educação musical para os estudantes por meio da construção de instrumentos. As três atividades musicais, execução, composição e apreciação foram exploradas, dando-se ênfase para a composição considerada desde a organização de sons explorados em materiais ainda por construir, até a composição melódica ou rítmica no instrumento já construído, ou seja, acontecendo em todos os momentos.

O projeto para o 4º ano B visou proporcionar a vivência da música contemporânea possibilitando um tipo de escuta diferente e preparando as crianças para entenderem a música de “hoje”. Este trabalho foi desenvolvido com atividades de criação, performance e apreciação levando os alunos a

conhecerem os parâmetros da música. Além disso, novos timbres e sons foram explorados, de forma que muitos estereótipos sonoros fossem desmistificados e que a escuta fosse ampliada.

Para o 3º ano A o projeto visou proporcionar a vivência musical com ritmos de canções, parlendas e cirandas do folclore nacional privilegiando o trabalho com instrumentos de percussão. Com execução, improvisação e criação foram fornecidas noções de pulso, métrica e ritmo e com apreciação em áudio e vídeo foram conhecidos diferentes estilos na música brasileira.

O 3º ano B recebeu um projeto que objetivou desenvolver nos alunos noções dos parâmetros do som e da música através da voz. Desta forma, com a introdução de noções de técnica vocal foi trabalhada a percussão corporal como instrumento, além do repertório vocal em uníssono ou a duas vozes. Nesta proposta a escrita tradicional de música foi introduzida desde o início das aulas.

A turma do 2º ano A recebeu uma proposta de concretização visual de elementos sonoros para a compreensão musical. Com isso, as atividades exploraram paisagens sonoras, símbolos de representação do som, notações analógicas, desenvolvimento de criações musicais a partir de registros gráficos dos alunos ou, ao contrário, registro gráfico de pequenas composições sonoras, sempre explorando os parâmetros do som.

O 2º ano B pode desenvolver seu potencial musical por meio de um projeto de cantigas de roda. Com a execução cantada de um repertório tradicional infantil a proposta trabalhou com apreciação em áudio e vídeo, criação musical e registro não convencional de partituras, interiorização de ritmos com ostinatos e polirritmia e construção de estruturas ABA / AA e AB.

O 1º ano A recebeu um projeto para desenvolver os conceitos dos parâmetros da música por meio de brincadeiras e atividades lúdicas, sempre oportunizando as atividades de criação, execução e apreciação musical, numa rotina estruturada, de forma que os alunos interagissem com a aula de música através de seu ritmo biológico.

Para o 1º ano B foi realizada uma proposta para desenvolver o conhecimento dos parâmetros sonoros e de instrumentos de orquestra, com brincadeiras e canções cantadas, numa rotina estruturada de forma que os alunos interagissem com as atividades entendendo sobre o que estavam estudando.

No 1º ano C a proposta, por meio da voz, do corpo e de instrumentos de bandinha rítmica, foi vivenciar os parâmetros básicos da música tendo como tripé de atividades a apreciação, criação e execução musical.

Numa primeira reunião realizada com todos os estagiários para avaliação parcial do trabalho foram destacadas as seguintes situações: O espaço da sala de aula não é adequado para a aula de música; a organização do horário da escola interfere nas aulas de música, pois os momentos dos lanches, implantados em vários horários diferentes, segmentam as aulas e trazem desconcentração e desperdício de tempo; são poucas as professoras que participam ativamente da aula de música e a maioria não ajuda o trabalho do estagiário, não interfere nas situações de falta de disciplina, quando há muita bagunça entre as crianças; algumas professoras também não sabem lidar com isso e se desesperam gritando muito.

Todos os estagiários fizeram uma autocrítica e todos viam que estavam crescendo na atividade pedagógica e achando caminhos para realizarem seus estágios com mais tranquilidade. A estagiária que trabalhava com o 1º ano C desabafou:

Ainda não defini o jeito de lidar com a turma e a aula ainda não tem “cara”, está sem linha. Não tenho liderança. Não estou indo bem por nenhum caminho. Ponto positivo é a ligação afetiva dos alunos comigo; eles gostam de mim. Negativa é a turma difícil, bagunceira e a professora complicada. Ela grita e arrasta os alunos para fora, mas não resolve o problema da bagunça.

Ao final do primeiro encontro os estagiários pontuaram a importância do professor fazer um trabalho muito bom, para que a escola entenda a atividade de música. Eles observaram que enfrentam muitos problemas, mas que existem coisas boas na escola e as crianças são uma parte disso. Por fim reconheceram que há impacto no trabalho que estavam desenvolvendo, pois estavam acostumados com outro ambiente, das aulas particulares de música, diferente da escola regular e pública. Os universitários entenderam que os alunos da escola queriam liberdade e a aula de música trouxe isso, mas os alunos não sabiam aproveitar aquele jeito “diferente” de ter aulas.

Durante todo o período, os planos das aulas eram realizados com antecedência e discutidos com as professoras orientadoras da universidade antes de serem colocados em prática.

De um modo geral, todas as turmas tiveram um crescendo em seu desenvolvimento da aula de música, mas todos os estagiários reclamaram muito da falta de disciplina, que, na maioria dos casos, foi constante, com raros momentos de concentração nas tarefas de música. Um exemplo de bom comportamento pode ser dado com uma aula do 4º ano B e uma apresentação musical, no mesmo dia, no 2º ano A. Nestas aulas, acredito que os conteúdos e as formas como foram encaminhados dominaram as turmas e não houve espaço para desinteresse e indisciplina.

O estagiário entrou na sala, cumprimentou os alunos e montou o computador. Após, entregou uma folha de atividades para os alunos preencherem de acordo com os sons que ouvissem. Explicou o exercício em que iria colocar gravações de sons no computador e os alunos deveriam colocar nas colunas 1 ou 2 o nome correspondente à natureza ou à cidade que lembrava aquele som.

A gravação não tinha muito volume e os sons das classes vizinhas atrapalharam. As crianças tinham que ir perto das caixinhas do computador para ouvir. Alguns sons provocaram discussões entre as crianças. Não faziam bagunça, mas discutiam e comentavam sobre o assunto.

Elas pareciam gostar de fazer o exercício e levavam a sério. Um garoto não se movimentava, copiava tudo, aí perguntou: - “som de gato e de cachorro são da cidade ou da natureza? ”

Depois de fazer o exercício o estagiário passou a corrigir.

(Neste momento reparei que algumas crianças estão muito sujas. A impressão que tive era que algumas camisetas não tinham sido lavadas há dias).

Valorizando mais os acertos, o estagiário distribuiu papeizinhos enrolados para todos e falou para ficarem em silêncio.

Olhou as horas. Em seguida avisou que os papeizinhos indicavam qual grupo que cada criança estaria na próxima aula.

- “Aula que vem eu vou trazer o nome dos sons e vocês irão marcar de acordo com o nome que recebeu no grupo, cidade ou natureza”.

As crianças estavam muito comportadas, conversavam normalmente, não gritavam, não pulavam, não azucrinavam os colegas.

Depois de um tempo explicando o exercício no caderno de um aluno, o professor de música perguntou se todos entenderam e disse que traria sons bem legais e com gravação melhor do que a que estavam ouvindo, na próxima aula.

Foi conversar com a professora que estava no fundo da sala. Explicou que teria que sair mais cedo 5 minutos, para poder tocar noutra sala, na aula de uma amiga, do 2º ano A e saiu. Eu o acompanhei.

Nesta turma, depois de serem apresentados pela estagiária, os dois músicos, estagiário do 4º ano e uma colega voluntária, tocam “Samba de uma nota só” e “Feira de Mangaio”, na flauta doce e teclado.

Depois o estagiário passa a tocar a tuba.

As crianças do 2º ano A se interessaram e foram todas para perto dos músicos. Experimentaram o teclado. O estagiário não deixou pegarem na tuba, mas fez muitas brincadeiras com os sons do instrumento. A turma toda adorou.

Depois a dupla tocou mais peças e foi embora. (Observação de 17 de outubro de 2012).

As turmas, em um modo geral, não eram “fáceis”, havia muitos problemas de disciplina, mas deve ser lembrada a falta de experiência dos estagiários e a importância da presença da professora titular nas aulas, que fazia diferença.

Em roda, o estagiário iniciou com um canto de uma frase musical em onomatopéia *Lá*. Pediu para os alunos fazerem caretas.

Cantou uma versão politicamente correta de “(Não) Atirei o pau no gato” usando um boneco que devia ser passado entre as crianças, no pulso.

Bateu a pulsação no tambor enquanto cantavam.

Colocou a gravação de “Samba Lelê” na roda passando o boneco no tempo da música; todos cantaram junto da gravação.

Pediu para as crianças marcarem o pulso com os pés, mas depois de várias variações do trabalho com pulso na roda, alguns alunos voltam aos lugares.

O professor de música apresentava ter um bom comando de sala até então. Cantou a música “Olha o trem”, as crianças cantaram junto, mas aceleraram perderam a pulsação e iniciaram um tumulto.

Começaram a gritar, mas a professora de sala chamou a atenção para não fazerem isso.

Esta professora lembrou da música do galo garnizé, que perdeu a voz porque gritou citando uma história. Assim, ela conseguiu acalmar as crianças.

Sentados no chão, o estagiário mostrou o pião e ensinou às crianças como se joga. (Observação de 06 de junho de 2012).

Este exemplo aponta a importância da presença e participação da professora de sala, na aula com o estagiário de música. Já o exemplo dos 5^{os} anos, a seguir, mostra a pouca experiência da estagiária, que teve que se esforçar para dar conta sozinha da confusão criada pela falta de disciplina dos alunos, pois não recebeu o apoio da professora da turma.

A estagiária entrou em sala, cumprimentou a turma e iniciou a recapitulação do que foi realizado na última aula, lembrando que os alunos gostam de tocar instrumentos e dizendo que nesta aula só ficaria com instrumentos quem se comportasse.

A professora de sala estava sentada ao fundo e não se envolveu com a aula.

A professora de música apresentou instrumentos alternativos e mostrou como se pode fazer sons com eles.

Perguntou se conseguiriam cantar e tocar junto. Os alunos responderam positivamente.

Ela reclamou do aluno João que estava conversando e ameaçou não lhe dar instrumentos.

Entregou tambores para 3 meninas, tampas de diferentes tamanhos para outras 3 meninas, canos sanfonados e baquetas para 4 meninos, 2 copos para cada um de 7 meninos, 2 baquetas para 2 alunos. Propôs um ostinato rítmico para cada grupo e todos fizeram sem muita precisão. A todo instante chamava a atenção de alunos pelas brincadeiras e demorava muito para fazer ou reiniciar as atividades.

Às 13:50 mudou o ritmo das baquetas. Parecia que não sabia o que fazer diante do desafio da indisciplina e os pequenos momentos de ausência de atividades só aumentavam a tensão da situação.

Pediu para todos cantarem junto com os tambores, mas os alunos esqueceram a letra da música.

Chamou a atenção de uma aluna que tirou a cadeira do colega quando este iria sentar e caiu. Ao mesmo tempo, duas alunas discutiam muito em voz alta, mas mesmo assim ocorreu o ensaio. Mas a professora da turma, ali presente, parecia não se incomodar.

Nos cortes da música, a estagiária pediu para diminuir o volume, para todos fazerem juntos o mesmo ritmo e depois de algumas repetições recolheu os instrumentos. (Observação de 07 de novembro de 2012).

Como resultado final do trabalho desenvolvido nas aulas de música em 2012 houve a apresentação no campus universitário, de algumas turmas da escola num evento promovido pela universidade. As crianças, acompanhadas por uma banda de apoio formada por estagiários, utilizaram instrumentos de percussão e voz. Houve, também, apoio de gravações feita pelos estagiários para enriquecer os arranjos. A apresentação foi um sucesso. Notou-se que os alunos estavam realmente apreendendo música e seus conceitos, sendo que diversos materiais estavam sendo incorporados na prática do ensino de música, inclusive a tecnologia, o que demonstra a preocupação dos estagiários em aproximar a aula ao cotidiano dos alunos.

O ano letivo finalizou com um resultado positivo das aulas de música na escola contando com a continuidade do trabalho para o ano seguinte.

As aulas de música em 2013

Em 2013 houve um esvaziamento de aulas de música na escola devido a incompatibilidade de horários dos estagiários com a nova proposta da Secretaria Municipal de Educação. Esta, com nova gestão, não mais permitiu aulas de música na aula de Arte e a escola disponibilizou poucos horários no contraturno do Programa Mais Educação para a música. Por outro lado, os contratos dos dois oficineiros do Programa Mais Educação não foram renovados, nem houve nova contratação. Sendo assim, apenas duas turmas, 1º e 2º anos, tiveram aulas de música em 2013 sob a responsabilidade de duas estagiárias.

As duas aulas de música observadas na Escola, aconteceram no contraturno, fora do currículo regular fazendo parte do Programa Mais Educação. Os conteúdos desenvolvidos pelas duas professoras estagiárias nas duas turmas – 1º e 2º ano - foram intensidade, pulso interno, ritmo, exploração sonora, afinação e expressão vocal, altura, formação de orquestra e práticas de conjunto. Isto através de atividades de percussão corporal, parlendas e materiais alternativos. Houve também atividades de criação, apreciação e de confecção de partitura não convencional. O que diferenciou o nível das turmas foi a abordagem e a dificuldade das atividades propostas.

Durante as observações de Carmelo (2013) foram notados avanços na interiorização do pulso interno dos alunos do 2º ano, que haviam sido observados pela autora no ano anterior (1º ano em 2012), quando estavam com aulas de música. Para Carmelo, as crianças desenvolveram muito bem os conceitos de intensidade e de andamento, vistos do segundo semestre de 2012 para o primeiro de 2013. Sempre que solicitado que variassem esses dois elementos os alunos correspondiam com facilidade. Assim, Carmelo (2013) percebeu que houve progressão das habilidades musicais de cada aluno. Contudo, diversos aspectos desenvolvidos não foram incorporados, porque, para aquela pesquisadora, dois anos de aula de música foram insuficientes para que o conhecimento de todos os conteúdos musicais trabalhados fosse assimilado, acomodado e se fixasse.

A indisciplina sempre esteve presente nas aulas das duas turmas de 2013. Isso foi explicado por Carmelo, se referindo à turma do 2º ano, que é devido a

novidade da aula de música. Esta se utiliza de objetos sonoros para produção de conhecimento, utiliza-se de movimentação corporal e, também, pela inexperiência das estagiárias como regentes de sala. Este fato deve ser ressaltado, pois as duas estagiárias de 2013 mostraram-se muito perplexas com a movimentação das crianças, perdendo, por vários momentos a liderança das turmas.

Além dos motivos expostos por Carmelo (2013), creio que o conteúdo de aula possa ter influenciado na atenção e disciplina dos alunos, já que percebi que estes não atribuíam significado aos conteúdos, além de não sentirem firmeza na conduta visando objetivos e valores a serem alcançados. Tal como aponta Parrat-Dayan (2009),

indisciplina é uma infração ao regulamento interno, é uma falta de civilidade e um ataque às boas maneiras. (...) consiste num dispositivo e num conjunto de regras de condutas destinadas a garantir diferentes atividades num lugar de ensino. A disciplina não é um conceito negativo; ela permite, autoriza, facilita, possibilita. Ser disciplinado não é obedecer cegamente, é colocar a si próprio regras de conduta em função de valores e objetivos que se quer alcançar. (PARRAT-DAYAN 2009, p. 08)

As professoras das turmas utilizavam a música na forma já tradicional na escola, ou seja, com instrumento pedagógico para o ensino de outras matérias ou de costumes. Com isso, a música, não tendo um valor em si, passa a ser pano de fundo para as atividades escolares e o fenômeno assume proporções maiores fazendo parte dos costumes da escola. Este fato colabora com a formação do conceito de aula de música, pois, para os alunos cantar é uma atividade trivial, que não é levada a sério, se pode, inclusive, fazer muitas coisas enquanto se canta. Foi possível constatar isso algumas vezes, mas houve uma situação que merece ser destacada.

Às 13:30 entrei na sala de professores e havia 2 professoras conversando. Uma orientava a outra como se faz um portfólio e a conversa estava tranquila, sem restrições à minha presença.

- Fiz a musiquinha [Tal]⁷ para ensinar as vogais ou a canção [Tal] para as consoantes. Eu imprimi esta musiquinha aqui (mostrando uma folha com a letra impressa de uma canção) *e não sei se dá para o primeiro ano. (...)*

Na última semana você monta um mercadinho para fazermos a atividade. E aí pensei nessa musiquinha para eles saírem da sala e virem cantando para não

⁷ Não consegui ouvir os títulos das músicas, que me eram desconhecidas.

ficarem dispersos. É uma sugestão... aí você trabalha dinheiro, registro e material dourado... (Observação de 07 de maio de 2013)

A construção de uma rotina pelas professoras de música através de uma música de entradas foi positiva no sentido de fazer com que os alunos entendessem que a aula iria começar. Por mais que a turma estivesse tumultuada, quando uma professora iniciava a música de rotina eles se motivavam a prestar atenção nela e participavam da proposta. Para eles, tratava-se de uma forma de identificar-se com a aula de música, de estar inseridos no contexto da aula. Poucas foram as aulas que não houve música de entrada, mas era perceptível que o comportamento dos alunos ficava diferenciado.

Segundo Carmelo (2013), os alunos, apesar da pouca disciplina na aula de música demonstravam que apreciavam as professoras desta área. Eles se motivavam a fazer as atividades propostas, principalmente quando estas eram novidades ou apresentavam algum elemento inovador. Eram receptivos ao uso de material sonoro alternativo, instrumentos não convencionais e também a utilização de movimentos corporais, principalmente a dança.

As músicas utilizadas pelas professoras, tanto do 1º ano, quanto do 2º ano, eram folclóricas ou didáticas, ou seja, compostas com alguma finalidade de ensino. Em momentos espontâneos as crianças se manifestavam cantando músicas dos estilos Sertanejo universitário, Gospel e Funk. Porém, os alunos não se desmotivavam com as músicas da aula, sendo que havia o interesse em aprendê-las. A aula de música, de certa forma, já dava indícios que estava no imaginário dos alunos. Isso ficou evidente quando a professora do 2º ano fez um cartaz com os desejos de alguns alunos e seis deles apontaram a vontade de fazer aulas de música ou aprender algum instrumento.

Um ponto que Carmelo destacou foi o reflexo da ação das professoras de classe no comportamento dos alunos. Em 2012 a professora do 1º ano adotava uma postura de auxílio à estagiária de música, porém sem participar das atividades. Sempre que notava que esta perdia o controle da turma, aquela interferia impondo suas regras e deixando claro que havia uma líder a ser seguida em sala que naquele momento era a estagiária. Isto fazia com que os alunos tivessem um referencial e reconhecessem, mesmo que por imposição, a estagiária como uma professora, uma líder. Por outro lado, em 2013 o professor de classe não interferia na aula do 2º ano, a menos que a estagiária fosse lhe

pedir. Na maioria das aulas este se ausentava da sala deixando a turma apenas com a estagiária. Desta forma, os alunos ficavam mais agitados e sem referência de liderança na aula de música, pois a estagiária não conseguia manter as crianças sob sua orientação.

A relação entre alunos e o professor de sala e alunos e o estagiário é totalmente diferente, uma vez que o primeiro já construiu uma rotina e regras por estar com os alunos todos os dias. Os hábitos e entendimentos dos protocolos escolares são apropriados pelos alunos à medida que lhes são impostos pelos professores e demais componentes do quadro de funcionários da escola.

Eram 14 horas e os alunos do primeiro ano jogavam jogos de tabuleiro no hall de entrada. A estagiária havia chegado mais cedo para pegar os instrumentos e materiais que iria utilizar em sua aula, mas não pode pegá-los porque estavam na sala da diretora e esta pediu para não incomodar, pois fazia uma reunião. Teve que fazer outras atividades, pois não tinha como colocar em ação o plano proposto. Foi muito difícil retirar os alunos dos jogos para a aula; não conseguia ordem na turma e todas as propostas eram ignoradas, como se fossem “para as paredes”. O professor de Educação Física, que cuidava da turma, interferiu gritando e passando uma grande bronca nos alunos. Conseguiu que todos sentassem e aí disse para a estagiária: *professora a senhora só chama para as suas propostas aquele que estiver quieto. Se não ficar quieto, não **brinca!*** (Observação de 27 de setembro de 2013). (grifo meu)

A visão equivocada do ensino de Arte parece ainda prevalecer nas mentalidades de um bom número de docentes e dirigentes educacionais da cidade, apontando para o total desconhecimento de um trabalho de educação musical, que demanda continuidade e permanência para que seja considerado como efetivo e propício a apresentar produtos musicais. A importância dada às atividades de música é mínima e o processo lúdico é encarado como brincadeira.

A importância do professor de música com formação específica na área se dá, uma vez que conhece com profundidade os conteúdos musicais, o que gera confiança diante da aplicação de atividades com a turma. Isso não garante que os alunos mantenham com ele a mesma relação que mantêm com o professor de sala, pois este, sim, representa um modelo de liderança e conhecimento, enquanto o estagiário, além de sua provável fragilidade didática, trabalha com outros recursos, muito diferentes dos tradicionais exercidos, normalmente, em sala de aula.

Para Carmelo, um elemento importante para consolidar o modelo de liderança e conhecimento é o currículo de música, inexistente, que poderia dar referências para a escola toda como conhecimento validado para a instituição.

A falta de um documento da escola que contemple os conteúdos de música que devem ser trabalhados em cada ciclo dificulta a escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos pelo professor. Outra dificuldade encontrada é a sensação que o professor de música sente: está sempre inicializando os conteúdos musicais, sem ter uma continuidade nos conteúdos e no nível de dificuldade desses. Com o advento de um currículo essas dificuldades poderiam ser solucionadas, sem que o professor de música perdesse a independência, conduzindo suas aulas conforme a sua concepção de Educação Musical. O conteúdo é uma diretriz que o professor seguirá, sem preterir sua criatividade de educador. (CARMELO, 2013, p. 15).

O pensamento da diretora

Carmelo (2013) realizou uma entrevista com a diretora da escola no dia 14 de maio de 2013 com o intuito de conhecer o pensamento da gestão quanto à aula de música.

Olha, ano passado eu não tive problema nenhum e esse ano também. Acho que foi muito bacana, a gente teve um projeto muito lindo. No final do ano, fomos lá na UEM fazer uma apresentação com todos os alunos, não sei se você viu! Foi assim, maravilhoso. Os professores excelentes, a gente até comprou alguns instrumentos, por causa desse projeto, então achei muito válido. (Diretora, entrevista fornecida a Carmelo em 14/05/2013).

Para a autora, os resultados dessa entrevista foram surpreendentes e satisfatórios. Em primeiro lugar, a diretora se mostrou favorável ao ensino de música, principalmente pensando na concepção de Educação de tempo Integral. Ela não via a música como uma disciplina que tumultuará a escola devido a possível indisciplina que pode provocar, mas ela acreditava na postura do professor frente à turma impondo limites e regras, preparado para a tarefa de agregar os alunos nessa experiência nova e diferente para a vida escolar.

eu acredito que se tiver [música] já desde o currículo e isso se tornar uma rotina para os alunos, eu acredito que não [tumultua]. Eu acredito também muito na forma de trabalho do professor, no professor que tem uma didática boa, de controle de alunos, de dar aula, tranquilo, mas tem professores que não conseguem ter esse controle da turma. ... É uma questão de ajeitar, uma questão de currículo e de

estar estabilizado, porque por enquanto é só apenas um experimento, um projeto.
(Diretora, entrevista fornecida a Carmelo em 14/05/2013).

Apesar desta afirmação, não houve por parte da escola um interesse em alcançar o objetivo de realização do projeto, pois não houve flexibilidade para acertar a distribuição de professores de música no ensino de Arte, e, também, para atender os acordos feitos, a respeito dos horários já estabelecidos.

A diretora afirmou que um currículo em música poderia fazer com que os alunos entendessem as aulas de música como uma aula comum, como as outras. Para ela, uma vez que a música está inserida na rotina da escola aumentam as possibilidades de ser entendida como disciplina.

É a questão da lei mesmo. Existe uma lei que rege que tem que ensinar música na escola e se a SEDUC, hoje, atribui isso a todos, principalmente com a educação integral, eu acredito que tem tudo para dar certo. Dá para inserir o ensino de música tranquilamente. (Diretora, entrevista fornecida a Carmelo em 14/05/2013).

A administradora se mostrou contente com o trabalho realizado pelos estagiários em 2012. Isto pode ser comprovado com a notável receptividade da escola para com a aula de música. A instituição foi equipada com bons instrumentos musicais e os alunos demonstraram interesse pelas aulas. A diretora demonstrou sentir-se orgulhosa da escola poder ofertar aulas de música para a formação dos seus alunos. A apresentação acontecida na universidade no final do ano foi para ela um marco, no qual pode ver o desenvolvimento dos alunos e a função da música na escola. No entanto, a valorização parece ter sido pontual, pois, para nós, professores da universidade, não houve esforço da direção para haver continuidade às aulas de música em 2013, quando a SEDUC mudou suas regras e o combinado a respeito do ensino de música na escola. Como alega Alvares (2005)

a presença efetiva da música como conteúdo disciplinar, subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes, depende fundamentalmente das decisões pedagógicas de cada escola, cabendo a nós, educadores musicais, influenciar e intervir concretamente de modo atuante na prática escolar em seus múltiplos espaços. (ÁLVARES, 2005, p. 59).

Questionada sobre o que ela poderia fazer para a inserção da música no Projeto Político Pedagógico da escola, a gestora afirmou que não tinha autonomia para isso, sendo a Secretaria Municipal de Educação responsável para que este feito se oficializasse.

A resposta aponta para a falta de autonomia da escola, o que invalidou o entendimento anterior que eu tinha a respeito do assunto. Eu acreditava que a diretora era entusiasta do ensino de música e que desejava fazer sua escola se destacar com ele. No caso, pareceu conveniente para a direção ter a SEDUC como impositora da quebra do acordo entre universidade e escola, para não haver comprometimento com o assunto. Apesar de a diretora mostrar-se, no início, incentivadora e depois, aberta ao ensino de música, parece que não o entendeu profundamente, como essencial na formação dos alunos, pois não lutou por ele e se rendeu aos mandos externos.

Esta hipótese nasceu, uma vez que houve um esvaziamento de aulas de música na escola em 2013, pois a gestora não garantiu a continuidade dos estágios, não se esforçou para mediar junto à SEDUC uma continuidade do ensino de música na escola, assim como parece não ter se preocupado em contratar um professor oficinairo de música no Programa Mais Educação. Quanto a isso, ela argumenta que os alunos não ficariam sem aulas de música, pois havia um oficinairo de Arte que fazia brincadeiras e se utilizava do violão para acompanhar sua aula. Com essa afirmação, ficou claro que a administradora não entendeu o sentido da aula de música como espaço para se desenvolver as habilidades musicais dos alunos permitindo a eles que tocassem, cantassem, apreciassem, criassem com consciência construindo um pensamento musical bem orientado e não somente realizassem reproduções de músicas.

Quando a gente assume um concurso tem todos os planejamentos e todas orientações pro professor para sala de aula. Igual [ao professor], ele era formado em música ele assumiu o ensino de arte, eu acredito que dentro das linguagens artísticas ele vai explorar mais a parte da música. E com a música, o que que ele vai trabalhar? Os autores, os quadros, enfim.... Vai dar pra ele ter uma gama de abrangência. Fora isso, essa formação dele, tem todo o planejamento que a própria secretaria de educação manda para a escola pra fazer esse trabalho, é bem direcionado. Eu acredito que o professor precisa ter esse molejo de estar buscando essas informações dentro da formação dele. (Diretora, entrevista fornecida a Carmelo em 14/05/2013).

A partir deste pronunciamento se vê uma certa confusão conceitual sobre o ensino de arte persistir. Parece que a diretora não sentiu no trabalho realizado em 2011, com os oficinairos, e em 2012, com eles e os estagiários, uma função educativa que a fizesse defender as peculiaridades e a necessidade de continuidade da educação musical na escola. Este fato levou esta autora a

pensar que música continuava como uma grande ferramenta pedagógica para a diretora da escola, assim como para o sistema educacional, representado pelo dirigentes da nova administração da SEDUC.

Reflexões finais

O trabalho musical em todos os níveis e turmas deveria definir uma reflexão para a sustentação de uma proposta curricular para a música, dentro do ensino de Arte, naquela escola, levando em conta o projeto da licenciatura de oferecer ensino de música para todos os alunos em todas as turmas a partir de 2012. Uma nova administração da SEDUC implantou na rede municipal de ensino um sistema com uma grade fechada para a educação integral vigente e a escola também foi afetada pela mudança. Dificultando a inserção da música nos horários oficiais do ensino de Arte e limitando o seu ensino a determinados horários do contraturno, a nova proposta da SEDUC impediu a oferta da música para todas as turmas no segundo ano do projeto e prejudicou a continuidade do mesmo. Aquela instituição colocou dificuldades para a participação dos professores de música, então estudantes da Licenciatura, pois os choques de horários da escola com os da universidade foram inevitáveis com as restrições impostas. Não havendo acordo entre universidade e a escola, optou-se por procurar outros espaços para os estágios, em horários favoráveis, sendo acolhidas na escola somente duas universitárias que ofereceram aulas de música para duas turmas, uma de primeiro e outra de segundo ano em 2013. Em 2014 a SEDUC não permitiu que o convenio com a universidade envolvesse a escola retirando o trabalho específico de música daquela instituição.

Diante desta situação, o primeiro resultado esperado com a ação conjunta universidade – escola não teve êxito, pois não houve conhecimento em música realizado com todos os alunos por um período bastante e, consequentemente, não há experiências musicais pedagógicas suficientes para que se possa apontar algo sobre os saberes escolares em música e sobre a aplicabilidade do ensino regular de música na escola de Educação Básica. Assim, não foi possível compreender como fazer relações entre os níveis curriculares e elementos musicais a serem desenvolvidos em cada ano dos ciclos iniciais do ensino fundamental da escola.

Mesmo considerando a ideia da superação de verdades totalizantes e “absolutas” e, tentando se promover uma “democratização cultural” onde os significados são construídos pela e para a cultura, diante da situação que se configurou há dificuldade de entender a educação musical no cotidiano da escola, pois a organização da gestão dificultou a realização do ensino de música dando-lhe uma duração limitada. Havia a intenção inicial de se observar a aula de música por dois anos “funcionando” na escola e depois a sua continuidade. Isso, para que houvesse maior reflexão sobre as práticas, um olhar atento para as possibilidades e dificuldades da experiência, situações que poderiam servir como exemplo para as demais escolas do município. Mas este intuito foi interrompido e naquela experiência parece que o ensino de música não teve significado para a escola, pois os sentidos não foram sedimentados.

O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite. (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 35).

Pode ser que os estagiários tenham contribuído com sua inexperiência docente para que o propósito de se ter música na escola fosse transitório, apesar do pronunciamento consciente da diretora, que se estava num experimento com o projeto.

Se houvesse interesse, o acerto seria possível, mesmo que exigisse uma justificativa de tal procedimento perante a SEDUC. Neste contexto nota-se no retrocesso da intenção da escola ter o ensino de música, os mecanismos de controle e poder muito fortes na forma de governo produzida na administração municipal para as escolas do município. O impedimento ao andamento da proposta deixa entender que não se deu valor ao trabalho de música realizado com todas as turmas no ano de 2012, mostrando que aquela atividade foi interessante, porém transitória, talvez tida como uma concessão à universidade, e que permaneceu na escola uma cultura de pouca valia para o ensino de música e pouca atenção para o trabalho realizado por professores de música, na situação de estagiários, confirmando a teoria de Goodson que a valorização e prestígio escolar de uma matéria é uma questão social num determinado momento.

Conforme aponta Lima, “enquanto o ensino musical não for pensado de baixo para cima, ou seja, a partir das suas bases, toda a legislação pedagógica, seja ela a mais inovadora possível, será superficial e insatisfatória” (LIMA, 2003, p. 85). Neste sentido a permanência do ensino de música na Educação Básica, garantida em todos os níveis, só poderá ser considerada efetivamente, se houver desejo da escola e continuidade dos estudos garantida pela instituição de ensino. Além de obedecer a Lei, a escola deverá ter como proposta pedagógica a vontade de cumprir seu papel no desenvolvimento musical dos alunos e, com isso, mudar as mentalidades intra e extraescolares a respeito do ensino de música. Pois,

À medida que o indivíduo, criança ou adolescente, se desenvolve vai adquirindo ferramentas necessárias para atuar na sociedade, na qual está inserido. A escola se responsabiliza por oferecer grande parte dessas ferramentas, mas é necessário haver continuidade. Se um tipo de conhecimento é trabalhado isoladamente, não existe desenvolvimento de algo aprendido, e, conseqüentemente, sua contribuição para o desenvolvimento do indivíduo se torna precária. (SOUZA et al, 2010).

Os maiores problemas do ensino de música na escola de Educação Básica são a falta de continuidade e permanência e o fornecimento de conteúdos de música de forma superficial, sob a responsabilidade de um professor sem formação adequada na área. Sem continuidade e permanência nenhum projeto de ensino de música pode surtir efeito de desenvolvimento do conhecimento dos estudantes, assim como, sem um professor especialista ou com formação consistente, dificilmente, uma escola poderá oferecer um ensino de música de qualidade, pois “tendo em vista a marginalidade que a área da educação musical ocupa no currículo escolar, as políticas nacionais permanecem ainda sem apresentar muitos avanços para a área” (DIAS, 2010, p. 200).

Cada comunidade define como tratará as músicas e assim configurará a formação musical de seus participantes. Há uma seleção nos sistemas culturais de repertórios, estilos, técnicas musicais e formas de comportamento relacionados a eles, que são fixados e ou transformados. Este processo de transmissão e influência musical pode deixar o indivíduo restrito ao material musical de seu meio, mas na escola, embora não livre de limitações, pode alcançar uma visão mais abrangente de suas tradições e valores, assim como das músicas no mundo.

A escola pode realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos, visto ser um espaço de construção e reconstrução do conhecimento. A ousadia fica por conta das tentativas de democratizar o acesso à arte, de se projetar nesta tarefa de renovação, reconstrução e, mais ainda, de apoiar as atividades pedagógicas musicais, considerando-as qualitativamente significativas. (URIARTE, 2005, p. 163).

Apesar daquela iniciativa de parceria entre instituições e aproximação da música com o ensino fundamental não ter sido tão acertada, entendo que o ensino de música na escola necessita de persistência e ousadia dos educadores musicais para modificar as mentalidades dos atores educacionais, de forma que se possa colher frutos positivos na escola, de modo habitual num futuro próximo para o ensino de música.

Resumo: Este trabalho relata uma pesquisa feita numa escola municipal de Ensino fundamental onde houve a oportunidade de se oferecer o ensino de música para todas as turmas, com o apoio de estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Musical, como iniciativa de uma aproximação universidade e escola. No decorrer do processo revelaram-se muitas questões, algumas comuns às práticas escolares, outras oriundas de desacordos entre seus atores, que firmaram pensamentos sobre educação musical no sistema escolar, os quais procuro discutir neste texto. A ação conjunta universidade – escola não teve êxito, pois não há experiências musicais pedagógicas suficientes para que se possa apontar algo sobre os saberes escolares em música e sobre a aplicabilidade do ensino regular de música na escola de Educação Básica.

Palavras Chave: Música na escola; ensino fundamental; educação musical.

Abstract: This work presents the results of a research done at a Municipal School of elementary education where there was the opportunity to offer music teaching for all classes, with the support of trainees of a Music Teachers Education Program, as an initiative of approaching the university and the school. During this process many questions emerged, some common to school practices, others arising from disagreements among their actors, who have established thoughts about musical education in the school system, which I try to discuss in this text. The approach between university - school was not successful, as there are not enough pedagogical musical experiences to be able to point out something about scholar musical knowledge and about the applicability of regular music teaching in Primary School.

Keywords: music at school, elementary school, music education.

Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos de. 2008. Panorama Histórico da Política Educacional para a Área de Arte. In SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de (Org.). *Entre Música e Educação a Formação e a Pesquisa*. Cuiabá: EdUFMT.

ÁLVARES, Sérgio Luis de A. 2009. *500 Anos de Educação Musical no Brasil*. Acessado em 22 de Abril de 2017. Disponível em <http://docslide.com.br/download/link/500-anos-de-educacao-musical-no-brasilsalvares>

AMATO, Rita de Cássia Fucci. 2011. *Momento Brasileiro: Reflexões sobre o Nacionalismo, a Educação Musical e o Canto Orfeônico em Villa Lobos*. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, volumen 5 Número 2, 2008. Acessado em 01 de julho de 2011. Disponível no endereço: <http://www.ucm.es/info/reciem/v5n2.pdf>

BRANCA. *Educação Integral em Branca*. Secretaria Municipal de Educação, 2012a.

BRANCA. *Projeto Político Pedagógico*. Branca: Escola Municipal, 2012b.

BRASIL. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, Parte II. Brasília: MEC/SEMT. Acessado em 11 de abril de 2016. Disponível no endereço: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

_____. *Resolução CNE/CEB Nº 2*, 10 de maio de 2016. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2016. Acessado em 12 de junho de 2016. Disponível no endereço:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=34011>

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Acessado em 12 de abril de 2017a. Disponível no endereço: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

_____. *Programa Novo Mais Educação*. Acessado em 24 de abril de 2017b. Disponível no endereço: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>

_____. *Programa Mais Educação 2014. Perguntas Mais Frequentes*. Acessado em 23 de maio de 2014. Disponível no endereço: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113

CARMELO, Karen Caroline Borges. *A noção de progressão no ensino de música: estudo com primeiro e segundo ano do ensino fundamental da Escola*, Relatório de Pesquisa PIBIC. Branca, 2013.

Diretora. Gravação feita para a pesquisa *A noção de progressão no ensino de música: estudo com primeiro e segundo ano do ensino fundamental da Escola*. Entrevista concedida a Karen Carmelo em 14 de maio de 2013.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta. A política de ensino para a arte no Brasil: a musicalização na educação infantil e o ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Maringá: Programa de Pós-Graduação em Educação /UEM, 2010.

FONTEERRADA, Marisa. 1993. A Educação Musical no Brasil: algumas considerações. In *Anais do II Encontro Anual da ABEM*. Porto Alegre, p. 69-83.

GARCIA, Gilberto Vieira. Currículo, educação e música: uma perspectiva teórica. *II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM)*. Nº 2. 2012.

GONÇALVES, Rita Maria, ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Reflexões sobre o currículo de música. *Anais do Convent Internacional 9 mai - ago 2012 CEMOrOc - Feusp / IJI - Univ. do Porto*, 2012.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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. 12, n. 11, 2004

LAZZARIN, Luís Fernando. Captura e resistência: elementos para pensar os lugares da experiência com música no currículo. *32ª reunião anual da anped*. Outubro / 2009.

LIMA, Sonia Regina Albano de. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 81-83, mar, 2003.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. 2003. *Ensino de Música na Escola Fundamental*. São Paulo: Papirus.

MOREIRA, Antonio Flavio e TADEU, Tomaz. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas. *Contrapontos* – Volume 9 nº 3 – pp. 18 - 31 - Itajaí, set/dez 2009.

OLIVEIRA, Alda. 2007. Aspectos Históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, p.3-12.

PARRAT-DAYAN, Silvia. *Como enfrentar a indisciplina na escola*. Tradução: Silvia Beatriz Adoune e Augusto Juncal. São Paulo: Contexto, 2009.

PENNA, Maura. 2002. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 7-19, set.

_____. 2004a. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, n. 10, p. 19-27, mar.

_____. 2004b. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, n. 11, p. 7-16, set.

_____. 2007. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar.

_____. 2008. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 20, n. 29, 2012.

BRASIL 2016.

_____. *Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. Publicado em: 16 de janeiro de 2014. Acessado em 20 de janeiro de 2014. Texto disponível no endereço: www.abemeducacaomusical.com.br

SANTOS, Luan Bergston. MACHADO, Liliene Campos. O currículo: teoria, história e prática docente. *III Congresso Norte-Mineiro de Pesquisa em Educação*. 2011.

SIMÃO, Ana Paula Martos. *O estágio supervisionado “bi-semestral” na escola municipal: A “Oficina” de Música no Programa Mais Educação*. Relatório final. Branca: Curso de Licenciatura em Educação Musical, 2011.

SOARES, Glória Regina Graçano. Currículo e cultura: algumas interlocuções teóricas. *Revista Contemporânea de educação*. v. 6, n. 12. 2011.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de et al. *Ensino de Música na Educação Básica de Mato Grosso*. Documento apresentado à Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: UFMT. 2010.

TRAVANCAS, Isabel. *Fazendo etnografia no mundo da comunicação*. In: BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge. Métodos e técnicas da pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2006.

TOMÉ, Rosana da Silva. *A música na Escola sob o olhar de professores unidocentes*. Trabalho de conclusão de Curso. Branca: Curso de Licenciatura em Educação Musical, 2012.

URIARTE, Mônica Zewe. O Papel e a Importância da Educação Musical na Escola Regular Brasileira. *Anais do III Fórum de Pesquisa Científica em Arte*. Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná. 2005

YIN, Robert K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZUCKERT, Flávio Alessandro Braga. *A prática musical nas aulas do Estágio Supervisionado II da Escola Municipal*. Relatório final. Branca: Curso de Licenciatura em Educação Musical, 2011.

Recebido em Março de 2017

Aprovado em Maio de 2017