

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM
EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS**

INGRID TORRES BARBOSA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DE PETROLINA-PE E JUAZEIRO-BA**

JUAZEIRO – BA

2022



INGRID TORRES BARBOSA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DE PETROLINA-PE E JUAZEIRO-BA**

Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Campus III, para a obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Campo Educacional, Cultura Escolar e Currículo.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Josenilton Nunes Vieira.

JUAZEIRO – BA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

B238i Barbosa, Ingrid Torres

A implementação do ensino de música na percepção de professores dos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA / Ingrid Torres Barbosa. Juazeiro-BA, 2022. 137 fls.: il.

Orientador (a): Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira.

Inclui Referências.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas DCH-III. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Campus III. 2022.

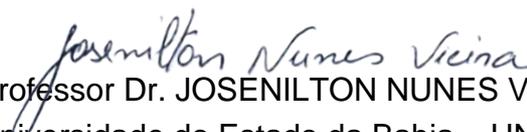
1. Ensino de música. 2. Música – Disciplina. 3. Currículo – Escola. 4. Escola municipal. I. Vieira, Josenilton Nunes. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas DCH-III. III. Título.

CDD: 780.7

FOLHA DE APROVAÇÃO
"A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES
DOS MUNICÍPIOS DE PETROLINA-PE E JUAZEIRO-BA."

INGRID TORRES BARBOSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 10 de maio de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Professor Dr. JOSENILTON NUNES VIEIRA (Orientador)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN


Professor Dr. JOSÉ ROBERTO GOMES RODRIGUES (Examinador Interno)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo – USP


Professor Dr. MATHEUS HENRIQUE DA FONSÊCA BARROS (Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE
Doutorado em Música
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Dedico a todos aqueles que são e os que sonham em ser professores de música, para que,
juntos, conquistemos nosso espaço na educação brasileira.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me ter permitido chegar até aqui.

À minha família pelo apoio incondicional e ajuda dia a dia, inclusive nos piores momentos.

Aos professores e funcionários da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ DCHIII/ PPGESA, que nos apoiaram e fizeram o melhor para juntos enfrentarmos as adversidades ocasionadas pela COVID-19.

Aos meus colegas da turma do PPGESA por apoiarmos uns aos outros, tornando nosso período no Programa mais afetuoso - em especial a Luana Brandão e Anna Wannessa, amigas de prosa e parceiras de escritas científicas.

Aos meus amigos professores de música que prontamente aceitaram participar dessa pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Instituição responsável pelos alicerces de minha formação.

Aos meus alunos do curso de Licenciatura em Música, meu muitíssimo obrigada, pela confiança, respeito e receptividade de sempre.

Aos meus professores do curso de Licenciatura em Música do IFSertãoPE que agora são colegas de colegiado e, em especial, ao Prof. Dr. Matheus Henrique da Fonsêca Barros, que gentilmente aceitou o convite de, mais uma vez, me orientar na caminhada científico musical avaliando este trabalho e colaborando com o resultado final desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. José Roberto Gomes Rodrigues pelo afeto, pelas contribuições dadas a esta pesquisa, pela parceria em outras e pelo incentivo de sempre.

Ao meu orientador Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira, a quem aprendi a chamar de Niltinho e quem foi minha caixa de ressonância criadora em meio as minhas inquietações musicais, minha eterna gratidão pela experiência de uma orientação respeitosa e afetuosa.

A todos que sustentaram e dirigiram meu desenvolvimento intelectual nas travessas da pesquisa científica, em outro momento e no final deste curso.

Soli Deo Gloria

"Pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua nova condição de indivíduo e cidadão"

Maria de Lourdes Zampronha

RESUMO

BARBOSA, Ingrid Torres. **A implementação do ensino de música na percepção de professores dos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos -PPGESA) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2022.

A implementação da Lei nº 13.278/2016 que altera a LDB tem gerado implicações quanto aos aspectos pedagógicos do ensino de música, por todo o Brasil. À vista disso, essa pesquisa tem por objetivo geral compreender o processo de implementação do ensino de música em escolas básicas, a partir da percepção de professores dos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, em atendimento ao que estabelece a Lei nº 13.278/2016, tornando obrigatória a oferta da música, das artes visuais, da dança e do teatro no componente curricular Arte. Para isso, esse estudo de campo levanta dados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas a partir do método de abordagem dialética com 10 professores de música de escolas básicas dos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA e por meio de uma análise da legislação nacional sobre o ensino de música, evidenciando as implicações conceituais da aplicabilidade dos termos disciplina, componente curricular, conteúdo e linguagem. Os dados coletados foram analisados com base na Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011) e à luz da fundamentação teórica composta, principalmente, por Maura Penna (PENNA, 2015); Keith Swanwick (SWANWICK, 2003, 2014) e Hans-Joachim Koellreutter (KOELLREUTTER, 2018) para tratar dos aspectos significativos do ensino de música e Moacir Gadotti (GADOTTI, 2006, 2010, 2014), Émile Durkheim (DURKHEIM, 2011) e Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2007), quanto à Instituição Escolar. Os resultados encontrados apontaram que, a partir da implementação do ensino de música em escolas básicas nos municípios pesquisados, nos últimos 10 anos, vem se efetivando um processo de disciplinarização¹ desse saber. Desse modo, com base procedimentos sintáticos realizados nas narrativas dos professores entrevistados, percebeu-se que, embora os professores empreguem com frequência a palavra luta em seus discursos, o fato de poucos deles conhecerem bem as leis e documentos que asseguram a presença da música nas escolas enfraquece o movimento de luta coletiva, enquanto exercício da cidadania dos professores.

Palavras-chave: Música. Ensino. Disciplina. Currículo. Escola.

¹ Esse termo refere-se ao processo de estruturação da música como disciplina inserida no currículo de escolas básicas.

ABSTRACT

The implementation of Law No. 13.278/2016, which amends the LDB, has generated implications to the pedagogical aspects of music teaching throughout Brazil. In view of this, this research has the general aim of understanding the process of implementing music teaching in elementary schools. From the perception of teachers from the towns of Petrolina-PE and Juazeiro-BA, in compliance with what is established by Law No. 13,278 /2016, making music, visual arts, dance and theater mandatory in the Art syllabus. For this, this field study has collected data through semi-structured interviews, carried out using the dialectical approach method with 10 music teachers from elementary schools in the towns of Petrolina-PE and Juazeiro-BA. Through an analysis of national legislation about music teaching, highlighting the conceptual implications of the applicability of the terms subject, syllabus, content and language. The collected data were analyzed based on Content Analysis according to Bardin (2011). In the light of the theoretical foundation composed mainly by Maura Penna (PENNA, 2015); Keith Swanwick (SWANWICK, 2003, 2014) and Hans-Joachim Koellreutter (KOELLREUTTER, 2018) to address the significant aspects of music teaching. Moacir Gadotti (GADOTTI, 2006, 2010, 2014), Émile Durkheim (DURKHEIM, 2011) and Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2007), as for the School Institution. The results found showed that, from the implementation of music teaching in basic schools in the cities which have been surveyed, in the last 10 years, a process of subjectification² this knowledge has been taking place. Thus, based on syntactic procedures carried out in the narratives of the teachers interviewed, it was noticed that, although teachers often use the word fight in their speeches. The fact that few of them are well aware of the laws and documents that ensure the presence of music in schools weakens the collective fight movement, as an exercise of the teachers' citizenship.

Key words: Music. Teaching. Subject. Syllabus. School.

² This term refers to the process of structuring music as a subject inserted in the curriculum of elementary schools.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro	1	Dados de identificação dos entrevistados.....	10
Quadro	2	Publicações selecionadas.....	50
Quadro	3	Dados de identificação do setor da escola, nome de disciplina e alunos contemplados.....	86
Quadro	4	Proporção relacionada ao conhecimento sobre as leis e documentos norteadores do ensino de música.....	91
Quadro	5	Materiais e Referencias mais utilizados.....	95
Quadro	6	Narrativas que permeiam a construção da identidade do professor de música.....	108

FIGURAS

Figura	1	Proporção de gênero entre os professores entrevistados.....	27
Figura	2	Formação dos professores entrevistados.....	27
Figura	3	Gráfico da concepção dos professores em relação ao ambiente físico das aulas de música.....	105
Figura	4	Análise sintática dos relatos orais.....	111

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AC	Análise de Conteúdo
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRAMS	International Laboratory for Brain, Music and Sound Research
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GCSE	General Certificate of Secondary Education
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSertãoPE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPB	Música popular brasileira
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programme for International Student Assessment
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGESA	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos
RCN	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAB	Semiárido Brasileiro

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEPT	Transtorno do Estresse Pós-traumático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
2.1	O MÉTODO DIALÉTICO COMO ABORDAGEM.....	20
2.2	OS PROCEDIMENTOS, OPERACIONALIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS PARA A OBTENÇÃO DE DADOS.....	22
2.3	RISCOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	23
2.4	LÓCUS E PARTICIPANTES.....	24
2.5	A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	28
3	FACETAS DA MÚSICA E SEU ENSINO.....	31
3.1	O QUE É MÚSICA?.....	31
3.2	O QUE É EDUCAÇÃO MUSICAL?.....	36
3.2.1	EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO: JUSTIFICATIVAS..	44
3.3	INVESTIGAÇÃO DE ESTUDOS RECENTES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA.....	49
4	INSTITUIÇÃO ESCOLAR E ENSINO DE MÚSICA.....	65
4.1	PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS.....	65
4.2	INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	67
4.3	MÚSICA NAS ESCOLAS: LEGISLAÇÃO NACIONAL E DOCUMENTOS OFICIAIS.....	73
4.4	DIFERENÇAS CONCEITUAIS ENTRE OS TERMOS DISCIPLINA, COMPONENTE CURRICULAR, CONTEÚDO E LINGUAGEM.....	78

5	IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NOS MUNICÍPIOS DE PETROLINA-PE E JUAZEIRO-BA.....	86
5.1	DISCIPLINARIZAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA EM PETROLINA-PE E JUAZEIRO-BA.....	86
5.2	LEIS E DOCUMENTOS QUE NORTEIAM O ENSINO DE MÚSICA MENCIONADOS PELOS PROFESSORES.....	91
5.3	MATERIAIS E REFERENCIAIS.....	95
5.4	PROCESSOS AVALIATIVOS E AMBIENTE FÍSICO DAS AULAS...	103
5.5	VALORIZAÇÃO SOCIAL E SATISFAÇÃO SALARIAL.....	107
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS.....	121
	APÊNDICES.....	129

1 INTRODUÇÃO

O que me leva a pesquisar esse tema é o fato de eu sempre ter sido envolvida com música. Quando comecei a perceber melhor o sistema de ensino brasileiro perguntei a minha mãe o porquê de não haver aula de música em minha escola. Eu sonhava com a possibilidade de aprender técnica vocal, tocar algum instrumento e ler partitura. Mal sabia que, por volta de 2005, a grande maioria das escolas do Brasil não assegurava aos seus alunos o acesso ao ensino de música e às poucas que ofertavam alguma atividade musical, não se tratava de uma disciplina na grade curricular, mas uma atividade extracurricular, por exemplo, as bandas marciais, tradição forte em meu município.

Concluí meus estudos a nível básico e nunca tive a oportunidade de estudar música na escola. Foi quando, em 2012, iniciou o curso de Licenciatura em Música no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), na cidade de Petrolina-PE. Em 2013, eu ingressei como aluna. Vale aqui lembrar que o objetivo desse curso é formar uma demanda necessária de professores de música aptos a atuarem no cenário educacional das cidades de Petrolina-PE, Juazeiro-BA e regiões circunvizinhas.

Dentro do curso, tive a oportunidade de ser bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), durante o período de 2014 a 2017. Participei do desenvolvimento de projetos de musicalização e teoria musical, utilizando a flauta doce, o violão e o canto coral em escolas públicas de Petrolina que não ofereciam o ensino de música. A partir dos relatos das crianças e dos pais dos alunos sobre como a música estava ajudando no comportamento e abrindo possibilidades antes inimagináveis, comecei a entender que meu trabalho estava fazendo a diferença na vida daquelas pessoas.

Nada obstante, é importante perceber que, por vezes, o objetivo do trabalho musical desenvolvido no PIBID abarcava mais as finalidades propriamente musicais do que as de caráter social. Mesmo que contextualizadas a uma realidade escolar, as estratégias e os processos de ensino e aprendizagem da música, nesse contexto, visam mais às funções essencialistas³ do ensino de música, diluindo as contextualistas⁴ que, segundo Penna, Barros e Mello (2012), priorizam a formação global do indivíduo.

Muito disso se dava pela sistematização do horário cedido pela escola, que era em contraturno ao horário normal de aula. Pois, assim o ensino de música não incorporava o

³ Segundo Penna, Barros e Mello (2012), as funções essencialistas são voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico.

⁴ Segundo Penna, Barros e Mello (2012), as funções contextualistas priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais.

currículo da escola e, com isso, a oferta dessa atividade era por mérito. Ou seja, somente os melhores alunos eram selecionados pela escola. Além de as vivências musicais estarem mais centradas na *performance*. Por isso, havia uma constatare preocupação com os resultados e a culminância do projeto.

Diante de minhas experiências vividas, penso que para uma atuação mais efetiva, o PIBID deve buscar equilibrar as funções nas atividades educativas desenvolvidas. Independente do instrumento específico a ser ensinado (flauta, violão, coral), ou mesmo se não houver instrumento algum, se o fazer musical é centrado na performance, pode negligenciar os objetivos sociais. Segundo Almeida e Pucci (2015, p. 28), a educação musical no contexto escolar deve proporcionar “um despertar para a música de uma forma mais ampla, cujo objetivo essencial é o desenvolvimento humano como um todo”.

Por conta da forte influência do PIBID em minha formação, ainda na graduação, comecei a estudar as *práxis* pedagógica e as metodologias de ensino, como um meio para o aperfeiçoamento contínuo de meu trabalho. Essas pesquisas me possibilitaram orientar cursos envolvendo temas como: Jogos didáticos na educação musical; e Técnica Vocal e Canto Coral.

Participei de eventos científicos com apresentação de trabalhos e publicação de estudos relacionados ao tema e ao campo específico do objeto de estudo dessa pesquisa. Inclusive coletei dados e informações preliminares por meio de entrevistas, além do conhecimento da legislação e dos prováveis sujeitos da pesquisa, para a construção do objeto dessa investigação. Entre os trabalhos, destaco: Jogos didáticos na educação musical (BARBOSA, 2016); A música no contexto da multiculturalidade (BARBOSA; SANTIAGO; SCOTTI, 2018); Relações Sinestésicas entre Música, Emoções, Cores e Sensações Estimuladas em Crianças (BARBOSA; SCOTTI, 2018); O índice de autodidatas no curso de música do IF-Sertão/PE/CP; e Professores de música nas escolas de educação básica: perfil dos alunos integrantes no curso de música do IF-Sertão/PE-CP (BARBOSA; LIMA, 2016).

Ao elaborar, em 2016, a última pesquisa acima citada, verifiquei a empregabilidade dos alunos das turmas que ingressaram nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015 do curso de Licenciatura em Música do IFSertãoPE. Encontrei dados como 33,8% (25 alunos) que declararam não ter formação específica e, mesmo assim, atuarem como professores de música em escolas básicas. Além de 36,7% (18 alunos) que começaram a dar aula de música em escolas básicas ainda durante a graduação (BARBOSA; LIMA, 2016). Ainda sobre essa pesquisa, entre os professores respondentes, somente 32,3% (21 alunos) declararam ter a carteira profissional assinada, enquanto 33,8% (22 alunos) declararam não possuir a carteira profissional assinada e mesmo assim atuarem profissionalmente nesse cenário (BARBOSA; LIMA, 2016).

Os resultados dessa pesquisa, associados ao processo de implementação da Lei nº 11.769/2008 e a sua atualização, Lei nº 13.278/2016, gerando implicações quanto aos aspectos pedagógicos do ensino de música, levantando discussões pertinentes na atualidade no que tange a estruturação e a sistematização do ensino de música na educação básica, possibilitando a reavaliação do espaço das linguagens artísticas no currículo, despertaram em mim o interesse em investigar a prática de professores atuantes em escolas básicas nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA.

Além disso, me levaram a questão que corresponde à pergunta norteadora dessa investigação: Como vem se dando o processo de implementação do ensino de música em escolas básicas nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, em atendimento ao que estabelece a Lei nº 13.278/2016, que torna obrigatória a oferta da música, das artes visuais, da dança e do teatro no componente curricular Arte, a partir da percepção de professores de música?

O objetivo definido para o desenvolvimento dessa pesquisa e que direcionou as escolhas dos instrumentos de coleta, análise e sistematização dos dados foi: Compreender o processo de implementação do ensino de música em escolas básicas, a partir da percepção de professores dos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, em atendimento ao que estabelece a Lei nº 13.278/2016, tornando obrigatória a oferta da música, das artes visuais, da dança e do teatro no componente curricular Arte.

A partir desse objetivo mais amplo, a investigação visou especificamente: (i) Identificar os aspectos mais significativos sobre o ensino de música apontados nas produções acadêmicas desenvolvidas no campo da Educação Musical; (ii) Analisar a legislação nacional, evidenciando o processo de implementação da música e as implicações conceituais provenientes da aplicabilidade dos termos disciplina, componente curricular, conteúdo e linguagem; (iii) Conhecer a prática docente de professores de música do município de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, a partir dos relatos desses professores sobre suas próprias práticas; e (iv) Descrever como vem intercorrendo o processo de implementação do ensino de música no contexto da Lei nº 13.278/16, a partir da percepção de professores de música de escolas básicas nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA.

Além da relevância teórica para os campos da Educação e da Música, esta pesquisa potencializa a reflexão acerca dos aspectos pedagógicos do ensino de música. Possibilita conhecer a prática docente de professores de música dos municípios de Petrolina/PE e Juazeiro/BA. E, evidencia as implicações da implantação da Lei nº 13.278/16 nesses municípios que é um campo de pesquisa pouco explorado nessa conjectura.

Além disso, considerando a atual fragilidade do cenário educacional musical e levando em conta que os 5 anos de prazo para os sistemas de ensino implantarem as mudanças decorrentes da Lei nº 13.278/16 finalizou recentemente (em 2021), esse tema ajuda a adicionar expressividade a luta pela visibilidade da música e sua permanência nos currículos escolares. Em circunstâncias ruidosas, em termos políticos e sociais, como os atuais, este estudo contribui com pesquisas que favoreçam a inserção do ensino de música nas escolas, promovendo a oferta de uma formação mais crítica. Esperando-se assim mudanças mais efetivas na sociedade.

Destaca-se também que a ausência de pesquisas acadêmicas referente ao ensino de música no repositório de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) viabilizou a elaboração do presente trabalho. Visto que é a primeira pesquisa a tratar da educação musical no PPGESA, espero que esse estudo incentive futuros alunos do programa a contribuírem em maior grau para o crescimento dessa área. Afinal, cabe aos professores e pesquisadores da área de educação musical divulgar novas hipóteses e descobertas para melhor estabelecer o ensino de música nas escolas.

A familiarização com a linha de pesquisa “campo educacional, cultura escolar e currículo”, possibilitou a idealização deste projeto que levanta dados acerca dos aspectos pedagógicos do ensino de música em escolas básicas nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA. Também suscita reflexões relacionadas ao processo de disciplinarização de um saber específico no currículo escolar.

No tocante a estrutura desta dissertação, no capítulo dois “Percurso Metodológico”, apresento os percursos metodológicos utilizados na investigação e o referencial metodológico que norteou a coleta e análise dos dados. Assim, relacionado às categorias de análises: i) Dados de identificação do entrevistado e ii) Formação acadêmica e atuação profissional. Apresento os 10 professores de música, sujeitos da pesquisa, que são docentes da Educação Infantil até o Ensino Fundamental nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, que é o *lócus* dessa pesquisa. E, finalizo descrevendo como se deu o processo de coleta de dados e de que maneira esses dados foram arquivados para posteriormente serem analisados.

Em seguida, no capítulo três “Facetas da Música e seu Ensino”, partindo das definições do termo “Música”, são apresentadas aproximações e afastamentos que relacionam a música com a ideia de linguagem e como isso reflete no ensino de música. Logo após, aponto para visões diversas sobre os efeitos que a música produz nos sistemas neuroquímicos e se isso reflete na relevância do ensino de música em escolas básicas. Recorrendo para isso aos estudos de autores como Susan Hallam (HALLAM, 2015), Ivana Gojmerac (GOJMERAC, 2016) e José Davison da Silva Júnior (SILVA JÚNIOR, 2019).

Ainda no capítulo três amplio as discussões para a natureza da prática docente do professor de música, os princípios, concepções e finalidades que justificam a permanência do ensino de música no ensino básico. Tendo como principais referências os trabalhos de Maura Penna (PENNA, 2015); Keith Swanwick (SWANWICK, 2003, 2014) e Hans-Joachim Koellreutter (KOELLREUTTER, 2018). Por fim, são apresentados os resultados de uma investigação da literatura global, em busca de iniciativas institucionalizadas a partir da regularização e implementação do ensino de Música, procurando situar os leitores do lugar institucional e epistemológico dos trabalhos encontrados.

No capítulo quatro “Instituição Escolar e Ensino de Música”, apresento a definição do que constitui a educação e o processo educativo, permeado ou não por práticas sociais com situações não escolarizadas. Desdobro na origem, evolução e nos entraves da escola, como instituição educativa. Utilizo, para isso, um referencial teórico à luz da sociologia clássica como Émile Durkheim (DURKHEIM, 2011) e Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2007) e do campo educacional brasileiro, como Moacir Gadotti (GADOTTI, 2006, 2010, 2014).

Também apresento o levantamento e análise da legislação educacional, promulgada em âmbito federal, relativa ao ensino de música. Analiso as diferenças conceituais entre os termos disciplina, componente curricular, conteúdo e linguagem, e as implicações da aplicabilidade desses termos na legislação, principalmente os que ainda carecem de uma melhor definição. Para isso, reviso as pesquisas e discussões feitas por André Chervel (CHERVEL, 1990); Michel Foucault (FOUCAULT, 1987); Ivor Frederick Goodson (GOODSON, 2012); Antonio Viñao Frago (FRAGO, 1995). Culminando, assim, na discussão sobre o processo de disciplinarização de um saber, que confere a essa área de conhecimento um melhor espaço de aproveitamento no currículo escolar.

Posteriormente, no capítulo 5, apresento os resultados das análises relativas as categorias de análise: iii) Leis e documentos que norteiam o ensino de música; iv) Aspectos pedagógicos e metodológicos das aulas de Música; e aponto os resultados dos dados relativos à quinta categoria de análise: Historicidade dos fenômenos sociais na Educação Musical. Cruzo, pontualmente, esses dados com o referencial teórico baseado, principalmente, nos autores Luis Ricardo Queiroz (QUEIROZ, 2012); Paulo Cezar Sousa e Renata Lourenço (SOUSA; LOURENÇO 2017) e Moacir Gadotti (GADOTTI, 2010). Assim, finalizo este trabalho, apresentando as Considerações Finais no capítulo 6.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico desta pesquisa foi construído à medida em que a pesquisa foi sendo realizada. Principalmente a partir da definição dos paradigmas⁵ e da construção do referencial teórico. Os paradigmas que delinearão a construção do processo metodológico e a organização do corpo do texto foram: Instituição Escolar, operado a partir da ótica epistemológica de Bourdieu (2007), Durkheim (2011), Rodrigues (2009, 2020), Varela & Alvarez-Uria (1992), Vasconcelos (2004) e Gadotti (2014); integridade dos direitos dos atores e atrizes sociais; e o processo de disciplinarização do ensino de música.

Adotei, para essa pesquisa, o termo disciplinarização como referência ao processo de estruturação de um saber enquanto disciplina inserida no currículo de escolas básicas. Sendo assim, “disciplinarização do ensino de música” é o processo da música se tornar disciplina no currículo. Quando utilizo “escolarização do ensino de música”, refiro-me ao processo de aprendizagem da música, necessariamente na escola. E, por fim, referente ao termo “ensino de música”, emprego no sentido mais amplo da educação. Ou seja, é a aprendizagem da música na instituição escolar ou fora dela.

Quanto aos objetivos, essa pesquisa se classifica como “pesquisa descritiva”, segundo a compreensão de Prodanov (2013). Na concepção do autor, pesquisa dessa natureza objetiva-se em classificar, explicar e interpretar fatos que ocorrem. Nas pesquisas descritivas, os fatos são observados, registrados, analisados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles. Assim, os fenômenos foram estudados, mas não manipulados pelo pesquisador. Buscando descrever como vem intercorrendo o processo de implementação do ensino de música em escolas básicas nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA e a prática docente dos professores, sujeitos dessa pesquisa.

2.1 O MÉTODO DIALÉTICO COMO ABORDAGEM

Partindo da concepção de que o método escolhido para a realização de uma pesquisa é um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim, pode-se dizer que o método de abordagem de uma pesquisa é um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de ordenar o modo de pensamento do pesquisador. O caminho e a forma em nível de abstração dos fenômenos. É o conjunto de processos ou operações mentais empregados na pesquisa.

⁵ Os paradigmas na pesquisa científica orientam e oferecem uma estrutura de teorias, métodos e maneiras de definir dados na pesquisa. Ou seja, os paradigmas escolhidos definem o rumo da pesquisa.

Esclarecendo os procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica (PRODANOV, 2013).

Pensando nisso, adotei o método dialético para a realização de minha pesquisa. A partir desse método, estudei o processo de implementação do ensino de música nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA. Partindo das percepções, aspectos, relações e conexões dos professores. Visando a uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Considerando todo o contexto social, político, econômico etc. Busquei evidenciar, assim, além de componentes integrantes da prática docente, elementos históricos, culturais e sociais nas falas dos professores de música.

Essas questões são específicas da corrente de pensamento dialético. Essa corrente procura, segundo Vieira *et al.* (2016), considerar a historicidade dos fenômenos sociais e sua transitoriedade susceptível a transformações; o sujeito e o objeto do conhecimento como identidades em construção; problemas sociais e o caráter político-ideológico presente na teoria social. Por isso, esse método de abordagem foi escolhido como o melhor caminho a ser percorrido para a realização desta pesquisa, pois, a escolha do método implica, desde o início, responsabilizar-se em assumir uma postura de defesa de certa particularidade em meio às relações de poder que se estabelece na sociedade (VIEIRA *et al.*, 2016). E, mais especificamente, nos currículos escolares.

Para melhor compreender as dinâmicas concretas da realidade educacional do ensino de música nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, cidades que integram os territórios semiáridos brasileiros (SAB), escolheu-se o caminho da análise das práticas docentes de professores de música. A partir da ótica epistemológica do método dialético, que indica a perspectiva dos elementos históricos na fala de professores, dos conflitos e contradições vividas em relação ao fazer docente.

Em síntese, essa abordagem permitiu a compreensão da escolarização do ensino de música como um campo entrecruzado de tensões e conflitos de interesses das diferentes classes sociais, implicando na integridade dos direitos dos atores e atrizes sociais, que foram analisadas e operadas a partir da ótica epistemológica de Bourdieu (2007); Durkheim (2011); Gadotti (2006, 2010, 2014); e Rodrigues (2009, 2020). Além do processo de disciplinarização do ensino de música, dentro de um campo de força e relação de poder nos currículos de escolas básicas. A partir do ponto de vista científico de Chervel (1990); Goodson (2012); e Frago (1995). Assumindo assim, nessa pesquisa, uma postura em defesa de um melhor espaço nos currículos escolares para a educação musical.

2.2 OS PROCEDIMENTOS, OPERACIONALIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS PARA A OBTENÇÃO DE DADOS

Seguindo as orientações de Prodanov (2013), a primeira fase dessa pesquisa foi a realização de uma pesquisa bibliográfica. Com o objetivo de identificar os aspectos mais significativos sobre o ensino de música apontados nas produções acadêmicas desenvolvidas no campo da Educação Musical. Essa fase também serviu para saber em que estado se encontra, atualmente, a escolarização do ensino de música em escolas básicas, a partir de uma visão global. Essa pesquisa bibliográfica também me permitiu estabelecer um modelo teórico inicial de referência que, posteriormente, me auxiliou na análise dos dados coletados e na determinação das variáveis.

A segunda fase dessa pesquisa é relacionada a pesquisa documental. Foram analisados as leis e documentos que norteiam o ensino de música na conjuntura da Educação Básica. Mormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (BRASIL, 1996); a Lei 11.769 (BRASIL, 2008), posteriormente atualizada pela Lei 13.278 (BRASIL, 2016b); A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016a); os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997, 1998a, 1999); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCN (BRASIL, 1998b); bem como o Parecer CEB/CNE N. 12/2013 (BRASIL, 2013). O referencial construído, bem como a análise dos documentos e leis, acima mencionados, permearam e potencializaram todo o processo de coleta e análise de dados.

Quanto aos procedimentos técnicos, ou seja, a maneira pela qual obtive os dados necessários para a elaboração dessa pesquisa, o delineamento se classificou como estudo de campo. “No estudo de campo, estudamos um único grupo ou uma comunidade em termos de sua estrutura social” (PRODANOV, 2013, p. 59) e, a definição da amostra, deve ser o suficiente para apoiar as conclusões. Ainda em relação ao estudo de campo, “procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis” (GIL, 2008, p. 57).

Sendo assim, na terceira fase dessa pesquisa, como instrumento de coleta de dados, utilizou-se as entrevistas semiestruturadas (conforme APÊNDICE G). A elaboração das entrevistas foi operada a partir do ponto de vista científico de Lakatos e Marconi (1991), Gil (2008) e Prodanov (2013). A escolha desse instrumento se deu pela possibilidade de adição de nuances, muitas vezes, soltas, observando o comportamento dos entrevistados e permitindo que o pesquisador fizesse observações sob sua orientação (LAKATOS; MARCONI, 1991).

É importante sinalizar que, originalmente, essa pesquisa visava coletar dados por meio de entrevistas semiestruturadas em adição a observação não-participante. Assim, seria possível colher as impressões e os registros acerca da prática pedagógica dos professores entrevistados, através de um contato direto com os professores de música nas escolas básicas, visando dados mais substanciais. Contudo, devido à realização da pesquisa ter ocorrido durante o período de pandemia e isolamento social, não foi possível a coleta de dados através da técnica de observação.

As entrevistas foram aplicadas a um único grupo de 10 professores de música. Grupo característico ao estudo de campo. Através da abordagem dialética, foi possível conhecer a prática destes professores de música, a partir dos relatos desses professores sobre suas próprias práticas. Identificando elementos históricos e culturais evidenciados nos discursos, nas falas e na história oral dos entrevistados.

Antes da realização das entrevistas, os entrevistados foram previamente informados, através de comunicação escrita, quanto aos objetivos da pesquisa, apresentação e contextualização do estudo. As entrevistas foram realizadas na forma de videoconferência *online*, com recurso à ferramenta *Google Meet*, com data e hora previamente agendadas em comum acordo entre o pesquisador e o entrevistado. As entrevistas foram centradas no problema em estudo, seguindo uma lista de perguntas pré-estabelecidas. Dessa forma, os entrevistados puderam se manifestar com mais liberdade.

Ao todo, foram elaboradas 10 entrevistas semiestruturadas, individualmente, com todos os participantes da pesquisa, no mês de maio de 2021. Foram captadas 6 horas e 35 minutos de gravação. Todas as entrevistas foram gravadas no formato de vídeo e transcritas no processador de texto *Microsoft Word*, para posteriores análises. As entrevistas foram nortadas pelo seguinte roteiro: i) Dados de identificação do entrevistado ii) Formação acadêmica e atuação profissional; iii) Leis e documentos que norteiam o ensino de música; iv) Aspectos pedagógicos e metodológico das aulas de música. v) Historicidade dos fenômenos sociais na educação musical.

2.3 RISCOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Tanto para a obtenção quanto para o trato dos dados, esta pesquisa seguiu a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe de normas aplicáveis a pesquisas cujos procedimentos metodológicos demandam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes. Seguiu-se, também, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que

integra os pilares do reconhecimento da dignidade, da liberdade e da autonomia do ser humano. Reportando-se à existência do sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, respondendo comprometidamente aos participantes do estudo e à comunidade dos leitores profissionais e acadêmicos.

Os dados de submissão às normas do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) são: CAAE: 44840621.7.0000.0057; Número do Comprovante: 026834/2021. A pesquisa foi submetida em: 23/03/2021. O parecer foi liberado em 31/03/2021 (conforme APÊNDICE A). Essa pesquisa não dispensou a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por todos os participantes que manifestaram a sua anuência à participação na pesquisa (conforme APÊNDICE B).

Os participantes dessa pesquisa foram expostos a baixos riscos de origem psicológica, intelectual e emocional. Relacionados a pequenos desconfortos, cansaço ou aborrecimento. É possível que alguns desses fatores possam ter feito com que alguns informantes esquecessem alguma resposta ou se constrangessem e se envergonhassem por não saber responder à questão solicitada. Um participante também se silenciou, lembrando de acontecimentos pessoais. No entanto, esses riscos puderam ser minimizados com diálogos que ajudaram o participante a ficar mais dono da narrativa interna, da imagem e do sentimento que o comoveu naquele momento.

2.4 LÓCUS E PARTICIPANTES

O Lócus da pesquisa foram os municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA. Petrolina⁶ é um município do interior de Pernambuco com área de 4 561,872 km², dividido em Zona Urbana e, maior parte, Zona Rural. Juazeiro⁷ é um município do interior do estado da Bahia com área de 6 500,520 km². Essas duas cidades, em desenvolvimento, compõem o maior aglomerado urbano do Semiárido Nordeste e, abastece toda a região circunvizinha. Têm se destacado como núcleos de mudança, tendo um crescimento considerável nos pilares da educação.

De acordo com dados relativos ao censo escolar, fornecidos pelo catálogo de escolas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que, tem dados atualizados anualmente, Petrolina tem 363 escolas e Juazeiro tem 208. Nos dois municípios encontramos escolas públicas e privadas que atendem da Educação Infantil ao Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁶ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao último censo demográfico, em 2019, Petrolina possui 349.145 habitantes.

⁷ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao último censo demográfico, em 2019, Juazeiro possui 216.707 habitantes.

Em relação aos dados fornecidos pela plataforma QEdu⁸, que reúne os principais dados educacionais do Brasil, sobre o Censo Escolar, atualmente, Petrolina tem 568 escolas cadastradas nessa plataforma e Juazeiro 268. Entre elas, escolas públicas e privadas que também atendem da Educação Infantil ao Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Destacando-se como núcleo de mudança na educação, a cidade de Petrolina-PE recebeu, no ano de 2012, o curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). Despertando, assim, juntamente ao seu vizinho município baiano, Juazeiro, além de toda a região circunvizinha, um interesse crescente pelo ensino e pela aprendizagem de música. Dentro desse novo cenário educacional, os sujeitos participantes foram 10 professores de música, 4 mulheres e 6 homens, docentes de escolas básicas (Educação Infantil e Ensino Fundamental) desses municípios.

Faço aqui uma interpelação para esclarecer que, ao longo dessa pesquisa, emprego os termos “Educação Básica/Ensino Básico”, a partir do uso geral e ordinário fixado pela legislação oficial. O termo “Educação Básica” apareceu na legislação brasileira a partir da LDB 9.394/1996 no Art. 21. “A educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996).

Tento em vista essa definição, compreendo ser necessário esclarecer também que, quanto aos propósitos específicos da construção de minha investigação, levando em conta que os professores participantes dessa pesquisa só atuam nas etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental do Ensino Básico, julguei preferível utilizar o termo “escolas básicas”, para a delimitação de meu objeto de pesquisa, pois não engloba, necessariamente, a etapa Ensino Médio, do ensino básico.

Quanto aos participantes, por questões éticas, respeitando o anonimato dos informantes, utilizei codinomes em todas as etapas dessa pesquisa. Esses codinomes foram inspirados em nomes de artistas que se destacaram na Bossa Nova⁹ e na Música Popular Brasileira (MPB)¹⁰. Os codinomes dos sujeitos com suas respectivas idades, formação e tempo de exercício do magistério, apenas em escolas básicas, são:

Quadro 1 - Dados de identificação dos entrevistados.

⁸ O QEdu é um portal que possui um conjunto de dados aberto e gratuito. Nele se pode encontrar informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil (<https://www.qedu.org.br>).

⁹ Termo que designa um movimento de renovação do samba irradiado a partir da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro no final da década de 1950 e que, decorrente disso, passou a dar nome ao estilo de interpretação e acompanhamento rítmico dele surgido. Ficou conhecido, por muito, como batida diferente.

¹⁰ A MPB é um gênero musical surgido no Brasil em meados da década de 1960, na cidade do Rio de Janeiro com a segunda geração da bossa nova, sofrendo, também, uma forte influência do folclore brasileiro.

CODINOME	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO NO ENSINO BÁSICO
Maysa	21	Licenciada em Música.	3 anos.
Nara Leão	25	Licenciada em Música e Pós-graduada em Educação Musical.	1 ano.
João Gilberto	25	Licenciado em Música e Pós-graduando em Psicopedagogia.	2 anos e meio.
Toquinho	27	Licenciado em Música.	5 meses.
Elis Regina	27	Licenciada em Música, Pós-graduada em Educação Musical e Pós-graduanda em Musicoterapia.	7 anos.
Miúcha	41	Licenciada em Pedagogia; Licenciada em Música e Pós-graduanda em Educação Musical.	9 anos.
Chico Buarque	41	Licenciado em Música e Pós-graduando em Musicoterapia.	7 anos.
Vinícius de Moraes	42	Licenciado em Música e Pós-graduando em Educação Musical.	9 anos.
Milton Nascimento	44	Licenciado em Pedagogia; Licenciado em Música e Pós-graduando em Arte e Educação com ênfase em Musicoterapia.	10 anos.
Tom Jobim	50	Licenciado em Música e Pós-graduando em Musicoterapia.	7 anos.

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Observando o Quadro 1, verifica-se que, em relação à faixa etária, há a predominância entre 21-27 e 41-44 anos na idade dos respondentes. Os professores na faixa entre 21 e 27 anos correspondem a 50%, enquanto que 40% declararam possuir entre 41 e 44 anos. Nessa pesquisa, nota-se que os entrevistados mais velhos, professores declarados entre 41-50 anos (equivalente a 50% do total) possuem uma relação de maior tempo de exercício do magistério como professores de música em escolas básicas. Exceto a docente Elis Regina que, embora tenha 27 anos, possui 7 anos de experiência.

Provavelmente, isso se dê pela situação de que, quanto mais nova a pessoa seja, provavelmente, mais recente foi a sua formação e seu ingresso no mercado de trabalho. No entanto, esse dado também mostra que está tendo espaço no mercado de trabalho para os professores de música nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, mesmo que mais novos e recém-formados.

Ainda em relação ao tempo de exercício do magistério em escolas básicas, declarado pelos professores entrevistados, nota-se que o professor Milton Nascimento é o docente com maior tempo de exercício. Levando em conta que essas entrevistas foram realizadas no ano de 2021, esse professor iniciou sua carreira docente como professor de música no ano de 2011.

É bem provável que, o fato de nenhum dos professores entrevistados terem declarado estar nessa função antes de 2008 se dê por influência da aprovação da Lei nº 11.769, no ano de 2008. Essa Lei dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte. Desse modo, essa normativa trouxe visibilidade para a música na escola, após longos anos de negação.

Figura 1 – Proporção de gênero entre os professores entrevistados.



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Em análise à proporção de gênero, tem-se uma equivalência entre o quantitativo de professores de música (6 homens para 4 mulheres). Os respondentes que se declararam homens correspondem a 60% e os que se declararam mulheres 40% (ver Figura 1). Essa equidade pode revelar que, nesses municípios, há uma oferta de trabalho igualitária para professores de música, independente do gênero.

Figura 2 – Formação dos professores entrevistados.



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Quanto aos dados sobre a formação profissional, 100% declararam possuir o ensino superior completo, 80% especialização concluída ou em andamento, 0% mestrado e 0% doutorado. Constatou-se uma pequena variedade na área de formação, pois 20% (2 docentes) além da Licenciatura em Música, também possuem Licenciatura em Pedagogia. Além disso, averiguou-se que, apenas 20% (2 docentes) declararam não haver procurado estar em processo constante de aperfeiçoamento relacionado à formação específica em programas de especialização *lato sensu*.

Embora nenhum dos entrevistados tenha afirmado estar em um curso *stricto sensu*, o fato de a maioria, 80% (ver Figura 2), possuir formação específica concluída ou em andamento, é um dado muito importante, pois, revela que os docentes entrevistados, independentemente da idade, têm buscado atualizar e melhorar suas capacidades enquanto professores de música, optando entre pós-graduações em Educação Musical e/ou Musicoterapia. Assegurando, assim, um ensino mais qualificado aos alunos. Contudo, o fato de apenas 20% (2 docentes) já terem concluído a pós-graduação sugere que o processo de implementação do ensino de música nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA ainda é recente. E, com isso, ainda está em processo de estruturação e consolidação.

2.5 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Os dados obtidos nas entrevistas foram transcritos no processador de texto *Microsoft Word*, transformando as falas em textos. Denominei esse conteúdo como memorial das falas dos professores entrevistados. A partir dele iniciei as análises. Para tanto, foi necessário a utilização do método de Análise de Conteúdo (AC), para o tratamento desses dados. A análise de conteúdo ajudou na reinterpretação das falas. Compreendendo significados num nível além de uma leitura comum. O método de AC escolhido, para essa pesquisa, foi o de Bardin (2011).

De acordo com Bardin (2011), a Análise de Conteúdo deve atingir dois objetivos: a) ultrapassagem da incerteza, por parte do pesquisador que, durante o tratamento dos dados se questiona o tempo todo se a sua interpretação do conteúdo é uma leitura válida e b) o enriquecimento da leitura que esclarece elementos e mecanismos, antes não compreendidos. A análise dos dados se deu seguindo as três fases encontradas no método de Bardin (2011). A primeira etapa foi a Pré-análise, que consistiu num processo de escolha dos documentos e definição do *corpus* de análise. Essa fase correspondeu à organização e leitura flutuante do material.

A segunda fase foi a exploração do material ou codificação. Foi destinada à sistematização de categorias de análise e de unidades de sentido. Transformando os dados brutos em unidades. Para isso, foram elaborados quadros e figuras que facilitaram a visualização dos dados. Por fim, a terceira fase, relacionada ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Definiu-se pela extração de indicativos adequados aos objetivos de semântica do texto. Para isso, foi necessário, também, cruzar os dados obtidos por intermédio das entrevistas com o referencial teórico.

Para a redução dos dados, de maneira que fornecesse respostas plausíveis à investigação, adotei o procedimento de redução de dados segundo Gil (2008). Esse é um processo de seleção e posterior simplificação dos dados de acordo com os temas ou padrões definidos nos objetivos originais da pesquisa. Os dados foram tratados a partir da organização e tabulação (separação dos elementos em tabelas, quadros e figuras). Estes foram analisados à luz da fundamentação teórica apresentada anteriormente e com base na AC (BARDIN, 2011). Assim, foram organizados em cinco categorias de análise, quais sejam: i) Dados de identificação do entrevistado; ii) Formação acadêmica e atuação profissional; iii) Leis e documentos que norteiam o ensino de música; iv) Aspectos pedagógicos e metodológicos das aulas de Música; v) Historicidade dos fenômenos sociais na Educação Musical.

Durante a exploração e codificação do material, de acordo com a frequência com que as palavras e termos apareciam nos relatos dos entrevistados, pude categorizar as palavras-chave. Além disso, observou-se as relações que os vários elementos mantinham entre si, dentro do texto. Assim, categorizei os temas, trechos e conceitos que mais se aproximavam, tanto quanto os que se distanciavam. Simultaneamente ao processo de coleta e análise dos dados, a construção do referencial teórico foi sendo acentuada, incorporando temáticas que contribuíram para a determinação de variáveis.

Após averiguar exaustivamente o material coletado, busquei observar as motivações, expectativas, frustrações e demais aspectos que pudessem representar a gama de elementos

significativos que emergem do fazer pedagógico cotidiano dos entrevistados. Suas angústias e inquietações enquanto professores de música. Além dos significados dos fenômenos decorrentes entre os sujeitos e os fenômenos sociais no âmbito da educação musical.

3 FACETAS DA MÚSICA E SEU ENSINO

O futuro dirá que haverá um tempo em que seremos capazes de renunciar a todas as artes como as compreendemos hoje; pois, então, a beleza, alcançando a maturidade terá chegado a uma realidade tangível. Quando o homem conseguir realizar em si o equilíbrio dos contrários; quando conseguir afastar o sentido trágico da vida e quando a arte estiver perfeitamente integrada na vida, ela deixará de existir, pois tudo será arte.

Piet Mondrian (1920 apud KOELLREUTTER, 2018, p. 69)

Neste capítulo, procuro demonstrar diversas concepções que tentam definir o que é a música. As aproximações e os afastamentos que relacionam a música com a ideia de linguagem e como isso reflete no ensino de música. Apresento estudos que tratam dos efeitos da música nos sistemas neuroquímicos e como esses estudos podem reverberar no olhar para o desenvolvimento das crianças e no fazer pedagógico do professor de música.

Traz também a natureza da prática docente do professor de música, os princípios, as concepções e as finalidades do ensino de música no ensino básico. E, no esforço de revelar como vem se dando a implementação do ensino de música sob uma perspectiva mais global, nos últimos nove anos, investigo estudos contemporâneos dentro dessa temática.

3.1 O QUE É MÚSICA?

O que é música? Qual a definição para esse termo? Considero importante, antes mesmo de aproximar a pesquisa do campo educacional, compreender o que é a música. Para isso, vou tratar aqui de alguns autores que se empenham em defini-la. Primeiramente, segundo o autor checo Bohumil Med, a “MÚSICA é a arte de combinar os sons simultânea e sucessivamente, com ordem, equilíbrio e proporção dentro do tempo. As principais partes de que a música é constituída são: melodia, harmonia, contraponto e ritmo” (MED, 1996, p.11).

Enquanto Med traz uma definição simétrica da música, Károlyi amplia essa análise mais filosoficamente,

a música é, ao mesmo tempo, uma arte e uma ciência. Portanto, ela deve ser, ao mesmo tempo, emocionalmente apreciada e intelectualmente compreendida – e, como em qualquer outra arte ou ciência, nela não existem atalhos para alcançar mais depressa a mestria ou o conhecimento. O apreciador de música, que gosta de ouvi-la mas não entende sua linguagem, é como o turista que vai ao estrangeiro nas férias, encanta-se com a paisagem, as gesticulações dos nativos e o som de suas vozes, mas não consegue entender uma palavra do que eles dizem. *Sente* mas não pode compreender (KÁROLYI, 2015, p. 1).

Outro autor renomado na área, Murray Schafer, quando escreveu seu livro “O ouvido Pensante” afirmou que “a música é, sobretudo, nada mais que uma coleção dos mais excitantes sons concebidos e produzidos pelas sucessivas operações de pessoas que têm bons ouvidos” (SCHAFER, 2011, p. 175).

Embora não seja objetivo desta investigação apontar as diversas definições existentes para o termo “música”, julgo significativo considerar que as concepções acima citadas se desenvolvem a partir de uma linha evolutiva da música erudita europeia ocidental, visão teórica colonial. Por isso, entendo que a conceptualização do termo “música” não se limita as tentativas acima apresentadas. Assim, reconheço a diversidade epistemológica em um panorama global, que surge da cultura de cada povo, suas vivências musicais. Ou seja, os modos de pensar e fazer música.

Como afirmou Swanwick (2014), essas concepções podem ser vistas como úteis para certos propósitos educacionais, mas muitas vezes não alcança o que a música essencialmente é. Por isso, o autor sugere que os professores de música evitem atitudes reducionista, como se a experiência musical fosse construída a partir de átomos rudimentares. Por exemplo, analisando isoladamente as partes que compõe o todo. Os intervalos, o tom, as linhas ou texturas musicais que são formadas.

Afirma, a propósito, Queiroz (2017, p. 63), autor que trabalha com definições conceituais a partir de um giro decolonial, que “O re)conhecimento da diversidade em música e a percepção de singularidades que caracterizam as diferentes expressões musicais nos levaram [...] à compreensão de que cada cultura idealiza e estrutura seus processos de formação musical de acordo com os seus próprios conceitos e valores”.

No mesmo sentido, é possível questionar sobre qual é a função da música. Levando em conta que atualmente a música tem sido associada, com frequência, ao entretenimento. Pensando nisso, Pitágoras, a mais de 2.000 anos, afirmou que o objetivo mais alto da música é conectar a alma à sua natureza divina e não ao entretenimento¹¹. Além dele, o filósofo Platão (2000) disse que a música não é para se divertir, mas para construir uma personalidade harmoniosa.

Noutro giro, no livro “Alucinações Musicais”, o autor Oliver Sacks (2007, p. 8), citando o trabalho de Steven Pinker, traz uma ideia contrária a significância da presença da música na sociedade. “No que diz respeito a causas e efeitos biológicos, a música é inútil. [...] Poderia

¹¹ Não existe escritos e arquivos de autoria de Pitágoras com certeza autoral, o pouco que se sabe advém de escritos deixados por filósofos e historiadores antigos, como Xenófanes, Heródoto e Aristóteles. A exemplo dos livros “Política” e “Poética”, da autoria de Aristóteles.

desaparecer da nossa espécie e o resto do nosso estilo de vida permaneceria praticamente inalterado”.

Seguindo essa perspectiva de a música não ter função na evolução humana, Blood e Zarrote (2001), através de uma pesquisa realizada por meio de tomografia para estudar os mecanismos neurais em respostas emocionais relativas à música, demonstraram que a música compreende sistemas neurais de emoção e recompensa. Semelhantes aos dos instintos primários, tais como a fome e o desejo sexual. Além dos instintos que são ativados através do uso demorado de substâncias, a propósito, as psicoativas. Os autores inferem que o resultado encontrado é incrível. Pois, embora a música, segundo eles, não é estritamente necessária para a sobrevivência humana, ela pode trazer benefícios para o nosso bem-estar físico e mental.

Conforme estudos ontológicos da metafísica, o ser humano não é constituído somente de matéria, mas de uma relação entre mente e matéria¹². Sendo assim, o homem não tem somente um corpo físico e, dessa forma, não precisa somente de comida. Isso me leva a reflexão sobre quais outras coisas são necessárias para alimentar a mente, o espírito. Dentro dessas inferências, é possível questionar se a música realmente não é essencial a existência humana.

Na tentativa de desvelar o valor da música, Swanwick (2003, p. 34) afirmou que “de todas as artes a música é a mais abstrata, enquanto o teatro é, talvez, obviamente, a mais ‘representacional’”. Para Swanwick (2003), esse lado abstrato da música ativa espectros no sistema nervoso e muscular. Desperta pensamentos, sentimentos e lembranças que ocorrem no contexto da vida pessoal e cultural, muitas delas localizadas na infância.

Swanwick (2003) afirma que, a música como discurso¹³ é tão antiga quanto a raça humana. Assim, em forma sonora se pode expressar as ideias acerca de si mesmo e dos outros. Ele continua dizendo que, assim como os pensamentos e sentimentos mudam constantemente, parece que os padrões musicais estão sempre em movimento. Por isso, quando um ouvinte escuta uma melodia relativamente simples, e isso lhe toca profundamente, o que está tocando são os vestígios de suas experiências, sentimentos e pensamentos. É essa natureza potencialmente reveladora que dá significância a música.

Por isso, para Schroeder (2009, p. 44), embora autores como Swanwick (2003) não assumam “explicitamente a ideia da música como uma forma de linguagem (mas sim como

¹² Para um aprofundamento nessa questão, conferir Ramozzi-Chiarottino e Freire (2013). Segundo os autores, o dualismo de Descartes é resultado de uma teoria que se inicia com a Metafísica, inteiramente permeada pelo Método oriundo da Matemática, irradiando os múltiplos caminhos da crítica do conhecimento e da Filosofia das Ciências.

¹³ O autor Swanwick (2003) usa essa palavra não no sentido técnico e usual, mas como um sinônimo de argumento, troca de ideias, expressão do pensamento e forma simbólica.

forma simbólica), faz uso de um vocabulário que remete à linguagem verbal”. No caso de Swanwick (2003), a música como discurso. “Isso levanta a hipótese de que de alguma forma esse autor vê aproximações possíveis entre essas duas formas simbólicas” (SCHROEDER, 2009, p. 44).

No que diz respeito a expressividade musical, Barros (2015, p. 212) afirma que: “Muitas vezes, em música, alguns motivos melódicos nascem e crescem como expressão artisticamente organizada de impulsos miméticos, viabilizando, por assim dizer, uma sublimação reflexiva de estados internos de tensão dos afetos”.

No mesmo sentido, Roland de Candé (2001), em seu livro “História Universal da Música” propõe que, durante o antigo período terciário, a música era vivenciada pelos antropoides através de batidas com bastões, percussão corporal e objetos entrecrocados. Somente no período paleolítico inferior, os hominídeos incorporaram gritos e imitação de sons da natureza. Além disso, por vezes, a música servia para expressar alegria pela chegada da colheita, do matrimônio, adoração aos deuses ou até tristeza pela morte. Por isso Ressalta Araújo (2017, p. 10) afirmou que “a música te passa sensações enquanto o verbo apenas verbaliza”. Para o autor a música é mais que um discurso¹⁴.

É importante compreender que a discussão científica de a música ser ou não uma linguagem origina paradigmas com limites preestabelecidos e relativamente inflexíveis, não consensuais. Embora essas divergências geralmente digam “respeito mais à concepção de linguagem que é tomada como paradigma do que a questões musicais propriamente ditas” (SCHROEDER, 2009, p. 44). Além de que essa visão, no campo da linguística, só é possível dentro da perspectiva enunciativo-discursiva. Contudo é uma discussão importante para a compreensão da música enquanto linguagem/disciplina que integra o currículo escolar.

Existem alguns autores que defendem que a música não é linguagem, a exemplo de Adorno (2008, p. 167):

A música assemelha-se à linguagem. Expressões como idioma musical e entonação musical não são nenhuma metáfora. Contudo, música não é linguagem. Sua similitude com a linguagem indica o caminho para o intrínseco, bem como para o vago. Quem toma a música ao pé da letra como linguagem é induzido ao erro.

A colocação de Adorno (2008), parece objetivamente terminante

¹⁴ No sentido de comunicar, expressar, dialogar.

como se fôssemos obrigados a acatar o preconceito de que apenas a linguagem verbal possui um sentido verdadeiramente referencial e, desde logo, a música se vê semanticamente lançada ao léu; ou, então, tivéssemos de aceitar que o significado linguístico surge do mesmo solo que a música (BARROS, 2015, p. 213).

Outros autores que também ampliam essa análise são Kraus e Slater (2015), ao ressaltar que a habilidade de extrair significado dos sons requer que todos os elementos do sistema auditivo trabalhem juntos. Integrado a outros sistemas cognitivos e sensoriais. Para tal, os autores indicam que tanto a música quanto a linguagem são formas de comunicação humana complexas em que os componentes básicos são combinados em estruturas de ordem superior, de acordo com as regras.

Sendo assim, a capacidade que há na música de transmitir emoção é dirigida não apenas por convenções culturais, mas pelas propriedades psicofísicas intrínsecas no som. Porém, uma distinção importante entre música e linguagem, para Kraus e Slater (2015)¹⁵, são seus diferentes conteúdos semânticos. Para esses autores, a música carece de especificidade semântica, embora desempenhe um papel importante na promoção do vínculo social.

Ainda nessa concepção de música como linguagem, pode-se perceber que, de acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), órgão do governo federal do Brasil, a música é tida como linguagem.

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. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc (BRASIL, 1998, p. 45).

No mesmo giro, Araújo entende a música como linguagem. Atribuindo-lhe esse caráter, demonstra que isso solidifica ainda mais a permanência da música como disciplina escolar. “De certa forma eu tinha trazido mais uma questão musical a ser trabalhada nas escolas, logo assim, atribuindo mais força para a consolidação de sua entrada em qualquer ambiente educacional musical, sendo música uma linguagem” (ARAÚJO, 2017, p. 12).

Para Bakhtin (2002), há uma relação entre a criação verbal e a forma artística. “A forma material que faz com que uma obra seja pictórica, poética ou musical determina também a estrutura correspondente do objeto estético ao qual ela dará certa uniformidade, do qual

¹⁵ É importante ressaltar que esses autores são do campo da neurologia. Campo que possui procedimentos próprios para abordar um objeto de estudo. Ressalta-se ainda que nos currículos das Faculdades de Música existem disciplinas específicas destinadas à compreensão da semântica musical, da morfologia e análise musical.

acentuará certos aspectos” (BAKHTIN, 2002, p. 108). Em relação a linguagem verbal, Schroeder (2009), à luz da concepção de linguagem de Bakhtin (2002), afirma que essa possui o nível fonológico, o nível sintático, semântico e o discursivo. Assim como a linguagem musical, que possui uma sintaxe própria a cada idioma musical e uma dimensão significativa.

Assim, Schroeder (2009) assume como premissa que a abordagem da música como uma forma de linguagem pode trazer consequências práticas fundamentais para o ensino. Por exemplo “um deslocamento na ênfase do ensino: ao invés da técnica (principal preocupação do ensino tradicional) ou da materialidade sonora (característica das propostas de cunho mais vanguardista), privilegia-se a dimensão estética musical” (SCHROEDER, 2009, p. 44).

Concordando com Penna (2015, p. 64), a maior contribuição das reflexões acerca da música como linguagem diz respeito a fundamentação da prática pedagógica. Compreender a música enquanto linguagem infere em uma ação educativa dos professores de música “cada vez mais consciente e mais solidamente fundamentada, buscando assim um aprimoramento constante da qualidade do ensino de arte”.

Por exemplo, “a noção de arte como linguagem tem sido útil, direcionando uma perspectiva de atuação pedagógica, na medida em que permite combater o mito do dom e colocar questões como as condições de familiarização com as linguagens artísticas e o acesso socialmente diferenciado à arte” (FORQUIN, 1982 apud PENNA, 2015, p. 65). A visão de Penna (2015), que de modo mais aprofundado explorou o tema, conclui que, embora se discuta o assunto, não se esgota a questão, nem apresenta uma resposta definitiva. Contudo, nesta pesquisa assumo a visão da música enquanto linguagem e reafirmo a necessidade de rever tais questões para melhor fundamentar as ações educativas musicais.

3.2 O QUE É EDUCAÇÃO MUSICAL?

A educação musical, cujo objetivo primário é o ensino de música, é um subcampo profundo e intrincado do campo educacional. Transpassado por interesses, regras, organizações, esquematizações e finalidades que controlam a definição de normas e, de certo modo, estabelece os critérios bases para o seu magistério. Com a finalidade de apresentar uma definição epistemológica para o que é a educação musical, Kraemer (2000, p. 66) cita Sigrid Abel-Struth que acaba por reduzir as tarefas da pedagogia da música à aquisição de conhecimentos.

Faz também referência ao autor Christoph Richter, que considera essencial a pedagogia da música oferecer ao ser humano ajuda na sua tentativa de se relacionar com a música e ter

experiências com ela. Por fim, Kraemer (2000) afirma que o conhecimento pedagógico-musical possui uma peculiaridade que o destaca da definição de outras disciplinas, para o autor

a pedagogia da música ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s), ela divide seu objeto com as disciplinas chamadas ocasionalmente de "ciências humanas" filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história. A pedagogia da música trata sempre do objeto estético "música". Com isso é dada a relação com a musicologia (assim como com a prática da música e a vida musical) (KRAEMER, 2000, p. 52).

A par do que é a educação musical, elencarei uma série de argumentos visando melhor fundamentar a presença da música na escola, entre eles: O que faz a música ser musical e como ela se apresenta à humanidade; Aspectos socioculturais da música; Relação das pessoas com as músicas(s); Formas de engajamento com a música; Vivência, valores, símbolos, relações com a música. Inicialmente, perpassando por um espectro histórico. No século IV a.C., o filósofo Platão ao conceber a ideia de um Estado perfeito, escreve sobre a importância da música na primeira infância. Platão (2000) afirmou que o começo, em todas as coisas, é sempre o mais importante, principalmente para os jovens.

Em sua obra, "A República", que é um forte referencial para a sociedade atual, Platão (2000) afirma que a música é uma das formas artísticas mais elevadas. É um componente fundamental na educação dos cidadãos. Ele justifica sua idealização declarando que a educação musical é a parte principal da educação. Levando em conta que o ritmo e a harmonia penetram a alma, formando homens completos e capazes de discernir seus próprios problemas. Declarou ainda que, a música é o instrumento educacional mais potente do que qualquer outro (PLATÃO, 2000).

O pensamento de Platão influenciou o sistema educacional da Grécia Antiga e posteriormente do Império Romano. Na Idade Média, o caminho principal para obter a liberdade para a humanidade era as consideradas artes liberais que continham o Trivium e o Quadrivium. O Trivium era formado pela: Lógica, Gramática e Retórica, e o Quadrivium: Aritmética, Geometria, Astronomia e Música (GOJMERAC, 2016).

A música era colocada no topo de todas as matérias, pois eles acreditavam que nela todos os outros conhecimentos se completavam. Por exemplo, o sistema tonal é como o sistema solar¹⁶. Uma sinfonia é uma geometria perfeita. O ritmo é baseado em números 1,2,3,4,5....., e

¹⁶ Padrão (2016) explica melhor essa representação afirmando que, em torno da tônica gravitam diversos outros acordes que possuem função definida dentro do sistema. Ainda é possível que cada corpo celeste que orbita ao redor do sol possua um satélite, isto é, um outro corpo menor que é atraído pelo corpo maior. É o caso da Terra e da Lua em que a lua orbita em torno da Terra. Apesar disso, a lua não está fora no sistema solar por orbitar em

assim como a matemática é capaz de determinar expressões quantitativas, predições precisas e métodos rigorosos, a música é regida por leis de tonalidade e cálculos de tempo e frequências sonoras. Tudo é lógico na música e nela está contida sua própria gramática e retórica.

Embora a importância da música e a relevância de seu ensino seja a muito tempo discutida e reconhecida por muitas pessoas, somente em 2008 o ensino de música torna a ser obrigatório no Brasil sob a égide da Lei nº 11.769/2008. Sobre isto, Violeta Hemsy de Gainza, em uma entrevista à revista Nova Escola, em abril de 2011, afirmou que “gostaria que não fosse mais preciso ficar discutindo se a música é algo relevante ou não. Ela é sempre muito importante para os alunos, desde que seja bem ensinada” (GAINZA apud NADAL, 2011).

Ao ser questionada sobre as mudanças que deveriam ser feitas para que a educação musical no Brasil se tornasse uma realidade, ela respondeu que o primeiro passo é buscar profissionais preparados. “Necessitamos de professores, de fato, especializados em música. Essa é uma questão profunda” (GAINZA apud NADAL, 2011). Ela continua: “Se ensino Medicina, contrato médicos. Por que, se ensino Música, contrato pessoas que desconhecem o tema?” (GAINZA apud NADAL, 2011).

Gainza (apud NADAL, 2011), fala ainda sobre o fato de se confiar, para essa função, muito mais em um professor de Arte, por demonstrar estar mais atualizado quanto à realidade de sala de aula. No entanto, para Gainza (apud NADAL, 2011), se a música vai voltar às escolas brasileiras, isso não pode ser feito superficialmente. Nem todos os músicos conhecem a educação profundamente, por isso, precisa-se de profissionais especialistas em música e em pedagogia.

Keith Swanwick¹⁷, em seu livro “Música, mente e educação” explora dimensões psicológicas e sociológicas da experiência musical e suas implicações para a educação em uma sociedade pluralista¹⁸. Enfatiza a importância da música e das artes no desenvolvimento da mente. Viabilizando, assim, uma educação mais propositiva em escolas básicas. Swanwick (2014) aponta para as Teorias de educação musical antigas e afirma que estas incluem o compromisso com o valor de se aprender a tocar um instrumento musical. Como a alfabetização musical (aprender a ler partitura) e a ampliação do repertório clássico dos alunos (para que os alunos não sejam vítimas de composições pobres). Teorias permeadas por uma abordagem

torno da Terra. Aliás, ela faz parte do mesmo sistema solar já que orbita um planeta que orbita em torno do Sol. Na música isso também é possível. Existem acordes que são atraídos por outros acordes que não são a tônica. Isso reforça ainda mais o esquema tonal conferindo estabilidade e diminuindo a monotonia na condução harmônica.

¹⁷ Professor emérito de educação musical na universidade de Londres.

¹⁸ Sociedade plural é aquela à qual inexistem um único órgão responsável por proferir as decisões administrativas e políticas.

altamente estruturada e sequencial. Por uma característica de crença no valor da competição e avaliação (oportunidades especiais, bolsas em faculdades, prêmios em festivais e competições).

Em efeito prático, essas teorias se instalam desconfortavelmente no ensino de música em escolas básicas (enquanto disciplina no horário normal de aula), onde há uma ampla diversidade cultural. Na persistência da aplicação dessas teorias pelos professores, muitas vezes, o resultado é apresentado de forma mecânica e carente de expressividade.

Por isso, Swanwick (2014) apresenta perspectivas alternativas, centradas na criança. Uma educação musical que enfatiza a expressão, sentimento, envolvimento e o desenvolvimento da imaginação musical. Que reforça a criatividade das crianças e coloca o aluno no lugar de apreciador, explorador e descobridor. Essa mudança teórica fundamental evidencia as crianças como inventores musicais.

Dentro disso, o aluno pode improvisar, compor, etc. Atividades que encorajam a “auto expressão”, aliado importante no trabalho da autoestima. Como consequência dessa teoria, o papel do professor passa de diretor musical para facilitador do aluno. Para o autor, o sucesso de tal abordagem está no professor ser sensível aos produtos musicais dos alunos (SWANWICK, 2014).

Swanwick (2014) conclui que para se alcançar consistência e efetividade na educação musical é importante que os educadores pensem e elaborem juntos e de forma sensível os currículos. Na tentativa de responder à questão “Como podemos planejar e operar melhor um currículo de música com um propósito numa sociedade pluralista? ”, o autor formula ideias sobre o que faz a música ser musical e como ela se apresenta à humanidade.

Assim, Swanwick (2014) critica a elaboração de um currículo de música através da construção do entendimento musical a partir de pequenos pedaços de material acústico. Por exemplo, frequência X altura; intensidade X volume; forma X timbre; duração X tempo). Para o autor, mapear a educação musical em termos de fenômenos psicoacústicos é lidar com materiais musicais desprovidos dos elementos de caráter e estrutura.

Isso se dá porque o trabalho com fenômenos psicoacústicos faz com que os resultados oscilem, sem um fundamento teórico. Às vezes sem ideia do que a música realmente é, pois, essa categorização propicia respostas ambíguas. Levando em conta que as pessoas pensam diferente, a maioria das pessoas terá uma resposta mista, sem rótulo (SWANWICK, 2014).

É provável que, uma das razões pelas quais a música parece significar coisas diferentes para pessoas diversas são as experiências específicas que estas associam a música. Essa natureza metafórica da música pode ser o fator de ela emocionar as pessoas, mesmo quando

somente instrumental. A educação seria, então, um amplificador desse desenvolvimento, facilitando o acesso à música (SWANWICK, 2014).

Conforme se depreende das afirmações de Swanwick (2014), embora as artes desenvolvam habilidades como postura, coordenação, disciplina, dedicação, atenção e auxilie no entendimento interpessoal, sua função não pode ser basicamente compreendida. A educação é mais do que um argumento de uma filosofia funcional para a educação. Mais do que vivenciar experiências e adquirir habilidades. Tem relação com o desenvolvimento da mente.

Maura Penna, em seu livro “Música(s) e seu ensino”, a partir de uma escrita provocativa, esquematiza para o leitor alguns problemas referentes às práticas educativas e da relação das pessoas com as músicas(s). A autora levanta questões como a dicotomia entre a música erudita e a música popular, música notada e música soada, tocar de ouvido e tocar com partitura. Valores simbólicos que tem se mantido historicamente. Sedimentando práticas culturais e formas de ensino-aprendizagem da música.

Penna (2015) questiona a concepção (dominante em muitos espaços sociais) de que saber música ou ser músico corresponde a capacidade de ler partitura ou entender de harmonia. Perspectiva que desvaloriza a vivência musical cotidiana e deslegitima inúmeras práticas musicais populares que não se guiam por partitura. Nessa visão, a escrita musical não se caracteriza como um instrumento facilitador do ensino de música, pelo contrário, constitui-se como um instrumento de exclusão.

A autora também contesta a base tonal e o ritmo métrico tradicional. Afirma que correntes da música contemporânea esbarraram nesses limites da notação, exigindo inovações, novas possibilidades de se pensar a estruturação de uma partitura. Pensando nisso, Souza (1999 apud PENNA, 2015, p. 53) afirma que “por si mesma, a partitura não é, portanto, música; é apenas uma representação simbólica – sem dúvida imensamente útil para o registro, previsão e comunicação, permitindo ‘fixar o texto musical’”.

Questiona os discursos de diversos educadores, músicos e críticos de que alguns tipos de música são naturalmente superiores a outros. Nisso, a música erudita ocidental, sobretudo a europeia, é constantemente citada como o topo da elevação musical. Assim, Penna (2015) aponta que o conservatório é o guardião da música erudita e notada, impondo práticas fixas, como a repetição. Além de sempre objetivar o virtuosismo. Nisto, o prazer pelo tocar pode, muitas vezes, dar lugar aos inúmeros exercícios de escalas e arpejos.

Penna (2015) traz a questão do tocar de ouvido, que é como se chama popularmente a prática musical construída pela observação, aprender por conta própria vendo outras pessoas tocarem. Ela afirma que essa forma de aprendizagem, embora menosprezada, é responsável

pela formação de músicos com práticas ricas. Por exemplo, os chorões ou músicos inseridos na indústria cultural, como Djavan.

A autora ainda discorre sobre o “adestramento visual-motor” (PENNA, 2015, p. 56). Segundo ela, é o que acontece quando o estudo do instrumento se inicia através do contato simultâneo com o instrumento e a partitura. Ou seja, o aluno não se torna capaz de imaginar a música antes de sua execução no instrumento. A autora também fala sobre o “adestramento para a leitura da partitura” (PENNA, 2015, p. 57), cujo resultado da leitura rítmica é comprometido pela falta das imagens auditivas, fundamentais no ensino de música. Embora seja enfatizado o treino de relações isoladas, objetivando um aprimoramento e automatização, o resultado fica mecânico e sem expressividade.

Penna (2015) afirma que a solução é abordar o fraseado ao invés da sucessão mecânica dos sons, mesmo que sejam as primeiras músicas tocadas. “Toda atividade de ensino da música requer o desenvolvimento de práticas que devem se caracterizar como expressões musicais significativas e não simplesmente como um conjunto de exercícios para a assimilação de aspectos técnicos e estruturais” (QUEIROZ, 2005, p. 55 apud PENNA, 2015, p. 58).

Destaca-se, também, a crítica ao exercício de composição/harmonia, que ainda é muito comum nas universidades, em um estágio mais avançado de aprendizagem musical, onde o aluno calcula o próximo acorde, sem ter ideia de como aquilo está soando e só descobre a sonoridade do que compôs quando tocado ao piano. Penna (2015) compara isto ao absurdo de uma pessoa ser capaz de redigir um texto perfeitamente em latim, mas não fazer ideia do que significa.

Para Penna (2015), esta prática musical só é eficaz se o indivíduo dispor de esquemas de percepção suficientes à compreensão da linguagem musical. Muitos professores acreditam que o referencial auditivo internalizado decorrerá naturalmente dessas atividades e quando isso não acontece, a culpa é colocada no aluno, por não ter musicalidade ou talento suficiente.

Essa ideia de dom e talento “desconsidera totalmente os fatores sociais e culturais que promovem um acesso diferenciado à arte e que afetam a experiência musical” (PENNA, 2015, p. 61). Essa visão elitista e excludente põe em xeque a função do ensino de música e a luta pela democratização do acesso ao ensino de música em escolas básicas.

No que diz respeito a esta visão elitista e excludente, Koellreutter¹⁹ (2018²⁰), levanta discussões a respeito do conceito da representação da arte como objeto de ornamentação de uma classe social privilegiada. Funcionando como um tipo de *status* ou símbolo unicamente da elite social. Esse paradigma que perdura e transpassa a vivência social a muito tempo acaba por descaracterizar a real função da música na coletividade.

Um tipo específico de sociedade condiciona um tipo específico de arte, porque a função da arte varia de acordo com as intenções e as necessidades da sociedade, porque o sistema social, o sistema de convivência inter-humana é governado pelo esquema de condições econômicas; porque é das necessidades objetivas da sociedade que resulta a função da arte (KOELLREUTTER, 2018, p.66).

Porém, quando se pensa em uma sociedade democrática, longe disso, a arte é primordial à existência da educação. Transformando-se em ferramenta para um sistema cultural que abarca os sistemas de comunicação, de economia, de tecnologia e de linguagem, todos juntos, unificados pela arte. Segundo Koellreutter (2018, p. 67), “a arte converte-se em fator preponderante de estética e de humanização do processo civilizador”.

No entanto, para esse autor, a única forma de evitar o declínio da importância social da música seria atribuindo-lhe funcionalidade. De fato, é possível perceber atualmente vários campos de ativação da música aplicada. Por exemplo, o campo da educação em geral, o campo do trabalho, da medicina, relações inter-humanas, terapia e reabilitação social.

A importância da música na sociedade também está relacionada à cognição social. A título de exemplo, existe uma conexão corporal quando se cria ou se escuta música em grupo. Essa ação faz com que as pessoas se sintam fortemente ligadas umas às outras. A humanidade enfrentou e continua a enfrentar muitos desafios durante seu processo evolutivo e tudo que possa aumentar a cooperação em grupo favorece a sobrevivência.

A exemplo dessa cognição social, considerarei a situação atual mundial marcada pela pandemia causada pela COVID-19 e o impacto que as medidas adotadas para lidar com essa situação, tais como distanciamento social, quarentena e isolamento, vêm afetando a saúde mental de grande parte da sociedade. A maioria dos estudos indica efeitos psicológicos negativos como sintomas de estresse pós-traumático, sintomas

¹⁹ Foi professor, compositor, musicólogo, regente e um pedagogo musical que dedicou sua vida em defesa da sobrevivência do ensino de música e assim, construiu uma proposta pedagógica musical com forte olhar sobre o humano.

²⁰ Texto publicado originalmente em 1997 com o título “Cadernos de Estudo – Educação Musical no. 6” pela Atravez – Associação Artístico-Cultural; Fundação de Educação Artística; Escola de Música da UFMG e pela Fapemig.

depressivos, tristeza, abuso de substância, estado confusional²¹ e irritabilidade. Os benefícios gerados pela vivência musical na manutenção da saúde mentalmente grupal vêm se mostrando de extrema importância nesse período. Seja a apreciação musical em formato de *Lives*, aulas de música *on-line*, vídeos artísticos postados no *YouTube*, etc.

Koellreutter (2018, p. 68), ainda sob a perspectiva social da música, afirmou que “o artista torna-se consciente de que a sua função é uma função social”. O professor de música é muitas vezes um artista também. E pode, no exercício de sua função, desenvolver um raciocínio globalizante e integrador com os alunos. Além de estimular a criatividade e proporcionar um ambiente humano, transformando a música em um meio para a educação e a socialização. Ou seja, o professor de música possui uma função social, assim como o artista.

A visão social da música revela que não se trata de uma indiferença quanto à sua existência ou não. Mas, a compreensão de que a música envolve o ser humano e marca a vida desse indivíduo diariamente. Quer seja emocionalmente, psicologicamente, físico ou espiritualmente. Ela sempre fará parte da existência humana e parte integrante da cultura e do povo. Por isso, convém destacar sua integração na sociedade como um traço central (KOELLREUTTER, 2018).

Como Koellreutter (2018) evidenciou, as relações com a(s) música(s) são permeadas por vivências, valores e símbolos que perfazem os aspectos socioculturais da música. Afirma, a propósito, Hentschke e Del Ben (2003, p. 181 apud SIVA JUNIOR, 2019, p. 37) que “o objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais de nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes”.

Com relação a função do educador musical, Schafer (2011, p. 176) compreende que: “A tarefa do educador musical é, agora, estudar e compreender teoricamente o que está acontecendo em toda parte, ao longo das fronteiras da paisagem sonora do mundo”. Segundo Schafer (2011), grandes mudanças sociais têm ocorrido, como a taxa de natalidade diminuindo e, com isso, a média de idade das pessoas aumentando. Isso leva a um maior tempo de vida. Enquanto algumas pessoas largam os estudos e enchem as ruas da cidade, muitos estão voltando à escola para progredir e adquirir novas vocações.

Esse autor também cita a grande onda de imigração de adultos e crianças, em alguns países. Tendo esse cenário em mente, Schafer (2011, p. 343) se pergunta: “Como ensinar música para esses novos grupos de pessoas que parecem tão sem vida e tão desespiritualizados?”

²¹ Perturbação grave das habilidades mentais que resulta em raciocínio confuso e consciência reduzida dos arredores.

”. O autor responde afirmando que essas mudanças geram a necessidade da presença de um novo tipo de professor que, segundo ele, poderia ser um animador musical da comunidade.

Esse cenário, certamente, demanda novas estratégias pedagógicas. Como Schafer enunciou (2011 p. 265): “Não há mais professores. Apenas uma comunidade de aprendizes”. Inferindo a importância de se assegurar o acesso democrático ao ensino de música em escolas básicas, principalmente estando a sociedade tão carecida de afetos, beleza, arte, poesia e música.

3.2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO: JUSTIFICATIVAS

A musicoterapia surgiu durante a segunda guerra mundial. Enquanto os soldados com ferimentos pós-guerra e sofrendo com o transtorno do estresse pós-traumático (TEPT) recebiam músicos que tocavam para eles. Os profissionais da saúde perceberam evoluções na recuperação dos soldados, pois a música ajudou no controle da dor e na sedação. Auxiliando na reabilitação e na retomada de vida desses pacientes.

Por volta de 1944, surgiram os primeiros tratados em relação a musicoterapia. Bruscia (2016), um dos principais teóricos da musicoterapia, afirma que esta é uma prática de tratamento, reabilitação ou prevenção de saúde e bem-estar, no contexto clínico. Isto é, através dos efeitos benéficos que a música pode proporcionar, a musicoterapia procura tratar problemas somáticos, psíquicos ou psicossomáticos.

Graças a musicoterapia e o avanço das tecnologias, os estudos do subcampo “música e saúde”, possibilitaram que a ciência explicasse e comprovasse os efeitos da música no cérebro humano. Implicando diretamente em como o professor de música enxerga o desenvolvimento da criança e, com isso, em uma maior solidificação científica no campo da Educação e da Música.

Não pretendo dizer que a permanência da música na educação básica para ser validada precise de discursos científicos dos efeitos cognitivos que ela produz no corpo e no cérebro humano. A música por si só é suficiente. Mas, o conhecimento acerca desses processos proporciona ao professor de música um olhar mais holístico para o seu fazer pedagógico.

Alguns teóricos da musicoterapia e da educação musical, como Beatriz Ilari (2009), afirmam que a escuta e os processamentos sonoros começam ainda no útero. O som chega aos ouvidos a partir de ondas sonoras que se propagam por materiais líquidos, que fazem com que os sons fiquem mais intensos do que fora do útero, onde o ar é o meio mais comum para a propagação sonora. Todas essas informações sonoras ficam armazenadas no cérebro e posteriormente tudo aquilo que as crianças ouviram pode ser trabalhado e aprimorado.

Em seu livro “Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados”, Ilari (2009), afirma que

Os fetos (na barriga da mãe) conseguem escutar, e após nascerem, também reconhecem as músicas ouvidas repetidamente durante a gestação [...] Ao contrário do que muita gente pensa, o útero materno não é silencioso. Trata-se de um local barulhento, em que há grande mistura de sons, internos (como batimentos cardíacos, sons intestinais e de outros órgãos, da voz materna e até mesmo da placenta) e externos (gente falando, buzinas de automóveis, TV, música). Por volta do quinto ou sexto mês de gestação, o sistema auditivo da maioria dos fetos já está em funcionamento [...] por volta do sexto mês, os fetos já escutam relativamente bem e podem reagir de maneiras variadas ao ouvir sons da fala e da música (ILARI, 2009, p. 32-33).

Essas primeiras experiências musicais podem influenciar, futuramente, a forma do fazer musical, que se diversifica a partir das oportunidades e experiências que foram apresentadas às crianças e, por fim, nas habilidades cognitivas e motoras. Ou seja, na assimilação de conhecimento, como resposta aos estímulos recebidos (ILARI, 2009).

O fazer musical produz na pessoa uma maior sensibilidade, expressões de liberdade e sentimentos. Incentiva a criatividade e a imaginação. Aumenta a capacidade de memorização, autoestima, confiança e o trabalho em grupo. Além de formar circuitos no cérebro que são base para outras atividades humanas. Todas essas qualidades e habilidades citadas são assimiladas através da música, independentemente da idade do indivíduo.

Além do mais, a música propicia uma aprendizagem na esfera interdisciplinar. Cria representações mentais no cérebro e, eventualmente, cria memórias destas representações mentais, que podem ser acionadas em várias aprendizagens, inclusive da leitura. Desenvolve o pensamento geométrico, a aprendizagem de sequências lógicas e forma conexões que são relacionadas aos componentes do sistema linguístico da escrita e da matemática. Isso ocorre porque as partes do cérebro que são ativadas durante a execução de um instrumento, são as mesmas áreas envolvidas em análises e pensamento matemático.

Susan Hallam (2015) trata das potencialidades presentes na música. Em seu livro “The Power of Music” ela expõe e discorre sobre pontos em que a música e seu ensino tem ação significativa. Entre esses pontos está o desenvolvimento intelectual; a alfabetização; habilidades linguísticas; memória auditiva e visual; criatividade; inclusão social; trabalho em equipe; empatia e inteligência emocional; bem-estar psicológico; autoconfiança; saúde; raciocínio espacial; desempenho matemático; neurociência; e a transferência de aprendizado que se dá quando o indivíduo emprega as informações e habilidades que aprendeu a um novo contexto.

Segundo Hallam (2015), o desenvolvimento de mídias eletrônicas facilitou o acesso à música na última parte do século XX. Por exemplo, acessando rapidamente a *internet* no celular, hoje é possível que as pessoas usem a música para manipular a maneira como as outras pessoas se sentem e se comportam. Contudo, paralelamente, os avanços tecnológicos possibilitaram o aumento de pesquisas relacionadas à compreensão de como a música pode beneficiar o lado intelectual, social e o desenvolvimento pessoal.

Avanços recentes no estudo do cérebro melhoraram o entendimento sobre como as atividades musicais influenciam no desenvolvimento de diferentes áreas cerebrais e na estrutura e função do cérebro (GOJMERAC, 2016). O cérebro humano contém aproximadamente 100 bilhões de neurônios que são ativados simultaneamente. Cada um tem por volta de mil conexões com outros neurônios. Grande parte do processamento das informações são realizadas através de interações entre eles.

Hallam (2015) explica que o cérebro se desenvolve de maneiras específicas em resposta a determinadas situações de aprendizagem musical. A dimensão da mudança dependerá da duração da prática. Por exemplo, um curto tempo de atividade musical apresenta efeitos de plasticidade cerebral. Enquanto que um tempo considerável de atividade pode reorganizar permanentemente o funcionamento do cérebro.

Pensando na música e o cérebro, tocar e ouvir música trabalha áreas diversas do cérebro. Por exemplo, o Núcleo Accumbens e Amígdala estão relacionadas às reações emocionais à música. O Córtex Pré-Frontal controla o comportamento, expressão e tomada de decisões. O Córtex Motor está relacionado aos movimentos feitos para tocar um instrumento musical. O Corpo Caloso conecta os dois lados do cérebro. O Córtex Sensorial controla o feedback tátil ao tocar um instrumento. O Córtex Auditivo percebe e analisa os sons. O nosso Hipocampo está diretamente relacionado às memórias e experiências musicais. O Córtex Visual está envolvido com a leitura musical. O Cerebelo está relacionado aos movimentos enquanto se toca um instrumento. Sendo assim, durante longos períodos de atividade musical ocorrem processos de neuroplasticidade, que são mudanças permanentes no cérebro.

Giorgio Fabbri²² (2017), em uma palestra usando o formato de conferência TED, compartilhou informações sobre a pesquisa do cientista Vittorio Gallese²³, membro da equipe de descoberta dos neurônios-espelhos, que afirmou: “De um certo ponto de vista, a arte é superior à ciência, porque a intuição artística nos permite entender a natureza da humanidade mais rapidamente e mais profundamente do que a abordagem científica”.

Fabbri (2017) também menciona que Daniel Levitin²⁴ e outros neurocientistas do International Laboratory for Brain, Music and Sound Research (BRAMS), Instituto de Montreal, usando técnicas de diagnóstico de neuroimagem, demonstraram que quando se escuta, canta ou toca uma música, quase todo o cérebro é ativado na mesma hora, harmoniosa e simultaneamente, como uma explosão de fogos de artifícios.

Isso significa que diferentes partes do córtex cerebral são ativadas durante estímulos musicais. O que explica o porquê de se poder aprender e manter informações mais fácil quando conectados a música (GOJMERAC, 2016). Fabbri (2017) acredita que isso revela que a música carrega um segredo poderoso para criar uma harmonia entre o mental, o emocional e o sistema celular. Essa linha harmoniosa gerada pela música acaba por refletir também na relevância do ensino de música.

Entender o cérebro humano leva à compreensão de que as pessoas são diferentes. Cada cérebro reage aos estímulos ao seu tempo. Sabendo disso, os professores precisam entender que os alunos possuem perfis cognitivos diferentes. Isso implica em uma prática pedagógica permeada por diferentes abordagens para poder atender as diversas demandas.

Seguindo a observação de perfis cognitivos diferentes, a definição de “inteligência” para o autor Howard Gardner (1993, p. 28, tradução nossa) é: “Inteligência é a habilidade para solucionar problemas ou criar produtos que tenham valor dentro de um ou mais ambientes culturais²⁵”. A proposta de Gardner implica em mudanças, principalmente no âmbito educacional. O autor demonstra quais são os 7 tipos de inteligências, que podem ser desenvolvidas ou enfraquecidas: Inteligência Linguística; Inteligência Lógico-matemática;

²² Professor adjunto da universidade de Ferrara (Itália), músico, maestro de orquestra, intérprete, compositor e diretor de dois conservatórios italianos de música. Se dedicou a estudar a inteligência musical, desenvolvendo primeiro o Music Mind System e depois os métodos Sound Genius, especificamente direcionados a apoiar pessoas no fortalecimento pessoal e profissional. Desde 2009, mais de 25.000 pessoas experimentaram esses métodos na Itália e na Europa, em centenas de workshops, em Universidades.

²³ É professor de psicobiologia na Universidade de Parma, Itália, e professor de estética experimental na Universidade de Londres, Reino Unido. Ele é especialista em neurofisiologia, neurociência cognitiva, neurociência social e filosofia da mente. Gallese é um dos descobridores de neurônios-espelho.

²⁴ É um psicólogo cognitivo americano-canadense. Neurocientista, escritor, músico, produtor de discos e escritor do famoso livro “A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana”.

²⁵ “An intelligence is the ability to solve problems, or to create products, that are valued within one or more cultural settings”.

Inteligência Espacial; Inteligência Corporal-cinestésica; Inteligência Interpessoal²⁶; Inteligência Intrapessoal²⁷ e a Inteligência Musical.

Quanto à Inteligência Musical, Gardner (1993) afirma ser o conhecimento que acontece a partir do som e da vibração. É a habilidade para produzir e apreciar ritmos, tocar instrumentos e compor. É a capacidade de interpretar e até de reconstruir novos contornos melódicos com arranjos musicais. Estando incluso, então, a sensibilidade ao ritmo, tom, melodia e timbre de uma peça musical.

O que o princípio de Gardner (1993) traz é que, cada pessoa tem uma composição intelectual diferente da outra. Gardner (1993) declara que todo ser humano possui múltiplos tipos de inteligência, em níveis variados. Por exemplo, o indivíduo pode possuir a Inteligência Musical mais elevada do que a Inteligência Linguística. A afirmação de Gardner, que de modo mais aprofundado explorou o tema, conclui que não há espaço para indagações como: Qual é a disciplina mais importante na escola?

Portanto, não existe uma inteligência mais importante que outra. Existem inteligências. Quando se compreende os diferentes tipos de inteligência de cada aluno, presente na teoria de Gardner (1993), pode-se melhorar a relação ensino-aprendizagem. Contemplando as potencialidades individuais de cada aluno. Por isso, Durkheim (2011, p. 115) afirmou: “nenhum método pode ser aplicado da mesma maneira nas diferentes crianças”.

Silva Júnior (2019) é um autor ponderado ao tratar da relação entre música, saúde e ensino de música. Para esse autor, embora o ensino de música possa alcançar objetivos secundários,

como melhora em habilidades cognitivas não musicais, tais como a percepção da fala, outras habilidades de linguagem, habilidades espaciais, habilidades matemática, QI e sucesso acadêmico, memória e funcionamento executivo. Apesar de alguns estudos correlacionais e experimentais mostrarem resultados positivos, ainda não está clara a relação entre aulas de música e habilidades cognitivas não musicais, bem como a transferência do domínio musical para outros domínios, e que estudos correlacionais não implicam relação de causalidade. Sendo assim, é necessário cautela antes de justificarmos o ensino de música pelos benefícios nas habilidades cognitivas não musicais (SWAMINATHAN; SCHELLEBERG, 2018 apud SILVA JÚNIOR, 2019, p. 36).

Conforme se depreende das anotações de Swaminathan e Schelleberg (2018 apud SILVA JÚNIOR, 2019, p. 37), outro trabalho citado no estudo de Silva Júnior (2019), “precisamos ter cautela antes de afirmarmos que uma criança é mais inteligente que outra

²⁶ Direcionado a outras pessoas.

²⁷ Direcionado a você mesmo.

porque estuda música”. Isso se dá pelo fato de que os indivíduos com melhor desempenho em habilidades espaciais e matemáticas podem ser mais propensos a terem aulas de música. Influenciando diretamente nos resultados da pesquisa. Além disso, os estudos experimentais que mostram benefícios no aumento do QI, talvez tenham a duração temporária. Ou seja, efeitos que duram no máximo dois anos (SILVA JÚNIOR, 2019).

Conforme amplamente debatido, há melhorias no desempenho de habilidades cognitivas associadas às aulas de música. Embora, não há um consenso entre os autores quanto à generalização de resultados das pesquisas, ou, em sendo o caso, se os resultados implicam ou não em uma relação de causalidade.

3.3 INVESTIGAÇÃO DE ESTUDOS RECENTES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA

Procuro, nessa parte do estudo, demonstrar como o ensino de música vem se estruturando no contexto da educação básica. Para isso, investigo 13 estudos contemporâneos que englobam produções acadêmicas como: trabalho de conclusão de cursos de graduação, dissertações de mestrado e demais publicações em periódicos eletrônicos desenvolvidas no campo da Educação e da música. A revisão se deu a partir da questão guia: “Como vem intercorrendo o processo de implementação do ensino de música no contexto da educação básica, não somente no Brasil?”. Estas pesquisas forneceram elementos suficientes para a revisão de literatura.

Para a busca, introduzi as palavras-chave *ensino AND música; educação AND música; música AND escola*. Para a seleção/critério de exclusão considerei: i) recorte temporal nos últimos nove anos, a partir da data da realização da pesquisa (2012 a 2021); ii) presença do termo *ensino/educação/escola/música* no título e iii) integrar em seu conteúdo a temática de educação, ensino de música, escola e currículo.

Durante a seleção das produções acadêmicas busquei privilegiar periódicos eletrônicos conceituados no meio acadêmico e periódicos brasileiros com Qualis entre A1 e A2. A partir de uma consulta a plataforma Sucupira, verifiquei que a Revista Brasileira de Educação (RBE), de publicação em fluxo contínuo da ANPEd (que circula no meio acadêmico desde 1995) e a Revista da ABEM, de publicação em fluxo contínuo da Associação Brasileira de Educação Musical (que divulga artigos inéditos em Educação Musical e circula desde 1991) estão classificadas no estrato A1 no sistema Qualis-Periódicos da CAPES (Quadriênio 2013-2016).

Além disso, a Revista Vórtex, periódico científico de acesso aberto e disponibilizado quadrimestralmente em versão eletrônica (*on-line*), voltada para a divulgação de pesquisas científicas na área de música, está classificada no estrato A2 do Qualis Periódicos da CAPES

(quadriênio 2013-2016). Também, a revista *Frontiers in Psychology*, de acesso aberto revisado por pares, é classificada pelo *Scopus* como um periódico de psicologia geral e atribui a ela uma classificação CiteScore de 2019. Desde 2016, esta revista tem uma pontuação de 2 no Índice Científico Norueguês.

Por fim, também foram analisados dois artigos publicados no *The Guardian*, jornal diário nacional britânico independente e editado por Katharine Viner. Sua edição *on-line* era a quinta mais lida no mundo em outubro de 2014, com mais de 42,6 milhões de leitores. No Reino Unido, a sua impressão combinada com as edições *on-line* chega a quase 9 milhões de leitores. De acordo com esse levantamento de artigos publicados, não somente no Brasil, foi possível se deparar com as seguintes obras:

Quadro 2 – Publicações selecionadas

Autores	Título	Ano	Tipo de produção
SANTOS, Najla Elisângela dos.	<i>A prática coral como atividade extracurricular em escolas de ensino fundamental: um estudo na cidade de Florianópolis</i>	2012	Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical)
VIEIRA, Márlon Souza.	<i>A implementação do ensino de Música na rede municipal de Seropédica/RJ: Desafios e perspectivas</i>	2016	Dissertação (Mestrado Profissional em Artes)
GOJMERAC, Ivana.	<i>Importance Of Music In Education System. Herzegovina University</i>	2016	Artigo publicado na NEW trends and challenges in today's Europe: education, culture and identity
WOLFFENBÜTT EL, Cristina Rolim.	<i>Música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul</i>	2017	Artigo publicado na Revista Brasileira de Educação
PENNA, Maura.	<i>Ascensão e queda do Programa Mais Educação a música na proposta de educação (em tempo) integral.</i>	2017	Artigo publicado na Revista Vórtex
BARROS, Matheus Henrique Da Fonsêca; SCOTTI, Adelson Aparecido; CASTRO, Geiza Victória Guimarães.	<i>A implementação do ensino de Música nas escolas do município de Petrolina/PE: um estudo de casos múltiplos</i>	2017	Relatório Final de Pesquisa (PIBIC)

LIMA, Carlos André Gomes.	<i>A práxis pedagógica musical na rede pública de ensino do município de Petrolina-PE</i>	2018	Dissertação (Mestrado em Música)
WEALE, Sally.	<i>Music disappearing from curriculum, schools survey shows</i>	2018	Artigo publicado no jornal diário de edição on-line “The Guardian”
MILLAR, Fiona.	<i>School music report reveals cuts, inequality and demoralised teachers.</i>	2019	Artigo publicado no jornal diário de edição on-line “The Guardian”
GONÇALVES, Isabelle Marques.	<i>Ensino de música em Escolas Parque de tempo integral: uma proposta pedagógica</i>	2020	Dissertação (Mestrado Profissional em Arte)
SOUSA, Aurélio Nogueira de; PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa.	<i>A banda marcial como disciplina eletiva no ensino fundamental em escola de tempo integral</i>	2020	Artigo publicado na Revista da Abem
SILVA, Aldo Gomes da.	<i>Projeto música na escola: ação de educação musical na rede de educação básica de Nísia Floresta/RN</i>	2021	TCC (Graduação) – Curso de Licenciatura em Música
PARKES, Kelly A.; RUSSELL, Joshua A.; BAUER, William I.; MIKSZA, Peter.	<i>The Well-being and Instructional Experiences of K-12 Music Educators: Starting a New School Year During a Pandemic</i>	2021	Artigo publicado na Front. Psychol.

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Busco, a seguir, situar o lugar institucional e epistemológico dos trabalhos. A metodologia utilizada para a realização da pesquisa. E, a conclusão. Como forma de melhor compreender como vem intercorrendo o processo de implementação do ensino de música em instituições escolares, não somente no Brasil. Por último, destacarei dois estudos realizados em Petrolina-PE. Um dos municípios que compõe o *locus* investigativo desta pesquisa. A saber, o estudo de caso do autor Lima (2018) e o estudo de casos múltiplos dos autores Barros, Scotti, Castro (2017).

A primeira investigação que foi verificada, e mais antiga, é a dissertação de mestrado em Música do autor Santos (2012). Referente a um estudo de casos múltiplos que, a partir de uma abordagem qualitativa, buscou compreender como se efetivava a prática coral e quais funções esta atividade exerce em cinco escolas de ensino fundamental na cidade de Florianópolis. Para coleta de dados, o autor utilizou questionários, entrevistas semiestruturadas, observações e grupos focais.

Entre os resultados encontrados, Santos (2012) afirmou que existiam apenas doze corais entre as noventa e nove escolas identificadas na cidade. O autor pesquisou apenas cinco destes corais. Em relação às formações dos professores regentes, estas variaram entre Pedagogia, Educação Física, Magistério e Licenciatura em Música. Além disso, para participar de três destes corais, os alunos precisavam pagar uma taxa para a escola e nos outros dois corais a participação era gratuita. Por fim, todos corais se constituíam em atividades ofertadas no horário de funcionamento contrário às aulas dos alunos. Ou seja, atividade extracurricular.

Segundo Santos (2012), as atividades extracurriculares ou complementares não são obrigatórias. Mas, garantem uma formação mais completa. Essas atividades podem ser cursos ou oficinas que preenchem o tempo livre das crianças após a escola. Sendo assim, as propostas de ensino de música encontradas por Santos (2012) não correspondem à realidade prevista a partir da Lei nº 11.769/2008, que obriga o ensino de música no horário escolar normal e de forma gratuita.

Vieira (2016), em sua dissertação de mestrado em Artes, pesquisou a implementação do ensino de música na rede municipal de Seropédica/RJ. Com o objetivo de investigar o processo de implementação da Educação Musical no município de Seropédica, desvelando os principais desafios e perspectivas para a continuidade. Em seu estudo de caso, a partir de uma abordagem qualitativa, foram utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: pesquisa documental, encontros presenciais, observações e questionários.

Vieira (2016), em seu estudo, destacou como um dos principais aspectos para a solidificação do ensino de música, a realização do primeiro concurso público para professores de música com 20 vagas, no município de Seropédica, em 2013. Como consequência positiva dessa política pública do governo municipal, a formação dos professores de música entrevistados por Vieira (2016) foi um dado que revelou uma excelente característica deste grupo, pois, todos possuíam uma formação Superior relacionada à música: um Licenciado em Educação Artística com Habilitação em Música; quatro Bacharéis em Música com Complementação Pedagógica; e nove Licenciados em Música.

Entre os principais resultados encontrados, esse autor afirmou que o modo como o ensino de música em Seropédica vinha sendo implementado, efetivava-se de acordo com o que cada escola julgava mais adequado, orientado pela coordenação geral. Assim, em alguns casos a música aparecia como disciplina e em outros, como atividade extracurricular.

A “matéria música” em algumas escolas faz parte, **enquanto disciplina**, para todos os alunos – trabalho realizado por série. No entanto, existem escolas nas quais o professor leciona apenas para alunos que querem fazer a aula de música. Neste

modelo, as aulas acontecem com se fossem um **projeto extracurricular**: coral, violão e flautas (VIEIRA, 2016, p. 59, grifo nosso).

O próximo estudo que irei apresentar é a pesquisa sobre a música em escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul, realizada por Wolffenbüttel (2017), a partir de uma abordagem metodológica quantitativa. Para a coleta de dados, a autora utilizou o método *survey* com a aplicação de questionários, por meio de contatos estabelecidos com as secretarias municipais de educação dos 497 municípios que compõem o Rio Grande do Sul. Dos 497 municípios existentes no estado, 270 responderam à pesquisa, totalizando em 54,32%. O número total de escolas existentes no estado somava 2.500, das quais foram obtidas informações de 1.612 escolas.

Wolffenbüttel (2017) constatou que 219 secretarias municipais de educação ofereciam a música nas escolas de sua rede de ensino. Esse número perfaz 81,11% do total de respondentes. Para a autora, esse é um índice significativo, pensando-se na quantidade de escolas que ofertam a música. No entanto, ainda é limitado, pois, esses dados estão relacionados aos 270 municípios, entre os 497 existentes no estado.

Em se tratando da inserção da música nas escolas do Rio Grande do Sul, para a autora, esse dado pode ser preocupante, porque, “apesar da legislação vigente e da existência de algumas atividades musicais nas escolas, ainda persiste a luta para a efetiva implementação da educação musical no estado” (WOLFFENBÜTTEL, 2017, p. 1). Os resultados da pesquisa revelaram que “diversas secretarias municipais de educação recriaram a lei, entendendo que a obrigatoriedade para a educação básica seja a presença da arte particularmente as artes visuais ou, até, a educação artística, extinta com a LDB n. 9.394/1996, não a música” (WOLFFENBÜTTEL, 2017, p. 10).

Desse modo, o que os gestores das secretarias municipais de educação do Rio Grande do Sul pensam e acreditam quanto ao cumprimento da Lei federal nº 11.769/2008 e, atualmente a Lei nº 13.278/16, implica diretamente no sucesso ou não do processo de implementação das políticas educacionais democráticas referente ao ensino de música. Na investigação, foi descoberto que as práticas musicais ocorrem predominantemente como atividades extracurriculares, não como atividades inseridas no currículo. Para Wolffenbüttel (2017, p.12), “se a música ficar restrita às atividades extracurriculares da escola, corre-se o risco de que ela fique apenas nesse tempo e espaço escolar”.

Nesses casos, é inegável que a educação musical está presente nas escolas. Entretanto, se a música for ofertada apenas como atividade extracurricular, esse conhecimento será

transmitido superficialmente. Indo de encontro ao que está estabelecido por lei, que é a oferta desse saber específico no horário escolar normal.

Infelizmente, a conclusão de Wolffenbüttel (2017) é sensata ao afirmar que, se a música ficar restrita às atividades extracurriculares nas escolas, corre-se o risco de, considerando-se a longa história da educação musical no Brasil, com suas idas e vindas, inserções e exclusões, desde o século XIX, ocorrer uma gradual ausência do ensino de música nas escolas básicas. Consolidando-se em um saber não pertencente ao currículo escolar.

Ainda no ano de 2017, a professora Maura Penna publicou um artigo com os resultados de um estudo de caso múltiplo com caráter etnográfico, desenvolvido entre dezembro de 2013 a dezembro de 2016²⁸, pelo Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação da Universidade Federal da Paraíba, por título: “Música no Programa Mais Educação em Escolas Públicas da Grande João Pessoa”.

O objetivo mais amplo dessa pesquisa qualitativa foi descrever e analisar as concepções, estratégias, situações e processos de ensino e aprendizagem da música que caracterizavam diversas oficinas de música desenvolvidas através do Mais Educação em escolas públicas da Grande João Pessoa. Para coleta de dados foram realizados grupos focais, pesquisa documental e entrevistas com a equipe de coordenação do programa no Ministério da Educação.

Penna (2017) não especifica no artigo a formação dos professores de música, mas afirma que,

embora fossem realizadas em escolas de educação básica, tais atividades não tinham um caráter curricular, nem estavam a cargo de professores, mas sim de monitores com formações as mais variadas. Assim, apesar de se situarem no espaço da escola – por definição, um contexto de educação formal –, enquanto projeto social, essas práticas educativas musicais apresentavam aspectos característicos de educação não formal. O ponto que acentuava esse caráter não formal é que, por serem voluntários, os monitores não tinham vínculo formal com as redes de ensino, não se configurando como profissionais do magistério (PENNA, 2017, p. 9).

Por fim, a autora afirmou que os resultados revelaram que o programa Mais Educação contribuiu para a ampliação da presença da música nas escolas de educação básica. No entanto, é um programa que enfrenta limitações enquanto política educacional. Penna (2017) acredita que aprender com as dificuldades e impasses que se apresenta é a melhor solução, pois, elas não devem impedir uma ação pela transformação das condições sociais e educacionais do país.

Gonçalves (2020), em sua dissertação de mestrado em Artes (Música), submetida à Universidade de Brasília, realizou uma pesquisa com o objetivo de discutir a função da música

²⁸ Ano em que o Congresso Nacional decretou e foi sancionada a Lei nº 13.278/2016, que torna a música uma linguagem constituinte do componente curricular Arte.

na educação básica, a partir dos marcos legais e da literatura. Além de criar uma proposta pedagógica para aulas de música visando os anos iniciais da educação básica (do 1º ao 5º ano), adequada ao contexto da educação em tempo integral.

A fim de atingir seus objetivos, a autora elaborou uma revisão da literatura brasileira que versa sobre o ensino de música na educação em tempo integral. Assim, constatou que as experiências brasileiras (ou o relato delas), nesse contexto, “ainda são escassas e os programas de educação em tempo integral em âmbito federal têm a aula de música como atividade extracurricular, não compondo o currículo” (GONÇALVES, 2020, p. 27).

Dentro desta reflexão, Gonçalves (2020) acredita que a presença da aula de música no currículo é necessária para validar o lugar da música na escola. No entanto, “apesar de a Música ser componente obrigatório e ofertada a todos os alunos, não existe (a despeito dos documentos norteadores) uma normatização a respeito de como essas aulas deverão ocorrer, nem de quais conteúdos serão, de fato, desenvolvidos” (GONÇALVES, 2020, p. 30). Nesse contexto, Gonçalves (2020) declara sentir a ausência de um documento normativo que sistematize e organize, de forma progressiva, as aprendizagens essenciais que todos os alunos devam desenvolver ao longo de todas as etapas e modalidades da educação básica, referente ao ensino de música.

Outra pesquisa consultada foi a de Sousa e Pereira (2020), com o objetivo principal de descrever o contexto da educação musical nas escolas públicas de educação básica de tempo integral. Para isso, realizaram uma pesquisa buscando compreender como a banda marcial se configura entre as disciplinas eletivas²⁹, pensando também na disponibilidade de outros espaços musicais para os estudantes. E, por fim, como esses estudantes percebem e sentem o impacto da educação musical amplamente vivenciada nesse contexto.

Para coleta de dados, os autores realizaram uma observação participante longitudinal, realizada ao longo de mais de cinco anos de trabalho pedagógico. Além da aplicação de um questionário respondido por 162 estudantes do 6º aos 9º anos do ensino fundamental. Ambos procurando compreender o perfil socioeconômico e cultural desses estudantes, como eles vivenciam a música no contexto escolar e também qual o sentido da música para suas vidas.

²⁹ Uma “disciplina eletiva” é toda e qualquer disciplina que não faz parte do currículo pleno. Sousa e Pereira (2020) afirmam ainda que, no caso da escola pesquisada, essas disciplinas são reagrupadas por interesse e não por idade e, algumas dessas disciplinas funcionam como oficinas. Por isso, embora a proposta da prática musical de banda marcial como disciplina eletiva seja enriquecedora, ainda não condiz com o que está previsto na Lei nº 13.278/16, que orienta a implementação do ensino de música constituindo o componente curricular Arte. **Disciplina de caráter obrigatório no currículo.** Sendo assim, a música deve estar no currículo escolar pleno. Quer seja compondo a disciplina Arte ou como disciplina própria. Acessível a todos os alunos e em horário normal de aula. Cujo objetivo essencial é o desenvolvimento humano como um todo e não, necessariamente, a formação de instrumentistas.

Entre os resultados os autores explicam que

a formação da escola de tempo integral preconiza a relevância de o aluno se assumir como copartícipe do processo ensino-aprendizagem; isso significa dizer que o aluno deve ser o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar. Assim, o estudante escolhe a eletiva que deseja fazer e ao optar pela eletiva da banda é inserido em uma proposta metodológica de ensino coletivo. Nesse contexto, a utilização da banda como ambiente de musicalização e ferramenta do ensino-aprendizagem da música é uma alternativa para a escola. Entretanto, o ensino da música por meio da banda ainda não conseguiu estabelecer material didático para congregar os conteúdos específicos da área (SOUSA; PEREIRA, 2020, p. 393).

Sousa e Pereira (2020) acreditam que, embora essa atividade não seja ofertada a todos os alunos, pois há um limite quantitativo de alunos por instrumento para cada professor (20 a 25 alunos por eletiva), é uma vantagem quando comparado as bandas que não se configuram como disciplinas curriculares, mas como projetos de extensão, uma vez que o aluno participa em horário extra. Assim, para a realidade da banda marcial escolar, os autores consideram essa proposta como um grande avanço para o fortalecimento do ensino de música na escola.

Quanto à metodologia de ensino, Sousa e Pereira (2020) declaram ser necessária a utilização de um material didático-pedagógico que possa apoiar e orientar as aulas de forma uniforme. No que tange a estruturação e sistematização do ensino de música, planejamentos, avaliações internas e externas, diferentemente de outras disciplinas do currículo escolar que utilizam livros didáticos como forma de estruturação dos conteúdos, as bandas escolares situadas nas escolas de tempo integral, pode trabalhar com os métodos de ensino coletivo brasileiros e também norte-americanos e europeus. Além da importância da ocorrência de reuniões pedagógicas e reuniões com pais de alunos.

Por último, referente aos alunos, Sousa e Pereira (2020) destacam que estes são crianças e adolescentes pertencentes a famílias com baixo poder aquisitivo e baixa escolaridade. Outro dado importante foi a perceptível ligação entre os estudantes e a música. Assim, o nível de satisfação, relacionado as aulas de música no contexto da escola de tempo integral, foi altíssimo. Aprovado efetivamente pela maioria dos estudantes, aparecendo, dessa forma, as disciplinas de sala de aula, as disciplinas eletivas e os ensaios dos grupos musicais como forte elemento subjetivo de um sentimento de atração pela música.

O trabalho de conclusão de curso (TCC) na área de Educação Musical do autor Aldo Silva (SILVA, 2021) apresenta um estudo de caso, de caráter qualitativo, realizado com o objetivo de analisar as contribuições do “Projeto Música na Escola” para a consolidação do ensino de música na Escola Municipal Yayá Paiva, na cidade de Nísia Floresta, localizada no estado do Rio Grande do Norte.

Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários. Um enviado aos estudantes e o outro aos professores, coordenadores e diretores. Foram analisados exatos 37 questionários respondidos pelos estudantes e 16 pela equipe pedagógica. Os dados revelaram que a partir de 2018, teve um acordo entre a equipe de professores de Arte, junto à gestão escolar e à Secretaria de Educação do município, organizando a área artística da seguinte maneira: 6º ano – Música, 7º ano – Dança, 8º ano – Artes Visuais e 9º ano – Teatro.

A pesquisa mostrou que o referenciado “Projeto Música na Escola” realizado na Escola Municipal Yayá Paiva, teve início no ano de 2017, com o ingresso de uma professora licenciada em Música, para lecionar a disciplina de Arte na rede municipal de ensino. O projeto se desenvolvia de forma bimestral e às vezes interdisciplinar, articulando as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música). Quando próximo a data de apresentação, a banda base se unia ao projeto para a organização dos arranjos das apresentações solo e coletivas.

Toda a proposta do projeto era construída coletivamente pelas turmas durante as aulas de Arte/Música. “As apresentações solos, eram abertas para alunos de outras turmas que se interessassem a apresentar algo de forma livre, fosse por meio do canto, ou por performances com instrumentos, contanto que estivessem dentro do fazer artístico-musical” (SILVA, 2021, p. 24).

Com isso, o autor concluiu que a presença de um professor de música formado e bem preparado nas escolas é de suma importância para a implementação estruturada e eficaz do ensino de música em nível básico. Por isso, Silva (2021) afirma que, na direção de um projeto dessa dimensão, deve-se estar um professor muito bem preparado. E, além disso, as contribuições de um Projeto dessa natureza, na educação básica, podem ser abrangidas para uma proporção bem maior. Em uma escala que englobe tal proposta pedagógica no contexto de toda a rede de ensino municipal.

Investigando a literatura global em busca de iniciativas institucionalizadas a partir da regularização e implementação do ensino de música, citarei a pesquisa da autora Gojmerac³⁰ (2016). Em seu artigo intitulado “Importance of Music in Education System”, ela explana sobre a indiferença por parte do composto educacional da Bósnia e Herzegovina quanto ao ensino de música. A autora afirmou que o sistema se encontra guiado pela ideia de que não há nada mais importante na escola e na vida do que matemática, línguas e ciências e que “qualquer tipo de

³⁰ Professora do departamento de educação e reabilitação da universidade Herzegovina, na Bósnia e Herzegovina.

arte no sistema educacional é considerado uma matéria sem nenhum valor para o desenvolvimento infantil”³¹ (GOJMERAC, 2016, p. 178, tradução nossa).

Gojmerac (2016) mostra resultados de sua pesquisa realizada na escola elementar de música e ballet “Novo Sarajevo” em 2015. A autora obteve dados de 134 estudantes do ensino fundamental, com idade de 8 a 15 anos, de diferentes camadas sociais. Ela destacou que esses alunos têm notas variadas nos instrumentos. Sendo assim, nem todos esses alunos são extremamente talentosos. Isso significa que nem todas as crianças que frequentam escolas de música são músicos. Mas, todos os alunos devem ter aulas de música apropriadas em suas escolas e, através dessas atividades, ter a oportunidade de desenvolver melhor habilidades que os ajudarão na aprendizagem e na vida.

Os dados obtidos na pesquisa de Gojmerac (2016) mostraram que mais de 95% dos estudantes de todos os departamentos de música têm notas excelentes em matérias do ensino geral e que a música tem grande influência no desenvolvimento dessas crianças. Ou seja, através das aulas de música esses alunos aprenderam muitas outras habilidades que são importantes para a qualidade de vida, como: trabalho em equipe, autodisciplina, determinação, confiança, desenvolvimento do pensamento criativo, além de aprenderem a administrar melhor o tempo disponível.

Gojmerac (2016) finaliza seu pensamento afirmando que é preciso urgentemente mudar os métodos convencionais de ensino. Cujo objetivo principal são apenas dados, sem qualquer desenvolvimento da própria opinião, criatividade e habilidades sociais. Que não oferecem um suporte ao potencial individual de cada aluno. Segundo Gojmerac (2016) é por conta desse tipo de pensamento que está se formando um exército de robôs de enciclopédia. Que têm muitos dados em mente, mas não são capazes de usá-los para solucionar problemas. Por isso, a autora afirma que é preciso criar conhecimento útil e desenvolver a capacidade de usá-lo com os alunos. Além de encontrar um método que não seja padronizado, visto que os alunos possuem perfis cognitivos diferentes.

No tocando a realidade do ensino de música na Inglaterra, o jornal diário de edição *on-line* do Reino Unido, “The Guardian”, publicou, em 2018, uma matéria intitulada: Pesquisas escolares mostram que a Música está desaparecendo do currículo³². Segundo Weale (2018), correspondente do jornal, uma pesquisa da Sussex University descobriu que o número de escolas que oferecem música de nível A caiu mais de 15% nos últimos dois

³¹ Any kind of art in this education system is considered as subject that does not have any value for child development.

³² Music disappearing from curriculum, schools survey shows.

anos. O quadro é ainda pior para o nível A da tecnologia musical, que caiu 32% no mesmo período. A pesquisa também revelou uma queda de 10% no número de alunos iniciando o *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*³³ de música, desde 2016.

A pesquisa, em 500 escolas na Inglaterra, mostrou que a música está desaparecendo rapidamente como disciplina obrigatória no nível secundário. Enquanto em 2012/2013, a música era obrigatória para os jovens de 13 a 14 anos em 84% das escolas respondentes, a última pesquisa revelou que era obrigatória em apenas 47,5%. Das escolas que participaram, 18% não oferecem música GCSE em tudo. Mas, em algumas escolas, o assunto era ensinado apenas como um “dia de enriquecimento”, uma vez por ano. Nos departamentos de música, 70% dos professores de música sobreviventes, com formação específica, estavam tendo que ensinar fora de sua disciplina para preencher seus horários.

O autor do relatório, Duncan Mackrill (apud WEALE, 2018, tradução nossa), professor sênior da Sussex University, disse:

O lugar da música no currículo secundário continua a ser precariamente equilibrado ou desaparecendo em um número significativo de escolas. Sem uma mudança que exija um currículo equilibrado em todas as escolas, corremos o risco de a educação musical se tornar, em muitos casos, um privilégio de quem pode pagar³⁴.

Sendo assim, com menos escolas oferecendo a música como uma opção e algumas oferecendo-a apenas fora do horário escolar, a música pode desaparecer do currículo virando uma exclusividade de quem tem condições financeiras, afetando a integridade dos direitos dos atores e atrizes sociais.

Ainda em relação a educação musical britânica, Millar (2019), também correspondente do “The Guardian”, em sua matéria “Reportagem sobre a música nas escolas revela cortes, desigualdade e professores desmoralizados³⁵”, traz a fala de Jonathan Savage³⁶, quando afirma que a ideia de uma educação musical abrangente ser substituída por uma oportunidade de dar aos alunos a chance de tocar um único instrumento, por um

³³ A GCSEs é uma qualificação acadêmica presente no sistema educacional britânico, obtida em uma matéria específica. Em média, os alunos escolhem 8 disciplinas, com um mínimo de 6. Três disciplinas são obrigatórias: língua inglesa, ciências e matemática. Mas, é possível selecionar outras dentre uma série de opções, tais como música, negócios, teatro, geografia, contabilidade, história, direito, estatística, economia, teologia, computação, etc.

³⁴ “Music’s place in the secondary curriculum continues to be precariously balanced or disappearing in a significant number of schools. Without a change to require a balanced curriculum in all schools, we are in danger of music education becoming, in many cases, the preserve of those who can pay”.

³⁵ School music report reveals cuts, inequality and demoralised teachers.

³⁶ Um dos autores do relatório e leitor em educação na Manchester Metropolitan University.

curto período, como um período letivo, não é o modelo de educação musical certo para uma disciplina curricular nacional nas escolas.

Jonathan Savage (apud MILLAR, 2019) afirma ainda que, a educação musical precisa ser levada muito mais a sério. Ter os recursos adequados, com investimento e o apoio dos responsáveis. Caso contrário, a experiência de cada criança dependerá de onde foi educada e da competência da equipe. Pensando nisso, é irônico que tenha sido necessário uma pandemia global para notabilizar a importância da música e da educação musical na vida das pessoas, independentemente de sua cultura.

Parkes *et al.* (2021) realizou uma pesquisa com o objetivo de avaliar o bem-estar psicológico de professores de música que estão trabalhando durante a pandemia. Levando em conta que durante a pandemia do COVID-19 os professores têm se adaptado aos modos do ensino emergencial remoto. Isso tem impactado diretamente no bem-estar dos professores de música, gerando altos níveis de depressão.

A coleta de dados se deu por questionário, dividido nas seguintes categorias de análise: (1) informações demográficas e institucionais, (2) bem-estar e depressão, (3) formato de instrução e preparação, (4) eficácia do ensino em comparação com o início da pandemia e (5) resultados positivos dos ajustes impostos pela pandemia. No total, 1.325 professores de música elementar ou secundária de qualquer tipo³⁷ responderam à pesquisa.

Para cruzamento de dados, também foram utilizados os resultados de pesquisas conduzidas pelos autores, usando a mesma população. Durante o semestre da primavera de 2020, quando a maioria dos professores nos Estados Unidos foram forçados a dar aulas remotas de emergência. Assim, foram enviados 25.817 convites por *e-mail* para participantes em potencial. No entanto, apenas 1.325 professores de música voluntários responderam ao questionário. Entre as características da população entrevistada 67,1% se identificou como mulher, seguido por 32,7% homem, e apenas um entrevistado se identificou como transgênero e um como não binário. A maioria dos participantes tinha o título de mestre (57,9%), enquanto 38,6% tinham o diploma de bacharel e apenas 3,3% o título de doutor.

As proporções de participantes lecionando nos níveis de ensino fundamental foram 28,5%, 31,1% ensino fundamental/médio e 40,1% ensino médio. A maioria dos participantes relatou ser diretor de banda (35,3%) ou educador geral de música (25,6%), seguido de diretor de coral (21,2%). Relativamente, poucos diretores de orquestra participaram (10,4%), enquanto os demais professores indicaram sua área de ensino como “outra” (6,2%).

³⁷ Por exemplo, música geral, banda de concerto, banda marcial, orquestra, instrumentos contemporâneos, pequeno conjunto, piano, guitarra, coro, conjunto vocal e teoria musical.

No geral, os resultados dos questionários denunciaram que os professores estão relatando níveis relativamente extremos de estresse, à medida que as condições impostas pela pandemia continuam a impactar o trabalho deles. Os resultados desse estudo sugerem também que, o bem-estar dos professores de música nos Estados Unidos piorou desde o início da pandemia, na primavera de 2020, até o início de um novo ano letivo no outono de 2020. 17% relataram depressão leve, 25% depressão moderada e 24% relataram níveis graves de depressão extremamente graves. Os relatórios de depressão são preocupantes. Por isso, são necessários esforços futuros para criar estratégias que possam fornecer alívio e apoio aos professores de música.

Por fim, abordarei as pesquisas de Lima (LIMA, 2018) e de Barros, Scotti, Castro (BARROS; SCOTTI; CASTRO, 2017) que foram realizados em Petrolina-PE, um dos municípios que compõe o *lócus* investigativo desta pesquisa. Lima (2018), em sua dissertação de mestrado em Música, buscou investigar como o ensino de música é desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Petrolina-PE. Para isso, o autor realizou um estudo de caso com gestores, coordenadores e professores de dez escolas públicas do município de Petrolina-PE, as quais ofertam aulas do sexto ao nono ano. Para a coleta de dados, Lima (2018) utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas.

Como resultados da pesquisa, Lima (2018) identificou que 22,5% dos professores respondentes declararam possuir o ensino superior completo, 72,5% especialização e 5,0% mestrado. Além disso, o autor constatou uma variedade de áreas de formação, ressaltando que nenhum dos respondentes que lecionam a disciplina Arte possui formação específica em uma linguagem artística.

O que encontramos, portanto, foram professores que complementam sua carga horária nessa disciplina, exceto em duas das dez escolas pesquisadas, onde as professoras lecionam apenas a disciplina de arte, apesar de não possuírem formação nessa área de conhecimento. Dos professores respondentes que estão efetivamente em sala de aula – excetuando-se, portanto, gestores e coordenadores –, identificamos as graduações em Letras (46%), Biologia (23%), Matemática (15%), História (8%) e Geografia (8%) (LIMA, 2018, p. 93).

Lima (2018) concluiu que, a música, nas escolas investigadas da rede pública municipal de ensino de Petrolina-PE, existe enquanto área de conhecimento, dentro do componente curricular de arte, lecionada por professores não especialistas e que complementam a carga horária na disciplina. O autor afirmou que, dessa forma, os tempos e espaços que o ensino de música ocupa em escolas públicas municipais da rede estão evidenciados através da formação

humana. Por exemplo, processos de ensinagem, permeados pela afetividade, em uma ação pedagógica institucional.

Barros, Scotti e Castro (2017), realizaram um estudo de casos múltiplos através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com o objetivo de compreender o processo de implementação do ensino de Música nas escolas da rede municipal da cidade de Petrolina-PE. Para atingir tais objetivos, os autores colheram dados a partir de uma análise documental. Examinando as leis e documentos que regem a presença do ensino de música no contexto da Educação Básica. Além de entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas gestoras e três professores de duas escolas da rede municipal de ensino, localizadas na zona urbana do Município de Petrolina-PE, nomeadas por: Escola Municipal A e Escola Municipal B.

Sobre a formação dos entrevistados, os resultados encontrados indicam que, apenas dois professores são licenciandos em música, a outra professora é licenciada em biologia e as Gestoras são formadas em Pedagogia e Letras, embora ministrem ou já tenham ministrado aulas de música na educação básica. Inclusive, uma das Gestoras afirmou que não se considerou preparada para assumir as aulas de música que surgiram durante a sua carreira profissional como professora polivalente.

Quanto ao *locus* da investigação de caráter qualitativo, a Escola Municipal A possui em média 342 estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. As aulas de música são lecionadas por professores polivalentes, que incluem a música como conteúdo na disciplina Artes. Em relação a Escola Municipal B, esta possui 692 estudantes no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA (Educação de Jovens e Adultos). As aulas de música não são ofertadas a todos os alunos da escola e são ministradas por professores participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Música em que estudam.

Os resultados revelaram que, o processo de implementação do ensino de música nas escolas municipais da cidade de Petrolina-PE ainda se encontra em estado embrionário. As aulas de música são ministradas, em sua maioria, por professores polivalentes, sem formação específica nas linguagens artísticas. Por esta razão, os autores concluíram que a música, nas escolas investigadas, está limitada ao entretenimento e a aplicação de outros conteúdos. Além de que, os entrevistados desconheciam o conceito, significado, função e abordagem da Educação Musical. Bem como as leis que norteiam o ensino de música na educação básica. Por fim, Barros, Scotti e Castro (2017) também destacaram que os professores entrevistados, com

formação específica em andamento, possuíam uma tendência de ensino conservatorial em suas práticas pedagógicas.

A partir do levantamento bibliográfico aqui realizado e das análises dos estudos apontados, foi possível inferir que, no Brasil, o ensino de música está mais presente em escolas básicas como atividade extracurricular e como conteúdo da disciplina Arte do que como disciplina no currículo escolar. Com isso, pôde-se perceber que, mesmo levando em conta que os 5 anos de prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes da Lei nº 13.278/16 finalizaram recentemente, em 2021, os currículos escolares devem ser revistos, para que seja garantida a integridade dos direitos dos atores e atrizes sociais, brasileiros, que ficam assegurados por lei³⁸ a terem acesso ao ensino de música, gratuitamente, sem distinção de raça, gênero ou classe social, no horário escolar normal, e não em contraturno.

Nesse sentido, a pouca produção acadêmica encontrada como resultado do levantamento bibliográfico aqui realizado, utilizando-se dos sistemas de buscas das diversas bases de dados das bibliotecas, instituições universitárias e da *internet*, relacionada ao ensino de música enquanto disciplina, pode ser considerada uma denúncia do desprestígio político e epistemológico ao qual a música, enquanto saber específico, está submetida.

Os estudos dos autores Najla Elisângela dos Santos (SANTOS, 2012), Márlon Vieira (VIEIRA, 2016), Cristina Wolffenbüttel (WOLFFENBÜTTEL 2017), Maura Penna (PENNA, 2017) e Barros, Scotti, Castro (BARROS; SCOTTI; CASTRO, 2017), provam o argumento anterior, por denunciarem a presença da música enquanto atividade complementar ou como atividade ofertada a uma mostra restrita de alunos das escolas.

A análise das pesquisas aqui levantadas revelou que não é somente no Brasil que o ensino de música é desprestigiado em boa parte das instituições de ensino básico. Millar (2019) denunciou que na Inglaterra, a música está desaparecendo das escolas básicas, em número significativo, mesmo sendo uma “disciplina” que faz parte do currículo nacional. As escolas precisam se responsabilizar de forma mais rigorosa pela entrega da música como um direito universal, durante o horário letivo, como parte do currículo nacional. Caso contrário essa forma artística se tornará um monopólio de poucos, mais favorecidos.

Contudo, sabe-se que mesmo uma lei sendo sancionada, leva-se tempo para sua implementação. Principalmente levando em conta o tamanho do Brasil. Por isso, essas mudanças a longo prazo podem estar, possivelmente, relacionadas ao fato de o prazo de 5 anos para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes da Lei nº 13.278/2016 ter

³⁸ Lei nº 11.769/2008 e sua atualização a Lei nº 13.278/2016.

finalizado recentemente, em 2021. Após a revisão bibliográfica, é possível concluir que o ensino de música no Brasil vem sendo implementado efetivamente com mais notoriedade, aos poucos, após longos anos longe dos currículos escolares. Mesmo que associado a atividades complementares ou extracurriculares em muitas escolas básicas.

4 INSTITUIÇÃO ESCOLAR E ENSINO DE MÚSICA

4.1 PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

A presente reflexão acerca da implementação do ensino de música em escolas básicas nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, incita um aprofundamento em um campo mais amplo que é o da Educação. Para isso, irei expor alguns pontos da conceptualização da educação com vistas à compreensão da escola como instituição educativa. Não farei uma investigação profunda, mas elucidarei alguns aspectos importantes dos desdobramentos da origem, evolução e dos entraves da educação e da instituição escolar.

Preliminarmente, é sensato considerar que o processo educativo é essencial na vida de qualquer ser vivo. Nisto, incluo os animais irracionais, pois também vivenciam experiências de aprendizagem. A exemplo das mães que ensinam a caçar e a escolher o que comer e até ajudam na aprendizagem dos primeiros voos. Os filhotes muitas vezes aprendem observando os adultos, quais plantas comer e como alcançá-las.

Assim, qualquer ser vivo, para dar sentido a própria existência, dia a dia, conecta sua rotina com a educação. Em razão disso, pensando nessa ligação entre a educação e os hábitos, Brandão (2007) afirmou que

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida coma educação (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Contudo, segundo Brandão (2007), ao contrário do que muitos possam pensar, não há uma forma única, nem um único modelo de educação. Além disso, a escola não é o único lugar onde a educação acontece. O ensino escolar não é a única prática educativa, inclusive, muitos nem a consideram a melhor. Diante disto, pensando na educação como um produto de mediação entre os indivíduos e um fenômeno inerente a convivência humana, Durkheim (2011, p. 10) afirmou: “A educação é algo eminentemente social”.

Da mesma forma, Vieira afirmou, via orientação realizada por vídeo chamada, em 2020, que a educação é um produto da socialização entre os seres humanos. Mediado por um processo comunicacional, que ocorre em todos os lugares onde haja convivência humana mediada pela comunicação, independentemente da escola. Assim, percebe-se que a educação existe para além da escolarização. Ela existe em formas diversas. Entre culturas diferentes, como sociedades tribais, camponeses, monásticas. Entre diferentes idades. Independente do gênero. Em caráter

familiar ou comunitário. Em espaços formais ou informais. Ela existe independente de escolas, salas de aulas, professores e métodos pedagógicos.

Vieira (2020, Informação verbal fornecida em orientação) afirma também que, os sujeitos humanos se desenvolvem, trocam informações e aprendizagens, sem a necessidade de uma sistematização. O homem tem um conjunto de práxis que se desenvolve em todos os sentidos. Em tudo que se pensar, o fenômeno educativo está presente. No trabalho, na convivência. Enquanto socialização, enquanto troca de experiências, de aprendizado e de costumes. Tudo é mediado pela educação.

Isso implica em afirmar que, para além da educação formal, existem, em todas as culturas, outros métodos de transmissão e obtenção de conhecimento. Sendo assim, diversas culturas transmitem a música sem a precisão de uma metodologia que possa ser considerada como “correta”. De uma avaliação, de uma instituição ou de professores formados. Simplesmente existe o conhecimento e este é disseminado em formas e lugares diversos.

Para elucidar a existência de processos de ensino-aprendizagem em espaços informais, Queiroz e Marinho (2017) realizaram uma pesquisa entre os anos de 2003 e 2015, de natureza etnográfica. Fundamentada em perspectivas epistemológicas da educação musical e da etnomusicologia e, consolidada em um trabalho de campo. Essa pesquisa teve como base as vivências e os significados que constituem a embolada. Gênero poético-musical característico do Nordeste brasileiro e que tem grande recorrência na cultura popular paraibana.

Essa pesquisa buscou analisar os sujeitos, os processos, os conhecimentos e saberes que configuram a formação musical da embolada na Paraíba. Nessa perspectiva, o trabalho realizado teve como base os seguintes instrumentos investigativos: pesquisa bibliográfica, pesquisa sonoro-documental, observação participante, diário de campo, gravações de áudio, fotografias, filmagens e entrevistas semiestruturadas.

Os resultados da pesquisa evidenciaram singularidades da formação musical nesse contexto, demonstrando que sua caracterização é voltada à educação informal. A ideia de informalidade não está vinculada à falta de forma. Mas, à não intencionalidade de uma prática de formação (QUEIROZ; MARINHO, 2017). Queiroz e Marinho (2017), descobriram que a formação dos emboladores acontece mais pela experiência. Por exemplo, ver um embolador cantando em uma feira ou participar de experiências coletivas relacionadas à embolada. Além disso, para os emboladores, o “dom” é considerado um elemento primordial no fazer e na formação musical.

O exemplo da embolada, pesquisada por Queiroz e Marinho (2017), indica que para poder haver uma ação educativa é necessário, fundamentalmente, a intenção. Partindo do

sentindo da necessidade da intencionalidade, se pode educar uma pessoa ou um grupo de pessoas, em qualquer faixa etária determinada na sociedade. Ou seja, educar é uma prática humana que pode ocorrer em qualquer situação.

Nessa linha de raciocínio, Vieira (2020), pronunciou que a primeira experiência educacional que um sujeito tem não é na escola, é na família. A educação familiar é constituída de alguns elementos como: as recomendações dos pais, a aprendizagem pela repetição e a convivência com os pais. O maior ensinamento familiar é o da convivência social, pois visa à formação e o desenvolvimento integral do caráter, da personalidade, dos valores morais, éticos, espirituais e da autonomia, dos limites, entre outros. Essas evidências comprovam que, mesmo os adultos que nunca foram à escola, foram educados, inclusive muitos até aprenderam a ler.

Todos estão cercados de processos educacionais que estão fora da escola. Contudo, quanto mais abrangente for o grupo de pessoas ou quanto mais substancial for a execução da ação educativa, dentro da sociedade, principalmente quando esta é responsabilidade do Estado, se faz imprescindível a criação de um conjunto profissionalizado, dedicado exclusivamente aquela finalidade, visando ao aperfeiçoamento da prática em função de melhorias para todos.

Essa afirmativa leva ao entendimento que a sociedade em si é educadora. Assim como indica o Art. 1º da Lei nº 9.394/96 (LDB): “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Contudo, para a construção teórica dessa pesquisa, doravante, focarei na educação escolar.

4.2 INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Para investigar a educação escolar, é possível explorar as obras de Émile Durkheim que foi um sociólogo, antropólogo, cientista político, psicólogo social e filósofo francês e que escreveu sobre a educação, a invenção da escola e sobre o fenômeno pedagógico. Em seu livro “Educação e Sociologia”, ele define a educação como

a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2011, p. 10).

Durkheim (2011) traz a ideia de que é cabível à educação o preparo do homem para a vida moral e social. Essa preparação se dá por uma via social, visto que o homem é um ser caracteristicamente social. Se a educação é uma função essencialmente social, cabe ao Estado a responsabilidade do funcionamento da mesma, da melhor maneira e em prol do interesse público. Em benefício desse compromisso social, do estado para com a formação desse novo sujeito, surge a escola e o ensino laico. Essa invenção torna a educação um fenômeno pedagógico.

Dentro da educação como um fenômeno, tem-se um processo que se dá por via da escola. É a referida educação escolar. A instituição escolar é um dos tipos de espaços formais de ensino. Ela se constitui como educação formalizada, porque ela é integrada a um caráter pedagógico sistematizado. Se configura como a própria pedagogia. O estudo das propriedades escolares não pode estar desassociado dos comportamentos da população e da política escolar. A análise desses funcionamentos permite obter uma visão conjunta das formas de escolarização que Rodrigues (2009) compreende como subconjuntos sociosimbólicos.

A exemplo dessa sistematização, Durkheim (2011) faz uma analogia entre as instituições pedagógicas e as instituições sociais e afirma que em toda escola há uma disciplina e um sistema de punições e recompensas. “Tanto na escola quanto na cidade, impõe-se uma disciplina. As regras que fixam os deveres dos alunos são comparáveis às que prescrevem a conduta dos homens feitos” (DURKHEIM, 2011, p. 116). Por isso, Durkheim (2011, p. 117) afirma que “quanto melhor conhecermos a sociedade, melhor perceberemos tudo o que se passa no microcosmo social que a escola é”.

Levando em conta que essas perspectivas passam por uma construção social ao longo do tempo, “a escola, enquanto parte significativa do campo educacional, constitui-se como um espaço de tomadas de posição cultural” (RODRIGUES, 2009, p. 44). Sua contextualização perpassa a análise em um sentido longo no decorrer da história. Para compreender a instituição escolar, Varela & Alvarez-Uria (1992) e Vasconcelos (2004) investigam a história. Eles afirmam que, por volta da metade do século XIX, iniciam-se discussões, em várias províncias, acerca da necessidade de escolarizar a população. Principalmente a camada inferior da sociedade.

Em torno dessas discussões, começou-se a se questionar se era pertinente ou não a instrução de negros (libertos ou escravos), índios e mulheres. “Além disso, o debate analisava o ordenamento legal da educação escolar, sua disciplinação quanto à obrigatoriedade, frequência e às aprendizagens a serem adquiridas” (VASCONCELOS, 2004, p. 58). Durante

esse período³⁹, o Estado não tinha muito poder em relação à instrução, nem a escola tinha um lugar social autêntico. A necessidade de existir uma escola ainda era discutível. Foi então que, ao longo do tempo, a importância da escola foi se estabelecendo lentamente. Como campo de dimensão transfixada entre os contextos sociais, políticos e culturais.

O objetivo inicial era a “aprendizagem rudimentar da leitura da escrita e das contas, o que para a elite brasileira à época já era um significativo passo de concessão para pobres, negros e brancos livres” (VASCONCELOS, 2004, p. 58). Embora as elites do Brasil, na segunda metade do século XIX, obtivessem o discurso iluminista europeu de que a instrução era a principal estratégia civilizatória do povo brasileiro, sua prática era bem diferente. Visto que, a visão iluminista presumia que essa forma de instrução era acessível a todas as crianças e as protegeria da miséria, ignorância e da depravação. A educação escolar tomaria uma função moralizadora da família (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992; VASCONCELOS, 2004).

Segundo Vasconcelos (2004, p. 59): “A escola primária pública, obrigatória e gratuita para as crianças das classes populares, é uma instituição recente, cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais de um século de existência”. Varela & Alvarez-Uria (1992) e Vasconcelos (2004) explicam também que, esse processo estava associado à preocupação em abolir o trabalho infantil antes dos dez anos de idade, ainda normal nos séculos anteriores. Dessa forma, o autor mostra que a escola, a partir do século XVI, foi uma invenção para as elites. Somente no início do século XX se tornou acessível às classes populares.

A origem do processo de escolarização está relacionada às mudanças ocorridas na nova ordem social. A burguesia se torna o grupo alternativo à nobreza. Demonstrando máxima preocupação com a educação de seus filhos. Bem como surge um novo tipo de súdito para essa nova nobreza, o cidadão. Foi a partir desse modelo escolar dos colégios modernos que pôde-se observar a autoridade dos mestres sobre os alunos. O princípio do regime disciplinar. A implementação de uma estruturação hierárquica em relação ao tempo de estudo e desempenhos nas atividades dos alunos. A introdução de currículos escolares. A importância central exercida pelo exame/prova (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992; VASCONCELOS, 2004).

Uma das condições factuais para a aparição da escola nacional foi a compreensão da condição de infância. A princípio se deu mais como uma concepção do que como um documento governamental. Além disso, pode-se destacar “a aparição de um corpo de especialistas na infância; a destruição de outros modos de educação; a institucionalização propriamente dita da escola, com a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos

³⁹ Por volta da metade do século XIX.

poderes públicos e sancionada pelas leis” (VASCONCELOS, 2004, p. 61). Também a utilização de um espaço único para a educação das crianças. Esse espaço fechado, semelhante aos asilos e conventos, iria se constituir no modelo para a escolarização das crianças.

Atrelado aos aspectos da instituição escolar, encontra-se pormenores relativos à estruturação social, como questões socioeconômicas, culturais e políticas. Segundo Rodrigues (2009), esses aspectos não determinam o processo, mas o compõem. Portanto, a escolarização não é um fenômeno de lugar e tempo isolados, mas um contingente de emaranhados exógenos que vão determinando, com o tempo, a própria forma escolar.

Um olhar histórico revela que, com a efetivação da instituição escolar, surge a ideia de uma pedagogia sistematizada para a transmissão dos conhecimentos e as denominadas escola pública/escola para todos, como tentativa de combater a marginalidade, a ignorância e a pobreza. Assim, a escola começa a ser proclamada com um espaço para todos e o estado passa a assumir a responsabilidade de oferta da escola.

Especificamente no Brasil, a Lei nº 9.394 é formulada como política pública para a educação. Essa lei estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, a partir dela, o governo federal do Brasil tem por objetivo garantir, em igualdade, o acesso e permanência de todas as pessoas na educação básica. A exemplo do Art. 3º da Lei nº 9.394/96 (LDB) que traz nos incisos I; VI e XVIII os seguintes textos: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Contudo, mesmo que a escola se articule em um espaço oficial de ensino e aprendizagem, na perspectiva de equidade de oportunidades, nem todas as pessoas conseguem frequentá-la. Muitas por terem que trabalhar, outras por conta da distância, entre outros motivos. Esses são conflitos emergentes que acentuam ainda mais as desigualdades sociais. “Historicamente, a emergência da forma escolar não acontece sem conflitos, de maneira que a escola se constitui de conflitos e está repleta de polêmicas e controvérsias” (RODRIGUES, 2009, p. 48). O surgimento da escola oferece condições efetivas de se pensar as mudanças que ela provoca na estrutura social.

A escola vem reportando, em diversos momentos históricos, a segmentação. Ideias de “condições de existências, a origem de classe, o sexo, a religião, a idade, a orientação cultural, o mercado de trabalho e até as competências e capacidades escolares” (RODRIGUES, 2009, p. 47). Sustentadas por discursos e filosofias de acordo com o lugar e o período no qual essas construções ideológicas se situam. Essa perspectiva também é analisada por Bourdieu (2007) ao apontar que, a escola tem sido responsável pela perpetuação das desigualdades sociais. “A

escola permanece uma das instituições principais de manutenção dos privilégios” (BOURDIEU, 2007, p. 13).

Considerando todos os estudantes como iguais em direitos e deveres, por mais desiguais que sejam, o sistema escolar acaba praticando a desigualdade diante da cultura. As classes sociais mais favorecidas monopolizam a utilização da instituição escolar. Esta, por sua vez, detém o monopólio da manipulação dos signos e dos bens culturais. Durkheim (2011) também amplia essa análise ao ressaltar que

para encontrar uma educação absolutamente homogênea e igualitária, é preciso voltar no tempo até as sociedades pré-históricas, no seio das quais não existia nenhuma diferenciação; e ainda assim estes tipos de sociedades representam apenas um momento lógico na história da humanidade (DURKHEIM, 2011, p. 51).

Antes da presença substancial da escola, existia uma forma de segregação instaurada na sociedade. Essa prática de separação isolava de um lado os escolarizados e do outro os excluídos da escola. A segregação era uma forma dominante para determinar o ciclo social, emprego, poder aquisitivo e a posição na organização social. Porém, segundo Bourdieu (2007),

hoje em dia ela opera, de modo bem menos simples, através de uma segregação interna ao sistema educacional que separa os educandos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudos, o estabelecimento de ensino, a sala de aula. As opções curriculares. Exclusão "branda", "continua", "insensível", "despercebida". A escola segue, pois, excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados (BOURDIEU, 2007, p. 13).

A exclusão continua, agora, dentro da própria escola. A forma mais fácil de se observar a presença da segregação é comparando a escola pública com a escola privada. Comumente são publicados artigos e pesquisas que comparam o rendimento das duas realidades. Ou, mais próximo de meu objeto de pesquisa, a oferta ou não da escolarização do ensino de música.

O material jornalístico produzido pelo Estadão – Portal do Estado de São Paulo lançou, no dia 04 de dezembro de 2019, um artigo intitulado: Escolas privadas de elite do Brasil superam Finlândia no Pisa; rede pública vai pior do que Peru. O artigo retrata os resultados do *Programme for International Student Assessment* (PISA). Rede mundial de avaliação de desempenho escolar. Segundo Cafardo e Palhares (2019), autores do artigo do Estadão, se só existissem as escolas de elite no Brasil, o país estaria em 5º lugar no *ranking* mundial de leitura. Entretanto, a matéria deixa claro que, se só existissem escolas públicas, o Brasil estaria na 65ª posição.

Esse artigo complementa a análise de Bourdieu (2007) de que, o capital cultural que faz relação com os saberes e conhecimento é uma forma de dar conta das desigualdades de desempenho escolar dos alunos de diferentes classes sociais. Mensurando o sucesso e/ou fracasso escolar. Bourdieu (2007) continua explicando que o sucesso escolar varia de acordo com a classe social do aluno. Pensamento que corrobora com o material jornalístico produzido pelo Estadão, escrito por Cafardo e Palhares (2019).

Em seu artigo "As categorias do juízo professoral", examinando as considerações anotadas pelos professores nos trabalhos escolares de 154 alunas de filosofia de um curso preparatório à Escola Normal Superior de Paris, nos anos 1960, Pierre Bourdieu e Monique de Saint-Martin constataram que, tanto os julgamentos mais favoráveis quanto as notas elevavam-se à medida em que se elevava a posição social da aluna. "Embora o primeiro elemento esteja mais fortemente correlacionado a origem social do que a nota" (BOURDIEU, 2007, p. 12).

Pensando nessas disparidades entre instituições escolares públicas e privadas, na realidade do Brasil, Gadotti (2014) explica que os pioneiros da educação nova defenderam a escola pública, democrática e para todos. Se opondo às forças conservadoras que defendiam a escola privada. Porém, perderam a batalha e foi instituído a hegemonia do privado sobre o público. Devido a isso, para Gadotti (2014), ainda hoje se convive com uma pesada herança histórica que vem desde o Brasil Colônia. Ele explica que "a igreja católica patrocinou, por séculos, uma escola só para os mais abastados, servindo apenas a 3 ou 4% da população" (GADOTTI, 2014, p.16).

Ainda sobre as desigualdades no ensino, Esteve (1999) traz uma perspectiva de ruptura da segregação ao afirmar que "a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, muito mais flexível e integrador" (ESTEVE, 1999, p. 103). Embora o autor afirme que o sistema tenha mudado, ele declara que a realidade do ensino no Brasil é incapaz de assegurar ao aluno, em qualquer nível, um trabalho adequado.

Continuando, Esteve (1999) aponta ainda que, a vinte anos atrás, a obtenção de um diploma assegurava ao cidadão um *status* social acompanhado de uma elevação no salário. No entanto, essa realidade mudou e a escolarização ou os graus acadêmicos não asseguram mais nada. Ficando a cargo das boas relações sociais da família a indicação de empregos ou até a obtenção de cursos extras, como inglês ou informática, que não são financeiramente acessíveis.

A sociedade atual cultua a informação. Paga-se por ela, mata-se por ela. Talvez nunca antes na história da sociedade os homens estiveram tão bombardeados de informações diariamente. Esse cenário de redes emaranhadas de fontes de informação gera consequências

profundas para a escola. Como consequência, os professores precisam estar abertos a novas formas de articulação de conhecimento, reforçando a integridade dos direitos dos alunos.

Se a sociedade atual é a sociedade da informação, então o direito a educação é tão essencial quanto o direito à vida. O conhecimento é o grande capital da era atual, sendo assim ele deve ser disponibilizado a todos os cidadãos. Não parece certo o conhecimento ser um privilégio de quem tem condições para pagar por ele. Mas, que seja um direito garantido a todos. Assim como Gadotti (2010, p. 15) afirmou: “O direito à educação não é o direito de se matricular na escola, mas o direito de aprender na escola”.

O Artigo 205 da Constituição de 1988 determina que “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” (BRASIL, 1988). Desta maneira, a implantação da Lei nº 11.769, em agosto de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, atualizada pela Lei nº 13.278/16 que altera o texto da atual LDB (Lei 9.394/1996) para instituir a música como linguagem constituinte do componente curricular Arte, embora não defina com clareza se a música deve ser instituída enquanto disciplina ou conteúdo, assegura o ensino de música a todos. Independentemente da raça, gênero ou classe social dos sujeitos escolares.

As pesquisas de Bourdieu (2007), Durkheim (2011), Rodrigues (2009, 2020), Varela & Alvarez-Uria (1992), Vasconcelos (2004) e Gadotti (2014) que de modo mais aprofundado exploraram o tema, concluiu que a luta pela democracia do ensino está instaurada desde de antes da origem da instituição escolar. Mais especificamente, relacionado ao ensino de música, objeto dessa pesquisa, essa luta democrática pela implementação da escolarização do ensino de música continua reforçando a integridade dos direitos dos atores e atrizes sociais.

4.3 MÚSICA NAS ESCOLAS: LEGISLAÇÃO NACIONAL E DOCUMENTOS OFICIAIS

O ensino de música no Brasil passa por um processo de construção, marcado pela elaboração de documentos e da luta pela inserção da música nas escolas básicas. Observando os documentos normativos, decretos e leis que fazem parte da história desse saber, traçarei a seguir um breve histórico da escolarização do ensino de música na educação nacional brasileira.

Parte desse histórico foi retirado do projeto de resolução CNE/CEB nº.12/2013 e da dissertação “Matemática e Música”, da autoria de Campos (2009).

Antes do período republicano, em 1854, o estabelecido Decreto nº 1.331 apresentou as primeiras definições, legislativas, para o ensino de música nas escolas, ainda durante o Regime Imperial. Porém, restrito ao Rio de Janeiro, indicando que as atividades musicais deveriam se ater a noções de música e exercícios de canto. Esta lei, apesar de não ser extensiva a todo o Brasil, foi um documento que ganhou uma legitimidade “quase” que nacional. Por isso, mesmo que o ensino de música tenha sido incluído nesse documento como um conteúdo optativo, sua menção “não diminui a importância de a música ser elencada entre os conhecimentos considerados relevantes para a formação do indivíduo” (QUEIROZ, 2012, p. 26).

Outra coisa interessante de se observar é que, nessa lei, o salário instituído para os professores de música, assim como dos professores de desenho, dança e ginástica, são os mais baixos salários. Sua quantia é tão baixa que chega a ser o mesmo valor da **gratificação** que é acrescentada ao salário dos professores das línguas mortas e de alemão.

A história revela a forte valorização que a prática do canto teve no Brasil. Contudo, foi em 1887 que o canto e o coral se constituíram atividades ofertadas em todas as escolas públicas e para todos os alunos, a partir da Reforma de Rangel Pestana. Foi o decreto nº 27, de 12 de março de 1890, que instituiu a Reforma da Escola Normal de São Paulo – Caetano de Campos, incluindo a música pela primeira vez como disciplina no seu currículo, tipificando, com isso, um forte movimento em prol da música na escola.

Outro importante documento, para o ensino de música, foi o decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, regulamentando a Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Nesse documento, a música é instituída como **disciplina** obrigatória no currículo, definindo novas perspectivas para a educação e impactando outras realidades educacionais do Brasil. Além disso, esse decreto definiu mais notadamente os conteúdos de música. Caracterizando sua inserção como conhecimento fundamental no ensino básico.

Tendo em vista que esse documento menciona o professor de música entre os diversos professores que participariam da estrutura das escolas, Queiroz (2012) infere que era previsto um professor específico para ensinar música. Apesar de não haver no documento qualquer menção a respeito da formação desse professor. Somente a partir da segunda metade do século XX, é que os documentos começam a definir aspectos relacionados à necessária formação dos professores. Em suma, os decretos acima citados são relevantes para a história da escolarização do ensino da música em escolas de educação básica no Brasil. No entanto, “não ganharam

respaldo suficiente para garantir a presença da música na realidade das escolas brasileiras” (QUEIROZ, 2012, p. 28).

Logo após, instituído no governo de Getúlio Vargas, o canto orfeônico conquista espaço significativo nas escolas brasileiras. Coube a Heitor Villa-Lobos a coordenação desse projeto. Os decretos que envolvem essa prática são: nº 19.890, de 18 de abril de 1931; nº 24.794, de 14 de julho de 1934; nº 4.993, de 26 de novembro de 1942. Mesmo com essa movimentação do canto orfeônico, a Lei nº 4.024/61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trouxe novas definições para a educação nacional, se quer fez referência ao ensino de música.

O decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário no Brasil, legitima o canto orfeônico nas escolas básicas. Em seu Artigo 3º, na constituição do curso fundamental, a música (canto orfeônico) aparece como **disciplina obrigatória** integrante do currículo dos 1º, 2º e 3º anos. Embora esse documento não tenha se estendido a todo o país, suas diretrizes para o ensino secundário acabaram ampliadas em esfera nacional.

Com o governo de Getúlio Vargas, a educação musical nas escolas básicas do Brasil adquire uma perspectiva mais livre do caráter conservatorial europeu. Com a implementação da prática do canto orfeônico, instituído nas escolas por Villa-Lobos, o ensino de Música, para além da intenção cívica e disciplinadora, preocupa-se com aspectos teóricos, principalmente com a música brasileira.

Apesar de muitos educadores romantizarem Villa-Lobos, passando a ideia de que a escolarização do ensino de música nas escolas básicas dessa época havia superado a ação cívica e disciplinadora, é interessante observar que o termo “canto orfeônico” surge em homenagem a Orfeu, deus da mitologia grega. Orfeu encantava e amansava as feras com sua música. Com isso, pode-se questionar qual era a natureza “mansa” que Villa-Lobos pretendia trazer às feras a partir da prática do canto coletivo.

A escolarização do ensino de música na história da educação brasileira sempre foi marcada por avanços e retrocessos na constante elaboração de documentos normativos. Decretos e leis, cuja incumbência é garantir a democratização do acesso à educação de qualidade a todos cidadãos brasileiros. Como foi visto, a partir do canto orfeônico, a música galga espaço no currículo escolar das escolas como disciplina obrigatória.

No entanto, ao invés desse processo de implementação da música nas escolas se estruturar em maior grau, a década de 1960 sinaliza o declínio. Período esse marcado por processos militares, ditadura, e governo opressor. Cujas consequências foram a privação do

progresso do ensino de música nas escolas, culminando praticamente com o desaparecimento da música como disciplina escolar.

Surgiu a partir de 1968, no Departamento de Música da Universidade de Brasília, o movimento conhecido como “Música Viva”, liderado por Hans-Joachim Koellreutter. Esse movimento, influenciou a educação musical a partir de concepções relacionadas à música contemporânea. Então, em 1971, 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.

A partir desta definição, a educação artística ganha espaço nas escolas, instituindo a “polivalência” no ensino das artes. Assim, a música passou a fazer parte de um ensino interdisciplinar, enfraquecendo sua presença enquanto disciplina escolar. A maioria das escolas brasileiras aboliram o ensino de música dos currículos escolares. Tal situação mudou totalmente o panorama da música, “enfraquecendo, demasiadamente, a presença da música como componente curricular escolar” (QUEIROZ, 2012, p. 32).

O professor de Educação Artística ficou responsável por uma prática pedagógica polivalente (GONÇALVES, 2020). Por isso, em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, que regulamenta o curso de licenciatura em Educação Artística. Esses cursos ofereciam disciplinas nas três áreas, que resultavam em uma aprendizagem rápida e superficial.

Em 1987, é criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). O surgimento da pós-graduação em Música no Brasil fortaleceu a pesquisa em educação musical e gerou os primeiros estudos sobre o ensino de música na escola. No ano de 1996 foi aprovada a Lei nº 9.394/1996, referente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que consolidou novas perspectivas e diretrizes nos aspectos educacionais, em diferentes níveis. Embora o ensino de Arte seja fortalecido pela sua inclusão na Lei nº 9.394/96 (LDB), segundo Queiroz (2012), a não aparição do termo “educação artística” já é considerado um avanço, pois, dá espaço para a não continuidade das práticas polivalentes nas escolas que são instauradas a partir das definições da Lei nº 5.692/1971.

Para Queiroz (2012), a criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, documentos normativos criados após a publicação da LDB vigente (Lei nº 9.394/1996), embora se reportem as Artes coletivas, “evidenciam a necessidade de que se contemple o ensino de música, teatro, dança e artes visuais, ‘garantindo’ aos estudantes, ao longo da educação básica, a vivência em profundidade de pelo menos uma dessas linguagens” (QUEIROZ, 2012, p. 33).

A partir de 1998, as especificidades das diferentes linguagens artísticas são reconhecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, abrindo espaço para o retorno da música no currículo escolar. Em 2004, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Música, a partir da Resolução CNE/CES nº 2/2004, com fundamento no Parecer CNE/CES nº 195/2003.

Entre os anos de 2006 e 2008, uma campanha conhecida por “Quero Educação Musical na Escola” mobilizou o poder público e a sociedade em prol da aprovação da Lei nº 11.769, em agosto de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Assevera no parágrafo 6º que a música deverá ser **conteúdo** obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte (BRASIL, 2008).

Essa lei surgiu como uma reviravolta, inserindo a música, novamente, em muitas escolas básicas brasileiras. Contudo, o então Presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou com o veto no Artigo 2º, que dispunha: “O ensino da Música será ministrado por professores com formação específica na área” (BRASIL, 2008). O que levantou muitos debates sobre quais seriam os profissionais aptos a ministrarem as aulas de música nas escolas.

Todavia, a aprovação dessa lei é tida como um marco para o ensino de música no país. Pois, após muitos anos, nota-se o termo “música” novamente citado nas legislações. A reação dos professores de música e dos muitos estudantes de Licenciatura em Música, frente a essa lei, foi de total esperança. Muitos creram que os passos futuros seria o reestabelecimento da música como uma disciplina obrigatória nos currículos das escolas básicas. E, assim, os Licenciados em Música estariam assegurados, por lei, como os únicos profissionais aptos a ensinarem essa disciplina, que exige estudo e conhecimento específico para sua docência.

Entretanto, no dia 02 de maio de 2016, a Lei nº 13.278, que altera o texto da atual LDB (Lei 9.394/1996), reformulou o artigo 26, parágrafo sexto, sobre o ensino de Arte nas escolas, trazendo a seguinte redação: “As Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as **linguagens** que constituirão o **componente curricular** de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016, grifo nosso). O Art. 2º afirma que o prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes dessa Lei, incluída a adequada formação dos respectivos professores em número suficiente, é de cinco anos.

Embora a Lei nº 13.278/2016, presente em sua redação termos que ainda carecem de uma melhor definição para seu uso, a propósito, **linguagem** e **componente curricular**, implicando nisso diversas interpretações plausíveis para o texto da lei, além de não deixar

evidente quais são os profissionais aptos a ministrarem as aulas de música, reforça a importância da pedagogização desse saber em escolas básicas.

4.4 DIFERENÇAS CONCEITUAIS ENTRE OS TERMOS DISCIPLINA, COMPONENTE CURRICULAR, CONTEÚDO E LINGUAGEM

A inserção de um saber específico na forma de disciplina, integrando o currículo de escolas básicas, pode conferir a essa área de conhecimento um melhor espaço de aproveitamento. Em contraste a presença desse saber como conteúdo ou como atividade extracurricular. No prefácio do livro “Campo historiográfico-educacional e ensino” do autor Rodrigues (2020), o professor Luciano Mendes afirma que o fortalecimento acadêmico de uma disciplina se dá por razões políticas e epistemológicas⁴⁰. Entre as razões relacionadas a manutenção e permanência da disciplina, politicamente, quando a disciplina é considerada desimportante e menos prestigiada, as instituições de ensino consideram inconveniente o preço a ser pago para que essa disciplina exista.

Existem diversos fatores que contribuem para que determinado conteúdo, em determinado momento, se torne uma disciplina curricular, para que se configure em saber escolar elaborado e socialmente válido. Entre os muitos fatores, pode-se destacar as questões de caráter científico, social, ideológico e, principalmente, questões políticas.

Segundo o Dicionário de Filosofia Abbagnano (1998, p. 164), o conceito é “[...] todo processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis”. Levando em conta a definição da palavra conceito, o estudo e a reflexão dos termos é crucial para entendermos o significado que são atribuídas às palavras, possibilitando que a mente conceba ou entenda uma ideia ou representação de uma realidade.

Por isso, será crucial uma imersão num campo conceitual, a luz da concepção de Cultura Escolar⁴¹, entre os termos disciplina e componente curricular, conteúdo e linguagem, presentes em documentos oficiais. Termos que se desdobram como objeto histórico, levando

⁴⁰ A epistemologia é o estudo do conhecimento, suas fontes e como ocorre sua aquisição. Estuda a formação do conhecimento, a diferença entre ciência e senso comum, a validade do saber científico, dentre outras questões.

⁴¹ Autores como Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquin e António Viñao Frago são frequentemente estudados por abordarem diferentes concepções e definições de Cultura Escolar. Chervel (1990) tinha realizado uma análise sobre as disciplinas escolares, incluindo a Cultura Escolar, no entanto, esse termo só ganharia a atenção dos pesquisadores quando Julia faz menção dessa expressão pela primeira vez em uma reunião da ISCHE. A conceptualização de Cultura Escolar suscita a noção de dependência do currículo escolar aos campos disciplinares, atrelado a um processo de produção de um determinado conjunto de regras e práticas. Faria Filho *et al.* (2004), aborda melhor esse assunto em seu artigo “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”.

em conta que suas redes de significados estão em constante evolução, como organismos vivos, mediante participação e interação de seus atores e atrizes sociais na construção do cotidiano da escola⁴², cuja utilização e interpretação dadas pela comunidade escolar, pode tornar o seu entendimento complexo, provocando sérias implicações pela indevida compreensão, uso e aplicação.

O termo “disciplina” é conceituado como um “elemento de estruturação do ensino”. Chervel (1990) revela a importância da conceptualização dessa designação, citando, por exemplo, que até o fim do século XIX, seu significado se limitava à repressão das condutas que eram consideradas prejudiciais à boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para tal ordem. Somente nas primeiras décadas do século XX, a palavra “disciplina” surge enquanto matéria escolar ou conteúdo de ensino, preenchendo uma lacuna lexicológica.

Pelo fato de o conceito de disciplina também significar repressão, esse termo sofre várias críticas. Por exemplo, para Foucault (1987), disciplinar é buscar garantir a ordem e a disciplina institucional. Produzir um indivíduo disciplinado, preparado para receber ordens. Ou seja, tem como função “adestrar”. Sendo assim, “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1987, p. 195).

No entanto, o conceito de disciplina também contempla a história de uma tradição seletiva de conhecimentos, organizadas sistematicamente em forma de currículo. Se fixa a um contexto social, no qual o critério para a seleção e fixação dessa disciplina no currículo escolar são os interesses políticos e sociais acerca desse conhecimento. Logo, Goodson (2012) indica que o currículo é idealizado por uma estrutura de poder. Pode-se concluir, então, que as disciplinas escolares não podem ser compreendidas fora do contexto sócio-histórico e nem fora de seu vínculo com os aqueles que a ministram.

Frago (1995), também contribui com essa ideia e assevera que

as disciplinas acadêmicas não são entidades abstratas. Nem possuímos uma essência universal ou estática. Elas nascem e evoluem, surgem e desaparecem; elas se separam e se unem, são rejeitadas e são absorvidas. Elas mudam seu conteúdo; Também seus nomes. São espaços de poder, de um poder de disputa; espaços que agrupam interesses e agentes, ações e estratégias. Espaços sociais que se configuram dentro de sistemas educacionais e instituições acadêmicas com caráter mais ou menos exclusivo, fechado, em relação a amadores e profissionais de outras disciplinas, e, ao mesmo tempo, mais ou menos hegemônico em relação a outras disciplinas e campos⁴³ (FRAGO, 1995, p. 66, tradução nossa).

⁴² A saber: disciplina; componente curricular; conteúdo; e linguagem.

⁴³ “las disciplinas académicas no son entidades abstractas. Tampoco poseem una esencia universal o estática. Nacen y evolucionan, surgen y desaparecen; se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus

Sendo assim, a disciplina é um elemento essencial incorporado a cultura escolar e se qualifica enquanto artefato específico da cultura escolar. Possuindo estudos científicos com a finalidade de defini-la e compreender sua constituição, suas regras e condutas. Para Frago (1995) uma disciplina está em constante dinâmica. Elas nascem e evoluem, surgem e desaparecem, se separam e se unem, mudam seus conteúdos, suas denominações. Se constituem em um espaço de poder. Poder para disputar espaços no currículo, ações e estratégias, a partir dos interesses dos agentes.

Para além do que já foi debatido, o termo “disciplina” está consolidado na Teoria da História das Disciplinas Escolares proposta por Chervel (1990), e possui definições claras e específicas. Esse conceito vem sendo problematizado e explorado⁴⁴ como objeto de uma reflexão acadêmica. Mas, quanto ao termo “componente curricular”, qual a sua definição? O que o constitui um componente curricular?

O termo “componente curricular” vem sendo evidenciado com frequência nos documentos normativos, decretos e leis atuais relativos à educação. Uma busca nos dicionários *on-line* pode fornecer, rapidamente, indicações de que componente curricular é a matéria, matriz, disciplina ou cadeira que compõe a grade curricular de um determinado curso de um determinado nível de ensino.

Além disso, buscou-se a definição fornecida pelo Ministério da Educação (MEC), órgão do governo federal do Brasil. Por ser mais relevante para o campo educacional, levando em conta que esse órgão é responsável pela elaboração e execução da Plano Nacional de Educação (PNE), lei brasileira que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação. Sendo assim, averigui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico, documento elaborado pelo MEC, que traz a seguinte afirmação:

Conforme nota constante do Parecer CNE/CP nº 11/2009, que apreciou proposta do MEC de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, “Quanto ao entendimento do termo ‘disciplina’, este Conselho, pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, já havia assinalado a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB. São

contenidos; también sus denominaciones. Son espacios de poder, de un poder a disputar; espacios que agrupan intereses y agentes, acciones y estrategias. Espacios sociales que se configuran en el seno de los sistemas de educativos y de las instituciones académicas con un carácter más o menos excluyente, cerrado, respecto de los aficionados y profesionales de otras materias, y, a la vez, más o menos hegemónico en relación con otras disciplinas y campos”.

⁴⁴ Um dos poucos trabalhos que tem posto em análise e reflexão questões a respeito da própria definição do termo disciplina a partir dessa perspectiva é Rodrigues (2002; 2011; 2012; 2020).

empregados, concorrentemente e sem rigor conceitual, os termos disciplina, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular, componente curricular. O referido Parecer havia retomado outro, o CNE/ CEB nº 5/97 (que tratou de Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96), que, indiretamente, unificou aqueles termos, adotando a expressão componente curricular. Considerando outros (Pareceres CNE/CEB nº 16/2001 e CNE/CEB nº 22/2003), o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). Ademais, indicou que, quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da Base Nacional Comum, seja da Parte Diversificada. As escolas têm garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho (BRASIL, 2013a, p. 33).

A definição na LDB, para “componente curricular”, apresenta-se desconexa. Segundo o texto extraído das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico, tudo o que se chamava “estudo”, “conhecimento”, “ensino”, “matéria”, “conteúdo”, “componente” ou “disciplina”, hoje, são empregados e pensados, concorrentemente e sem rigor conceitual, como componente curricular.

A ausência da solidificação teórica e acadêmica em relação ao termo componente curricular é comprovada pela falta, em bom número, de pesquisas científicas que abordem e discutam a sua definição. Se faz necessário, então, atentar para as implicações que podem coligar a partir do uso, troca e aplicação desse termo em documentos legislativos, pois, embora pareça sinônimo do termo disciplina, possuem diferentes definições.

Em continuidade a análise das definições conceituais, sobre o termo “conteúdo”, este é entendido como “um conjunto de informações sistematizadas e organizadas relacionadas a uma determinada área do conhecimento. Os conteúdos podem ser inter-relacionados, transdisciplinares, interdisciplinares e abranger capacidades cognitivas, motoras, afetivas, éticas e sociais” (RAMOS, 2013, p. 2).

Goodson (2012) fala sobre a “batalha”⁴⁵ pelo conteúdo do currículo, mas, citando Michael Young (1971 apud GOODSON, 2012), afirma que essa batalha é menos importante do que o controle sobre as formas subjacentes. Com isso, pode-se inferir que, enquanto os professores de música lutam por um espaço melhor no currículo escolar, terceiros estão lutando para estar na posição de poder definir o que deve ser entendido por conhecimento e determinar o grau de acessibilidade da sociedade a esse conhecimento.

⁴⁵ A batalha que Goodson (2012) trata, em relação aos conteúdos escolares, é equivalente a luta, que Frago (1995) debate, por espaço de poder entre as disciplinas escolares fixadas nos currículos escolares.

Goodson (2012) também chama a atenção para o fato de que, as questões sobre “reformulação e alteração das disciplinas” e mudança de nomenclaturas que sistematizam a Cultura Escolar, na verdade estão focando em controlar e reduzir os debates sobre os objetivos da educação, que ficam fragmentados pelo currículo nacional.

Do ponto de vista epistemológico, uma disciplina pode ser desprestigiada quando um conhecimento é visto como um saber menos complexo, fugindo do refinamento conceitual que se espera em uma instituição de ensino. A música não fugiria a essa regra. Observa-se que, por questões políticas e epistemológicas, foi relegada enquanto conhecimento, marginalizada pela força histórica de disciplinas renomadas ao longo dos anos no campo da Educação. Se condicionou, com o tempo, ao formato de conteúdo da disciplina Arte. E, em outros casos, de atividades extracurriculares.

Com relação ao termo “linguagem”, a definição que encontrei para essa expressão nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento elaborado pelo MEC, foi:

[...] muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (BRASIL, 1999, p. 23).

Como pode ser observado no texto acima, o órgão do governo federal do Brasil responsável pela elaboração de diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação, entende que os termos “linguagem” e “conteúdo” não são expressões com significados iguais. As linguagens são diferentes áreas de conhecimento que lidam com a linguagem⁴⁶ e seu conceito se dá de forma mais genérica do que o termo “conteúdo”.

Além disso, analisei a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a procura do termo “linguagem” e percebi que na BNCC as linguagens que compõem os componentes curriculares são dinâmicas e cada uma possui suas especificidades, que passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar (BRASIL, 2016a). Percebi que não há uma definição clara e objetiva. Foi observando isto que Penna (2015, p. 65) afirmou:

Tal noção é frequentemente utilizada sem uma clareza de definição, sem delimitar o modelo de linguagem que está sendo tomado, sem consciência das implicações conceituais e teórico-filosóficas decorrentes dos diversos posicionamentos que podem

⁴⁶ Qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais.

estar subjacentes ao uso desse termo. É em sua imprecisão e ambiguidade, portanto, que a noção de linguagem tem circulado em nossa área.

Por fim, constatou-se que os conceitos podem ser considerados como organismos vivos, que não podem ser abstraídos de sua essência universal. Se materializam a partir das ações humanas que concebem sua origem, sua alteração de significado ou até seu desaparecimento. Isso demonstra o risco de o campo educacional, suas políticas e seus agentes executores e protagonistas, implementarem inovações conceituais sem critérios históricos, sociológicos e científicos.

Para a compreensão mais clara das tensões presentes entre as construções conceituais dos termos “disciplina” e “componente curricular”, “conteúdo” e “linguagem”, nesse momento, mostrarei as redações dos decretos e leis sobre o ensino de música, cujos termos, acima citados, estejam neles reportados. Além das implicações de suas possíveis interpretações *a posteriori*.

Queiroz (2012), ao se debruçar nas entrelinhas da atual LDB afirma que, embora não haja definição alguma esclarecendo que a música deva ser disciplina nos currículos, também não há especificações quanto às áreas de biologia, ciências, geografia, história, língua estrangeira. No entanto, todas estas são reconhecidas como disciplinas. Por isso, o autor compreende que essa definição fica a critério dos sistemas de ensino. Respeitando a autonomia estabelecida na Constituição Federal e na própria LDB. “Não cabe a imposição de que a música deve ser uma disciplina, mas sim a reflexão sobre as implicações de ela ser ou não uma disciplina específica na escola” (QUEIROZ, 2012, p. 34).

Queiroz (2012) também explica que unificar os conhecimentos do campo da música, do teatro, da dança e das artes visuais, abarcando tudo em uma única disciplina, simplesmente porque elas têm algo em comum, é impossível. Esses conteúdos se caracterizam, por si só, como disciplinas específicas. Dessa forma, o componente curricular Arte, definido no parágrafo II da LDB, pode ou não se desdobrar em várias disciplinas, a depender das definições estabelecidas pelas escolas. Por isso, uma rede de ensino pode oferecer somente a disciplina de Arte, enquanto outra oferece somente Música e outras Arte e Música simultaneamente.

Com base nessa interpretação da LDB entendo que é necessário termos uma disciplina específica de música, ministrada por professores especialistas na área, portanto, formados em curso de licenciatura em música. Tal fato não impediria que os professores “generalistas” continuassem atuando com o ensino de música na educação infantil, no ensino fundamental I e na educação de jovens e adultos, desde que tivessem uma preparação mínima para atender às especificidades dos conhecimentos musicais (QUEIROZ, 2012, p. 35).

O fato é que desde a Lei nº 1.331, de 1854 até a Lei nº 5.692/71, não aparece, em nenhum dos decretos, leis e documentos oficiais relacionados à Educação Musical, o termo **componente curricular**, nem o termo **linguagem**. Os termos utilizados anteriormente eram: matéria, disciplina e conteúdo. Somente a partir da LDB vigente, Lei 9.394/1996, é que se começa a aparecer os termos: componente curricular e linguagem. Pode-se considerar, então, que a utilização desses termos em documentos oficiais relacionados à educação é recente.

Essa pesquisa não se objetiva em estabelecer critérios para favorecer a utilização de determinados termos em detrimento de outros, mas desvendar as implicações do uso e da aplicação desses termos. A título de exemplo, enquanto na Lei nº 11.769, de 2008 a música aparece como **conteúdo** obrigatório, mas não exclusivo, do **componente curricular** Arte; na Lei nº 13.278/16 a música é uma **linguagem** constituinte do **componente curricular** Arte.

A implicação conceitual do termo “componente curricular” aparecer atrelado ao termo “Arte”, tanto na Lei nº 11.769, de 2008, quanto na Lei nº 13.278/16, transparece a certeza de que **Arte** deve ser uma **disciplina**. No entanto, em se tratando do termo “música”, este aparece atrelado ao termo **conteúdo** na Lei nº 11.769, de 2008, e ao termo **linguagem**, na Lei nº 13.278/16, não transpassando solidez alguma, a partir dos termos aplicados, sobre a música ser uma disciplina.

Como pôde ser visto anteriormente, o conceito do termo **conteúdo** pode ser definido como um conjunto de informações sistematizadas de uma determinada área do conhecimento. Essa definição aponta mais para o fato de conteúdo **não ser disciplina**. Mas, um conjunto de conteúdos podem compor e integrar uma disciplina. Com isso, a redação da Lei nº 11.769 de 2008⁴⁷ traz a música como conteúdo.

No entanto, em se tratando do termo **linguagem**, foi observado que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio **não o definem como sinônimo de conteúdo**, mas como um espaço dialógico incorporado a uma perspectiva maior. Por isso, a redação da Lei nº 13.278/16⁴⁸ não deixa evidente se a música deve ou não ser uma disciplina, ficando essa decisão a critério dos sistemas de ensino.

Uma hipótese que ainda precisa ser explorada é se há uma relação entre as possíveis interpretações para os termos “componente curricular” e “linguagem”, presentes nas leis e documentos oficiais recentes, e a “polivalência” do ensino de Arte no Brasil. Fazendo com que muitos pesquisadores e educadores musicais compreendam, a partir das leis vigentes, que o termo linguagem implica em a música ser somente um conteúdo da disciplina Arte.

⁴⁷ A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte.

⁴⁸ As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular Arte.

A exemplo de Sousa e Lourenço (2017, p. 369) que, ao refletirem sobre a implementação da Lei nº 13.278/16, concluem que “a partir dessa aprovação fica caracterizada novamente a “polivalência” do ensino de Artes no Brasil, uma questão muito polêmica, discutida/ criticada no passado pelo fato de não ofertar um ensino de qualidade na escola pública brasileira”.

Assim, sabendo que a lei de nada vale sem sua efetivação, importa, diante disso, saber como vem se dando o processo de implementação do ensino de música. Infelizmente, Sousa e Lourenço (2017, p. 368) denunciam que “mesmo com a aprovação da lei, ficou evidente que em grande parte dos estabelecimentos de ensino públicos brasileiros a música não estava presente no currículo, o que caracteriza o não cumprimento da legislação nacional”. Tendo se passado quatro anos após a pesquisa de Sousa e Lourenço (2017), espera-se que o cenário musical na educação básica tenha se potencializado progressivamente.

Por último, após a investigação dos principais documentos oficiais e da legislação nacional relacionada ao ensino de música no Brasil, infere-se que a LDB vigente não traz definições claras sobre a música ser uma disciplina escolar. Deixando as gestões autônomas quanto à sistematização da oferta do ensino de música. No entanto, a observância da conceptualização do termo disciplina permitiu perceber que, um saber quando consegue lograr a conquista desse título se posiciona enquanto saber relevante dentro de uma instituição de ensino. Por isso, segue-se uma luta pela instituição da escolarização desse saber enquanto disciplina. Tal como preceitua a teoria da História das Disciplinas Escolares por autores como Chervel (1990) e Frago (1995)⁴⁹.

Considerando os processos de seleção, inclusão, segregação e de legitimação das áreas de conhecimento, que reflete diretamente na configuração da presença da música na escola e na integridade dos direitos dos atores e atrizes sociais. A seguir, irei expor os dados coletados e analisados referentes à como se deu a implementação do ensino de música nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA.

⁴⁹ Além destes, podemos citar autores de extrema importância para a teorização da História das Disciplinas Escolares, como: Dominique Julia, Jean-Michel Chapoulie e Jean-Pierre Briand.

5 IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NOS MUNICÍPIOS DE PETROLINA-PE E JUAZEIRO-BA

Em cada momento se concebeu uma proposta para a música na escola, estabelecendo valores e conceitos que se completam ou se contrapõem. Assim, conceitos que ainda sobrevivem até hoje são, de certa forma resultado de práticas educacionais anteriores que consolidaram formas de pensar e agir sobre o currículo escolar (FIGUEIREDO⁵⁰, 2011).

Esse capítulo faz referência a análise dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas. Além disso, os dados forneceram uma compreensão sobre a prática pedagógica desses professores (da Educação Infantil e Ensino Fundamental) e revelou aspectos significativos sobre a escolarização do ensino de música. Para aprofundar a discussão, são analisados os seguintes pontos: materiais e referenciais utilizados para o planejamento das aulas; processos e instrumentos avaliativos; ambiente físico das aulas de música; compreensão da gestão da escola e dos pais dos alunos sobre a educação musical; satisfação salarial.

5.1 DISCIPLINARIZAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA EM PETROLINA-PE E JUAZEIRO-BA

A análise que se segue é baseada em informações fornecidas nas entrevistas semiestruturadas realizadas com 10 Professores de música de escolas básicas nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA. Os resultados forneceram uma compreensão sobre a prática pedagógica desses professores e sobre o espaço curricular da música enquanto área de conhecimento nessas escolas. Um dado importante a mencionar é que todos os professores entrevistados foram solícitos em participar da pesquisa e demonstraram interesse em contribuir para o crescimento científico do campo da Educação Musical.

Quadro 3 - Dados de identificação do setor da escola, nome de disciplina e alunos contemplados.

Maysa	Trabalha em Escola Privada, dando aula do Maternal ao 2º ano do Ensino Fundamental 1 e todos os alunos da escola são contemplados com <u>Musicalização</u> dentro do horário normal de aula.
Nara Leão	Trabalha em Escola Pública, dando aula no Ensino Fundamental 1 completo e todos os alunos da escola são contemplados com aula de <u>Arte</u> dentro do horário normal de aula.

⁵⁰ FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação Musical Escolar. **Salto Para o Futuro**. Ano XXI. Boletim 08. Jun. 2011.

João Gilberto	Trabalha em Escola Privada, dando aula do Maternal ao 9º ano do Ensino Fundamental 2 e todos os alunos da escola são contemplados com as disciplinas de <u>Música</u> e Arte, separadas e dentro do horário normal de aula.
Toquinho	Trabalha em Escola Privada, dando aula do Infantil 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental I, dentro do horário normal de aula, porém os alunos do Infantil 2 não são contemplados com a <u>Musicalização</u> .
Elis Regina	Trabalha em duas Escolas Privadas. Na primeira escola, dando aula de <u>Iniciação Musical</u> do Maternal ao 1º ano do Ensino Fundamental I, dentro do horário normal de aula, porém a escola conta com outro professor de música para as turmas do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental I, no entanto, todos os alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, dessa escola, não são contemplados com aula de <u>Iniciação Musical</u> . Na segunda escola, dando aula do Maternal ao Ensino Fundamental 1 e todos os alunos da escola são contemplados com <u>Musicalização</u> dentro do horário normal de aula.
Miúcha	Trabalha em Escola Privada, dando aula do Berçário ao Pré-Escolar II, além disso, a escola conta com outro professor de música para as turmas do Ensino Fundamental I e, com isso, todos os alunos da escola são contemplados com <u>Musicalização Infantil</u> dentro do horário normal de aula.
Chico Buarque	Trabalha em Escola Privada, dando aula no Ensino Fundamental I completo, além disso, a escola conta com outro professor de música para as turmas do Berçário ao Pré-Escolar II e, com isso, todos os alunos da escola são contemplados com aulas de <u>Música</u> dentro do horário normal de aula.
Vinícius de Moraes	Trabalha em Escola Privada, dando aula de <u>Arte</u> para o Ensino Fundamental I, dentro do horário normal de aula. A escola conta com outro professor de música para as turmas do Maternal, porém, os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, dessa escola, não são contemplados com aula de <u>Arte</u> .
Milton Nascimento	Trabalha em Escola Pública e Privada. Na Escola Pública dando aula do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental I e todos os alunos da escola são contemplados com aula de <u>Educação Musical</u> dentro do horário normal de aula. Enquanto que a Escola Privada vai do Hotelzinho ao 5º ano do Ensino Fundamental I e esse professor dá aula do Infantil 4º ao 5º anos do Ensino Fundamental 1, porém a escola conta com outro professor de música para as demais turmas e, com isso, todos os alunos dessa escola são contemplados com aula de <u>Educação Musical e Musicalização</u> dentro do horário normal de aula.

Tom Jobim	Trabalha em Escola Privada, dando aula na Educação Infantil e no 1° e 2° anos do Ensino Fundamental I dentro do horário normal de aula, 3°, 4° e 5° anos do Ensino Fundamental I em contraturno (atividade extracurricular), enquanto que todos os alunos do Ensino Fundamental 2 não são contemplados com <u>Musicalização</u> .
------------------	---

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

De acordo com os dados coletados nas entrevistas, 11 escolas básicas, dos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA (2 escolas públicas e 9 escolas privadas), asseguram aos seus alunos o acesso ao ensino de música. No entanto, em alguns casos, o acesso não é assegurado a todos os alunos, mas restrito a idades específicas. Em outros casos, o ensino de música aparece como conteúdo do componente curricular Arte. Dados que serão expostos a seguir.

Se faz importante, entretanto, apontar previamente que, embora 10 professores tenham sido entrevistados, não se totalizaram 10 escolas, e sim 11. Isso porque houve o caso do professor Milton Nascimento que trabalha em duas escolas ao mesmo tempo, uma pública e uma privada. Além do caso de Elis Regina que trabalha em duas escolas privadas simultaneamente. Contudo, ao invés de se somarem 12 escolas, se totalizam 11, por conta do caso dos professores Chico Buarque e Miúcha, que trabalham juntos na mesma escola, contabilizando uma única escola para os dois professores.

Dentro do total de 11 escolas básicas, contabilizadas nessa pesquisa, que asseguram aos seus alunos o acesso ao ensino de música nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, apenas duas são Escolas Públicas (ver Quadro 3). Esse dado se faz preocupante quando se reflete que o acesso ao ensino de música nas escolas básicas é um direito assegurado por lei, a saber: a Lei nº 11.769, de 2008 que foi atualizada pela Lei nº 13.278, de 2016. Além disso, os alunos das escolas públicas formam um quantitativo maior em relação aos das escolas privadas. Dados públicos que podem ser facilmente comprovados acessando o sítio eletrônico do INEP.

Isso pode revelar que a integridade dos direitos dos atores e atrizes sociais de escolas públicas pode não estar sendo assegurada como deveria, de acordo com a lei, por isso, Sousa e Lourenço afirmam que a Educação Musical, mesmo com todos os seus benefícios, como a apropriação e desenvolvimento dos alunos em vários aspectos, “a partir de experiências cotidianas, com o intuito de oferecer uma aprendizagem significativa, mais uma vez é negada às classes mais necessitadas dessa modalidade de ensino” (SOUSA; LOURENÇO, 2017, p. 369).

Sobre a desigualdade no acesso ao ensino, sensatamente, Gadotti (2010) amplia essa análise ao ressaltar que, “embora a escola não crie a desigualdade (ela começa muito antes da escola), é a educação quem decide quem vai e quem não ser incluído na sociedade” (GADOTTI, 2010, p. 11). Como consequência, atualmente não sobra muito espaço para a escola pública no Brasil, mesmo levando em conta que

a escola pública é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. Nenhum país do mundo se desenvolveu sem uma boa escola pública. Nenhuma sociedade se desenvolveu sem incorporar a grande maioria dos seus cidadãos ao bem viver. A escola pública do futuro, como escola para e pela cidadania, tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos (GADOTTI, 2006, p. 91).

Gadotti (2010) afirma que a escola pública é para todos, principalmente para os mais pobres. É por esse motivo que ela precisa ser apropriada para esse público diverso. Isso significa investir em transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte, lazer, investir na Arte, na Música. “Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, seus desejos, seus sonhos, a vontade de ‘ser mais’” (GADOTTI, 2010, p. 9). A educação pública precisa abarcar, sob uma ótica sensível, as perspectivas socioculturais dos alunos.

Sobre essa realidade, a professora Miúcha, que trabalha em uma escola privada, declarou

Miúcha: Eu considero que eu trabalho em um lugar privilegiado, porque assim, lá tem aula de Música do berçário ao 5º ano e tem muitos anos que a música funciona na escola. Mas, é uma realidade mínima diante de tantas outras escolas que não tem, né? Mesmo sabendo que funciona mais na rede privada de ensino, oferecendo a música como um diferencial para o aluno, eu vejo assim, que não é, tipo, porque a música vai realmente ajudar no desenvolvimento dessa criança, é mais a questão de agregar⁵¹.

Ainda observando a democratização do acesso ao ensino de música, nota-se que algumas escolas até oferecem aulas de música no currículo escolar, mas não para todos os alunos. Como o caso da escola em que o professor Tom Jobim trabalha. A aula de música no horário normal de aula só está assegurada para os alunos da Educação Infantil e do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I. Os alunos do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I só têm direito a aula de música em contraturno. Ou seja, em atividade extracurricular. Além de que, para esse aluno ter acesso à essa atividade musical, os pais devem pagar taxas extras. Em pior situação

⁵¹ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

estão os alunos do Ensino Fundamental 2 que não têm direito, de forma alguma, a aula de música (ver Quadro 3).

Por outro lado, existem os casos em que todos os alunos da escola são assegurados com aulas de música dentro do horário normal de aula, como as escolas em que Maysa, João Gilberto, Miúcha, Chico Buarque e o professor Milton Nascimento trabalham (ver Quadro 3). Essa discrepância quanto à oferta do ensino de música leva ao questionamento se existe, entre as gestões escolares, algum critério de distinção ao decidir ofertar ou não aos seus alunos o ensino de música.

Outra análise possível de ser feita, ainda sobre os dados demonstrados no Quadro 3 é que, não há conformidade, entre as escolas, em relação ao nome designado para a disciplina de música, resultando em divergentes nomes. As entrevistas apontaram que as disciplinas de música em escolas básicas nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA aparecem denominadas por diversas nomenclaturas, tais quais: Arte; Musicalização; Musicalização Infantil; Educação Musical; Iniciação Musical; Música.

No entanto, há uma predileção pelo termo “Musicalização”, o qual 6 escolas optaram por utilizar essa nomenclatura em designação às aulas de música (ver Quadro 3). Além do mais, alguns professores declararam que não concordam com a nomenclatura escolhida pela escola. Por exemplo, a professora Elis Regina declarou: “Na grade curricular da escola está **Iniciação Musical**, mas eu chamo de **Musicalização**”⁵². O professor Vinícius de Moraes disse: “Na grade está como **Artes**, embora eu registre minhas aulas nos diários como “**Artes/Música**, eu gosto muito de evidenciar e deixar claro isso, que é uma das vertentes da arte”⁵³.

A partir dos relatos coletados nas entrevistas, observou-se um interessante fato sobre as diversas nomenclaturas. As disciplinas dos professores Miúcha e Chico Buarque possuem nomenclaturas distintas, embora trabalhem na mesma escola e sejam docentes da mesma linguagem (ver Quadro 3). A disciplina de Miúcha (professora do Berçário ao Pré-Escolar II) se chama “Musicalização Infantil” e a de Chico Buarque (professor do Ensino Fundamental I) se chama “Música” (ver Quadro 3). Foi um dado surpreendente para essa pesquisa. Mesmo se tratando da mesma disciplina, na mesma escola, só mudando os professores e a idade dos alunos, os nomes mudaram.

Além do descompasso relacionado ao nome da disciplina, a partir dos dados coletados, nota-se que existem diversas percepções, por parte da gestão das escolas, relacionadas ao cumprimento da Lei nº 11.769 de 2008 e sua atualização, a Lei nº 13.278 de 2016. Alguns

⁵² Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

⁵³ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

gestores entendem que deva ser ofertado aulas de Arte e Música como disciplinas distintas, cada uma possuindo seu horário e seu espaço na grade curricular, como o caso da escola onde o professor João Gilberto trabalha (ver Quadro 3).

Por outro lado, os gestores dos professores Vinícius de Moraes e Nara Leão detêm uma visão diferente. Eles compreendem que só deva existir uma única disciplina por nome Arte. Sobre isso, é interessante expor que, a professora Nara Leão declarou ter participado de um processo seletivo com vaga exclusiva para “professor de música”. No entanto, quando selecionada, a escola lhe solicitou que ministrasse aulas da disciplina Arte. Caso que a deixou profundamente desconfortável, porque, a mesma declarou não possuir polivalência para ministrar as outras 3 linguagens artísticas (artes visuais, teatro e dança) que compõem essa disciplina.

Em conclusão, todos os participantes dessa pesquisa são licenciados em música e são professores de escolas básicas. Porém, dependendo da gestão da escola, uns ensinam Música e Arte como disciplinas distintas. Outros são professores da disciplina Música, mas a escola conta com outro professor para a disciplina de “Arte”. Outros só ensinam a disciplina “Arte” (mesmo o professor não concordando). E, tem o caso do professor Vinícius de Moraes, que só ensina música, mas sua disciplina se chama “Arte”.

Os dados revelaram que não há um consenso, uma equidade, entre as escolas quanto à distribuição entre aulas de Arte e de Música. Os respectivos nomes variam, facilmente, de acordo com o que a gestão da escola considera ou não adequado. O fato é que todos esses dados revelam que está acontecendo, nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, um processo de disciplinarização da música. E, isso pode desencadear implicações profundas relacionadas à sistematização da Música enquanto disciplina.

5.2 LEIS E DOCUMENTOS QUE NORTEIAM O ENSINO DE MÚSICA MENCIONADOS PELOS PROFESSORES

Nesse tópico, mostrarei os resultados da coleta de dados verbalizados quanto ao conhecimento dos professores entrevistados sobre as leis e os documentos norteadores do ensino de música. O quadro abaixo mostra as leis e os documentos considerados mais importantes. Além de apontar qual a proporção em que foram mencionados nas respostas. Esperou-se respostas espontâneas dos professores, quando interrogados.

Quadro 4 - Proporção relacionada ao conhecimento sobre as leis e documentos norteadores do ensino de música.

Leis e documentos	Professores que declararam ciência
<i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (BRASIL, 1996)</i>	0%
<i>Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008)</i>	30%
<i>Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016b)</i>	10%
<i>Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016a)</i>	30%
<i>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCN (BRASIL, 1998b)</i>	20%
<i>Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1997, 1998a, 1999)</i>	20%
<i>Parecer CEB/CNE N. 12/2013 (BRASIL, 2013b)</i>	0%

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Analisando o Quadro 4, percebe-se que, durante as entrevistas, nenhum professor mencionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996. Mesmo essa lei garantindo o direito ao acesso à educação gratuita e de qualidade a toda população, que estabelece o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública. Além de assegurar o ensino de música como obrigatório nas escolas básicas.

Em relação a Lei nº 11.769, de 2008, somente 30% (3 professores) dos respondentes a citaram com segurança. 50% (5 professores) a mencionaram com insegurança. Esquecendo a numeração, o ano e/ou a própria redação da lei, e, por isso, esse número não foi contabilizado no Quadro 4. Embora mais atual, a Lei nº 13.278, de 2016 foi menos referenciada do que a Lei nº 11.769, de 2008. Somente 10% (1 professor) a mencionou corretamente. 40% (4 professores) lembraram vagamente da lei. Esquecendo sua numeração, o ano e/ou a própria redação, e, por isso, esse número não foi contabilizado no Quadro 4. Em conclusão, poucos professores a conheciam, mesmo essa lei sendo a mais atual em relação ao ensino de música nas escolas básicas.

Quando questionados sobre quais documentos norteadores do ensino de música eles conheciam, somente 30% (3 professores) citaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 20% (2 professores) citaram o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCN e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs; e 0% (nenhum professor) mencionou o Parecer CEB/CNE N. 12/2013, mesmo esse documento sendo uma resolução emitida pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) que traz Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.

Ademais, entre as respostas obtidas, além das leis e documentos mencionados no Quadro 4, vale ressaltar que o professor Vinícius de Moraes fez menção à Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), enquanto associação norteadora do ensino de música. A ABEM

é uma entidade nacional, sem fins lucrativos, com o intuito de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical.

Outro dado marcante para essa pesquisa foi que, dentre os 100% dos respondentes (10 professores), 20% (2 professores) declararam não lembrar de nenhuma lei ou documento norteador do ensino de música. Entre esses, o professor Chico Buarque afirmou: “quando eu estava na universidade, estava mais inteirado em relação as leis, mas agora...⁵⁴”.

Examinando ainda as respostas obtidas para esse tópico, o respondente que melhor demonstrou conhecimento sobre as leis e os documentos norteadores foi a professora Nara Leão. Primeiramente, citou o canto orfeônico, na década de 30, proposto por Villa-Lobos. Perpassou em sua explanação pela década de 70 com o surgimento da educação artística. Logo após, citou com exatidão a Lei nº 11.769, de agosto de 2008 e a sua correta redação.

Por fim, Nara Leão mencionou a Lei nº 13.278/2016 com precisão e trouxe à tona uma das problemáticas que surge com a implementação do ensino de música no ensino básico. **Nara Leão:** “[...] também existe a Lei nº 13.278, de 2016 que inclui as outras linguagens artísticas e que dificulta, ainda mais, o processo, porque entra aí um monte de questão como: quem será o professor que vai ministrar essa aula? ⁵⁵” .

A professora Maysa também manifestou inquietudes em relação à essa questão afirmando que, embora esses documentos e leis existam, e são importantes para assegurar a permanência da música na escola, ela não considera que os professores de música estão sendo ouvidos. Continuou seu raciocínio dizendo: “até porque em nenhuma dessas leis está claro que o professor de música deve ser um Licenciado em Música, alguém com a devida formação⁵⁶”.

Baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Sousa e Lourenço (2017) respondem que quem deve ensinar música são

os profissionais formados em cursos reconhecidos, especificamente de licenciatura em música, ou, de acordo com a lei, professores pedagogos ou com formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade normal, que podem lecionar nas seguintes etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) (SOUSA; LOURENÇO, 2017, p. 368).

Queiroz (2012, p. 33), também amplia esse assunto afirmando que

certamente, como prevê a lei, poderão ser abertas exceções para a educação infantil, o ensino fundamental I e a educação de jovens e adultos, modalidades da educação básica em que atua o professor “generalista”, profissional que pode ser formado em

⁵⁴ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

⁵⁵ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

⁵⁶ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

licenciatura, em pedagogia ou ter a formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade Normal (QUEIROZ, 2012, p. 34).

A resposta a essa pergunta direciona a uma questão polêmica, que é a polivalência (já debatida nessa pesquisa) que vem caracterizando o ensino das Artes no Brasil. E que leva a perda na qualidade no ensino, até porque, colocar os conteúdos de música dentro da disciplina de Arte “implica uma redução simplista da área, em termos de conhecimentos específicos, habilidades técnicas e inserção cultural” (QUEIROZ, 2012, p. 35).

Além disso, vale destacar que, por lei, a unidocência nos anos iniciais do Ensino Fundamental é permitida. Sem dúvida, esse fato resulta na precarização da forma de transmissão dos conteúdos. Uma vez que é pouco provável que esse profissional domine todos os conhecimentos presentes nessa disciplina. Sobre a polivalência que vem caracterizando o ensino das Artes no Brasil, a professora Nara Leão confessa:

Nara Leão: Você se sente onipotente por ter que assumir funções que não são suas e, muitas vezes, para manter o emprego, nos submetemos a certas coisas, como a falta de compreensão que a própria gestão e a rede têm sobre o que seria o ensino de música, finalizando em sofrermos todas as consequências decorrentes disso. A não valorização, o não reconhecimento. É uma luta que pensando em alguns anos atrás, a gente já caminhou um pouco, estamos conseguindo aos pouquinhos conquistar o nosso espaço, mas ainda há um longo caminho a percorrer⁵⁷.

O professor Milton Nascimento também contribuiu a esse respeito, ao fazer referência a Lei nº 13.278/2016. Milton Nascimento: “é uma Lei que eu penso que ficou um pouco confusa”. Ele continua explicando que

Milton Nascimento: [...] por exemplo, lá onde eu trabalho tem a disciplina de Artes que engloba as quatro linguagens, porém tem a disciplina de Educação Musical e Musicalização. Então, é separado. É uma disciplina curricular como qualquer outra. Ai sim, dá para o aluno sentir a diferença, eles começam a ver a essência da música. Isso reflete nos resultados que eu tenho, que são resultados mais que satisfatórios⁵⁸.

Sendo assim, a fala do professor Milton Nascimento revela que, enquanto a música estiver limitada a ser um conteúdo constituinte da disciplina Arte, os alunos não compreenderão a essência e a profundidade da música. Com isso, os resultados serão superficiais. Mas, se ao invés disso, a música galgar melhores espaços no currículo escolar, os resultados tenderão a ser mais satisfatórios, pois, o professor possuirá mais tempo para trabalhar a música na essência.

⁵⁷ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

⁵⁸ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

Por fim, ainda sobre as leis e documentos norteadores do ensino de música, os professores levantaram algumas questões sobre o atual espaço no mercado de trabalho para professores de música em Petrolina-PE e Juazeiro-BA. Sobre isso, a professora Maysa afirmou: “os gestores das escolas não conhecem essas leis e, quando vamos atrás de emprego, nós é que temos que estar avisando. Daí a gente explica e, ainda assim, as pessoas não entendem, acham que somos obrigados a ensinar instrumentos específicos na escola⁵⁹”.

Professora Maysa continua expressando sua indignação e confessa sentir falta de uma ação política no âmbito municipal. Segundo ela, quando há concurso para professores na cidade, nunca há vagas suficientes, decorrendo disso, uma grande disputa por uma única vaga, mesmo com o vasto número de escolas⁶⁰ existentes nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA e o número crescente de profissionais formados na área.

Todavia, o professor Milton Nascimento possui um pensamento divergente em relação ao da professora Maysa. Milton Nascimento afirmou: “infelizmente, hoje eu não vejo uma correria atrás do saber, do conhecimento, então se eu não estudo, eu penso que sei e nada sei⁶¹”. Por isso, Milton Nascimento crer que, “os espaços hoje são mínimos para o professor de Educação Musical e a culpa é nossa que não corremos atrás. Brinca de música quem quer. Se você quer brincar, as pessoas vão brincar com seu salário⁶²”.

Por fim, foi possível concluir que, o fato de poucos professores entrevistados demonstrarem ciência quanto às leis e documentos que norteiam o ensino de música (ver Quadro 4) é um limite a ser superado, para que as mudanças, no cenário da educação musical, sejam de fato efetivas. Desse modo, deve-se levar em conta que a legislação educacional é fundamental para regular o sistema de educação no país e serve para estabelecer direitos e padrões de funcionamento.

5.3 MATERIAIS E REFERENCIAIS

Os dados verbalizados e coletados nas entrevistas relacionados aos materiais e referenciais utilizados para o planejamento das aulas dos professores entrevistados, estão explicitados no Quadro 5 abaixo.

Quadro 5 – Materiais e Referencias mais utilizados.

⁵⁹ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

⁶⁰ Rever os dados quantitativos no tópico 2.4 Locus e Participantes.

⁶¹ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

⁶² Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

Materiais e Referencias	Proporção de Professores que declararam utilizá-los
<i>Base Nacional Comum Curricular – BNCC</i> (BRASIL, 2016a)	60%
<i>Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s</i> (BRASIL, 1997, 1998a, 1999)	20%
<i>Pedagogia Orff</i>	20%
<i>Pedagogia Dalcroze</i>	20%

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

De acordo com as informações fornecidas nas entrevistas, a BNCC⁶³ é o referencial mais utilizado pelos professores na preparação das aulas. Somando um total de 60% (6 professores) que a utilizam. Além da BNCC, 20% (2 professores) declararam dispor dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs⁶⁴ para planejar as aulas. 20% (2 professores) a abordagem pedagógica de Dalcroze⁶⁵. 20% (2 professores) a de Orff⁶⁶.

Em adição aos materiais e referenciais anteriormente registrados, citarei agora os que foram pouco mencionados nas entrevistas e, por isso, não aparecem no Quadro 5. A saber, o Método Montessori⁶⁷; Pozzoli⁶⁸; a Pedagogia Willems⁶⁹, Suzuki⁷⁰ e Kodály⁷¹; modelos de ação

⁶³ Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

⁶⁴ Diretrizes, separadas por disciplina, elaboradas pelo Governo Federal para orientar a educação no Brasil. Os PCNs servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais e que, além da rede pública, a rede privada de ensino também os adota, porém sem caráter obrigatório.

⁶⁵ Pedagogia desenvolvida por Dalcroze que, se propõe a ensinar pela vivência, partindo das sensações e percepções adquiridas na experiência musical, perpassando pela análise dessas experiências para depois se chegar à aprendizagem musical.

⁶⁶ Abordagem pedagógica para o ensino musical baseada na percussão e no canto. Carl Orff foi um educador preocupado com a integração das linguagens artísticas. Criou o conceito de “música elementar”, isto é, uma música primordial, que oferece oportunidades significativas para o educando, sempre partindo de uma visão holística e integradora do aluno. Sua tônica era a de que nada substitui a experiência e a prática, o “fazer musical”.

⁶⁷ Resultado de pesquisas desenvolvidas pela médica e pedagoga Maria Montessori. É caracterizado por uma ênfase na autonomia, liberdade com limites e respeito pelo desenvolvimento natural das habilidades físicas, sociais e psicológicas da criança.

⁶⁸ Criado pelo pianista e compositor Ettore Pozzoli. É um dos métodos mais clássicos para o ensino de música. São vinte e quatro séries com a média de dez exercícios cada, um estudo longo que exige do aluno concentração e atenção.

⁶⁹ A pedagogia musical desenvolvida por Edgar Willems que, segue uma ordem semelhante ao da aquisição da língua materna, sendo acessível a todos. Defende a necessidade do preparo auditivo antes do ensino de um instrumento musical e considera a audição sob três aspectos: sensorial, afetivo e mental.

⁷⁰ A pedagogia musical Suzuki foi desenvolvida por Shinichi Suzuki e é direcionada a crianças, fazendo-as capazes de chegar a altos níveis de habilidade musical e de técnica num instrumento.

⁷¹ Desenvolvida com base no trabalho do educador e músico húngaro Zoltán Kodály, não foi escrita por Kodály e sim por seus seguidores e é essencialmente estruturada no uso da voz, dispensando o uso de instrumento, e de um repertório baseado em canções folclóricas.

para o ensino de música de Keith Swanwick⁷²; propostas metodológicas de Villa-Lobos⁷³, Anita Guarneri⁷⁴ e Murray Schafer⁷⁵; além da pluralidade de conhecimento em educação musical discutido e divulgado pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

Além das pedagogias anteriormente mencionadas, que são renomados no campo da Educação Musical, é interessante ressaltar que o professor Chico Buarque, um dos docentes entrevistados, criou seu próprio material didático. Baseado na realidade de seus alunos e nas possibilidades de hora aula disponibilizadas para o ensino-aprendizagem em suas turmas. Assim, professor Chico Buarque afirmou:

Chico Buarque: Eu uso um livro que eu desenvolvi para flauta doce. Eu o desenvolvi pensando na realidade de 50 minutos de aula, dependendo da série, porque eu rebusquei os livros para flauta e eles não refletem a minha realidade de uma aula por semana, de explicar uma figura musical e, aquela figura, às vezes, ser repetida durante quatro aulas⁷⁶.

A descoberta de que há professores capacitados a nível de elaborarem seus próprios materiais de ensino foi um dado de acentuada importância para a compreensão de como vem ocorrendo o processo de implementação do ensino de música no contexto da Lei nº 13.278/16, em escolas básicas nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA.

Ademais, a maioria dos professores respondentes declararam serem livres na escolha dos materiais e referenciais para planejarem suas aulas. Não sendo imposto pela escola, na maioria dos casos, a utilização de um material ou livro didático específico. Os professores Chico Buarque e Maysa, consideram essa liberdade um fator positivo, pois, alegam se sentirem mais à vontade para trabalhar e preparar as aulas, diversificando a prática pedagógica.

⁷² Proposta pedagógica criada pelo professor inglês Keith Swanwick que, busca mostrar que o discurso musical tem de ser visto como uma pluralidade, por meio de experiências musicais amplas. Ele propõe dois modelos de ação para o ensino de música: a “Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical” e o “Modelo Compreensivo da Experiência Musical”, denominado C(L)A(S)P.

⁷³ A obra pedagógica musical de Heitor Villa-Lobos concentra-se nos cinco volumes editados para uso no Canto Orfeônico (Guia Prático, Solfejos - volumes 1 e 2 e Canto Orfeônico - volumes 1 e 2). O projeto baseado no canto orfeônico desenvolvido por Villa-Lobos é uma adaptação do projeto de educação musical de Kodaly à realidade brasileira e consiste em um processo pedagógico progressivo, iniciando pela conscientização da pulsação e do ritmo e emissão de sons com seus respectivos nomes.

⁷⁴ O método de Anita Guarneri é baseado na Escola Ativa. Ela não visava fazer de todos seus alunos grandes musicistas. Mas, sim, desenvolver neles noções musicais indispensáveis ao seu desenvolvimento artístico. Sofrendo forte influência da orientação de Dalcroze, seu curso de Iniciação Musical busca relacionar jogos de interesse infantil, bandas rítmicas de percussão e Canto Coral.

⁷⁵ A abordagem metodológica do educador e compositor, canadense, Raymond Murray Schafer, é considerada uma metodologia ativa com atividades que podem ser desenvolvidas em salas de aula e/ou outros ambientes, com grupos de faixas etárias diversificadas. O enfoque da metodologia de Schafer é a percepção dos sons que nos cercam e com os quais estamos acostumados, criticando fortemente o excesso de tecnologia.

⁷⁶ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

Entretanto, para os professores Milton Nascimento e Tom Jobim, essa liberdade pode comprometer o encadeamento dos conteúdos, quando se pensa em uma uniformidade para o ensino de música em escolas básicas. Milton Nascimento traz um exemplo que possibilita uma melhor compreensão dessa problemática. Ele cita o caso de uma criança que, ao sair de uma escola X e se matricular em uma escola Y, pode se sentir perdida na aula de música por ainda não ter aprendido aquele assunto na antiga escola. Desencadeando dificuldade na aprendizagem.

Em síntese, os professores Milton Nascimento e Tom Jobim argumentaram sentir falta de um documento mais específico que sistematize e organize, de forma progressiva, as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver nas aulas de música, ao longo de todas as etapas e modalidades da educação básica. Milton Nascimento afirmou: “não temos um planejamento didático a nível de diretriz nacional. Estabelecer uma sequência didática a nível básico ajudaria a nivelar o ensino de música independente da rede, independente da escola⁷⁷”.

Nesse sentido, para os professores Milton Nascimento e Tom Jobim, o processo que vem se concretizando nos últimos 10 anos, de disciplinarização da música nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, encontra-se desencadeando esquemas que podem denunciar a falta de sistematização da música enquanto disciplina. É possível que a não existência de um documento normativo que sistematize, de maneira explícita, as aprendizagens necessárias para o ensino de música na educação básica seja consequência da LDB, que regulamenta o ensino no Brasil, por não definir claramente se a música é ou não uma disciplina no currículo escolar.

Isso pode indicar que os referenciais legais salientam diretrizes focando a Arte⁷⁸ como disciplina. Além de que os materiais e referenciais para a disciplina de Arte são melhor assistidos pelas editoras de livros escolares, pela gestão escolar e até, no caso das escolas públicas, pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁷⁹. O professor entrevistado, João Gilberto, que ensina Arte e Música como disciplinas distintas na escola onde trabalha, comprova o argumento anterior ao afirmar que ele é livre na escolha dos materiais relativos à disciplina música. No entanto, em se tratando da disciplina de Arte, a escola direcionava o uso de um material específico.

⁷⁷ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

⁷⁸ Arte é uma disciplina escolar mencionada, desde de 1998, como área das diferentes linguagens artísticas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pela Câmara de Educação Básica.

⁷⁹ O PNLD é destinado a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias e demais materiais de apoio à prática educativa, indicados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do Brasil.

Assim como o professor João Gilberto, a maioria dos professores entrevistados declararam serem livres na escolha dos materiais para planejar suas aulas. Esse dado pode sugerir que, as escolas que asseguram o ensino de música como disciplina não se sentem preparadas para indicarem materiais e referenciais para a disciplina de música. O que não significa algo ruim, já que possibilita a liberdade de escolha dos professores.

Outro fato que mereceu destaque nessa pesquisa foi a declaração de Nara Leão, que é Licenciada em Música, mas é professora de Arte no município de Petrolina-PE. Ela afirmou que a escola que ela trabalha orientou o uso do caderno intitulado “Aprendendo em casa”, formulado pelo município. No entanto, mesmo a disciplina sendo Arte, em nenhum momento o caderno contempla a linguagem de Música. Contendo nele somente Artes Visuais. Essa ocorrência evidencia a realidade de muitas escolas básicas que não asseguram o acesso ao ensino de música.

Considerando ainda os materiais e referenciais para o ensino de música, é interessante perceber que, no tópico anterior (referente as leis e documentos norteadores do ensino de música) apenas 30% (3 professores) lembraram da BNCC (ver Quadro 4) enquanto documento norteador. Entretanto, quando esses professores foram questionados sobre quais materiais e referenciais eles utilizam no planejamento das aulas, 60% (6 professores) declararam valer-se da BNCC (ver Quadro 5).

Isso pode significar que ainda há professores de música que não reconhecem a BNCC como um documento normativo significativo para a educação musical. Mesmo a BNCC sendo referência para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino básico (redes públicas e particulares). Estando ela prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação. Esses dados não incluem o professor Milton Nascimento que, durante sua entrevista, enfatizou com tal intensidade a importância da BNCC que chegou a declarar: “um professor de música que não conhece a BNCC não sabe de nada⁸⁰”.

A fala dos professores Milton Nascimento e Tom Jobim sobre a falta de um documento específico para o ensino de música que sistematize e organize, de forma progressiva, as aprendizagens essenciais que todos os alunos devam desenvolver ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, levou-me a elaborar uma concisa análise dos principais documentos estruturados pelo Governo Federal que contém orientações didáticas para os educadores. E que, segundo Sousa e Lourenço (2017), foram documentos normativos que

⁸⁰ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

propuseram alterações significativas nos currículos escolares do Ensino Básico. A saber, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCN; os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs; e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCN (BRASIL, 1998b) mostra os conteúdos de forma mais detalhada e em apreciável quantidade. O RCN, embora direcionado para a Educação Infantil, separa os conteúdos de música em tópicos de acordo com as idades (Crianças de zero a três anos; quatro a seis anos). Também oferece diversificadas sugestões de atividades junto aos objetivos que podem ser realizadas em sala. Além de apresentar ao professor ricos detalhes quanto a didática. Respeitando os diferentes estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. No entanto, mesmo sendo um importante documento para a Educação Infantil, não corresponde as expectativas dos professores Milton Nascimento e Tom Jobim.

De outra maneira, os PCNs da área de Arte para o Ensino Fundamental, estão divididos em dois volumes. Um para o ensino de primeira à quarta séries (BRASIL, 1997) e outro para o ensino de quinta a oitava séries (BRASIL, 1998a). Além destes, existem os PCNs para o Ensino Médio que também contemplam os conhecimentos de Arte (BRASIL, 1999).

A música, para os PCNs, é uma linguagem do componente curricular Arte, assim como Artes Visuais, Dança e Teatro. Sendo assim, os PCNs sugerem que fique a critério das escolas e respectivos professores, a variação das formas artísticas propostas ao longo da escolaridade. Quanto aos conteúdos apontados nos PCNs, “poderão ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe e segundo critérios de seleção e ordenação adequados a cada ciclo” (BRASIL, 1998a).

Os PCNs-Arte para o ensino de primeira à quarta série (BRASIL, 1997), apresentam somente conteúdos que aparecem divididos em três tópicos: (i) comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição; (ii) apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; (iii) a música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo. Diferentemente, os PCNs-Arte para o ensino de quinta a oitava séries (BRASIL, 1998a) buscam explicitar, mesmo que de forma sucinta, não somente os conteúdos, mas, também, os objetivos e os critérios de avaliação. Se mostrando mais completo do que os PCNs-Arte para o ensino de primeira à quarta séries.

Em se tratando dos PCNs para o Ensino Médio, o conhecimento de Arte aparece de forma concisa e mais superficial. Dividindo espaço com todas as outras linguagens, códigos e suas tecnologias. Nesse documento, o objetivo é explicitar diretrizes gerais mais restritas a reflexões e indicadores que possibilitem uma melhor compreensão para os professores que

trabalhem com a disciplina Arte⁸¹.

Embora não haja nele volumes específicos por áreas de conhecimento, esse documento apresenta um capítulo com definições separadas para cada uma das linguagens, inclusive a música. Dessa forma, os PCNs, embora sejam muito importantes para a educação musical, não se configuram como um documento que corresponda as expectativas dos professores Milton Nascimento e Tom Jobim.

Por último, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016a), que é um documento de caráter normativo e que define a base para toda a educação básica brasileira, dispõe as diretrizes separadas em 3 etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Embora, segundo França (2020), não é obrigatória. A Arte na BNCC propõe o desenvolvimento de habilidades e competências para as práticas artísticas em cinco unidades temáticas: música, artes visuais, dança, teatro e artes integradas. Propõe, também, que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Diante disso, a BNCC aborda a música como uma das linguagens do componente curricular Arte e aponta que as escolas e os professores devem organizar os currículos e as propostas pedagógicas de forma livre, adequadas aos seus contextos, pois, a progressão das aprendizagens, nesse documento, não se apresenta linearmente, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento.

Essa movimentação, para a BNCC, tem o objetivo de proporcionar aos alunos novas experiências. De forma que as linguagens artísticas não se compartimentem. Mas, formem uma rede de interlocução. Em observância a etapa para a Educação Infantil, não há, nesse documento, uma parte que seja destinada, unicamente, ao conhecimento de Arte. Além disso, nessa etapa, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aparecem uniformes. Não há separação entre as linguagens artísticas.

Pensando no ensino de música, o campo de experiências “traços, sons, cores e formas”, parece se aproximar mais da música do que das outras linguagens. Embora apareça, nessa etapa, outros campos cujos objetivos interseccionam a música. Diferentemente, a etapa para o Ensino Fundamental apresenta um tópico destinado, exclusivamente, ao ensino de Arte. Nele, as habilidades⁸² são apresentadas separadas por linguagens. Significa dizer que, na etapa para o

⁸¹ Em se tratando da área curricular, grafa-se Arte; em outros casos, arte.

⁸² Na etapa para o Ensino Fundamental da BNCC as habilidades são organizadas em dois blocos (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano).

Ensino Fundamental, existem habilidades exclusivas para o ensino de música.

Em se tratando da etapa para o Ensino Médio, os componentes curriculares que mais ganham destaque são: Língua Portuguesa e Matemática e suas Tecnologias. Enquanto o componente curricular Arte aparece como um dos eixos que compõe a área de Linguagens e suas Tecnologias. Para tanto, as habilidades e as sete competências específicas da área de Linguagens apresentam os saberes e as aprendizagens de forma interdisciplinar e holística. Semelhante ao que ocorre na etapa para a Educação Infantil, da BNCC. Sendo assim, para a etapa do Ensino Médio, não há conteúdo ou atividade exclusiva para o ensino de música.

Nesse sentido, a BNCC também não se caracteriza como um documento que corresponda as expectativas dos professores Milton Nascimento e Tom Jobim. Um documento que especifique quais conteúdos devem ser trabalhados em cada série do ensino básico. Mas, destaca-se nessa pesquisa que, as indicações do RCN para o ensino de música são apresentadas de forma bem mais discrimináveis do que os outros documentos.

Outro ponto que merece ênfase é que, é possível que essa concepção curricular interdisciplinar e holística que a BNCC traz, possa ser interpretada como um incentivo para que a escola contrate o mesmo professor para todas as linguagens artísticas. Acarretando novamente no problema da polivalência no ensino das Artes. Essa é uma hipótese que precisa ser investigada.

Gonçalves, analisando a BNCC, afirma que a BNCC “oferece sugestões mais sucintas, e que se adequam de forma mais flexível à realidade da escola pública – norteando o professor e, ao mesmo tempo, proporcionando-lhe liberdade nas escolhas pedagógicas” (GONÇALVES, 2020, p. 39-40). Além disso, Gonçalves (2020) acredita que a presença da aula de música no currículo é necessária para validar o lugar da música na escola. No entanto, “apesar de a Música ser componente obrigatório e ofertada a todos os alunos, não existe (a despeito dos documentos norteadores) uma normatização a respeito de como essas aulas deverão ocorrer, nem de quais conteúdos serão, de fato, desenvolvidos” (GONÇALVES, 2020, p. 30).

Por isso, em síntese, para alguns professores, esses documentos estruturados pelo Governo Federal e aqui analisados, podem não corresponder à realidade da música enquanto disciplina. Levando em conta que, o RCN e os PCNs são normas orientadoras, não obrigatórias. E que a BNCC não foi elaborada para substituí-los, mas para juntos formarem direções integradoras para os currículos dos sistemas de ensino.

No entanto, em geral, os documentos acima analisados oferecem possibilidades que podem ser somadas a uma numerosa produção bibliográfica (em todas as línguas) disponível. Bibliografia que pode proporcionar ao professor de música perspectivas mais concretas na

sistematização progressiva das aquisições e habilidades necessárias ao ensino de música na educação básica.

5.4 PROCESSOS AVALIATIVOS E AMBIENTE FÍSICO DAS AULAS

Entre os dados coletados relativos aos processos avaliativos realizados pelos professores de música de escolas básicas nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, neste tópico evidenciarei os instrumentos avaliativos como parte do processo de ensino, para verificar a qualidade dos resultados obtidos em relação aos conteúdos ministrados.

Contudo, vale salientar que

[...] a avaliação não se limita ao uso dos instrumentos de aferição da aprendizagem, mas, constitui um processo de descrição e interpretação dos dados coletados por meio desses instrumentos. Então, a avaliação que é realizada durante a ocorrência desse processo (durante o desenvolvimento de um programa de ensino) tem natureza formativa, contínua e processual (OLIVEIRA, 2020, p. 42).

Com relação a operacionalização dos instrumentos de aferição das aprendizagens, 10% (1 professor) explicaram/explicou que por ter começado a dar aula na escola durante a pandemia (período em que a professora foi entrevistada) ainda não havia realizado nenhuma atividade avaliativa. Excluindo esse caso atípico, 90% (9 professores) dos entrevistados atuam na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental I e, todos eles declararam que utilizam a observação como instrumento avaliativo aplicado para a verificação da aprendizagem.

Entre os relatos analisados, pôde-se perceber que o procedimento da observação ocorre de forma qualitativa, processual e contínua, onde eles averiguam a participação, interação e o desempenho dos alunos em sala de aula. Tanto individual quanto coletiva. Por exemplo, o professor Chico Buarque afirmou que, embora não aplique testes ou provas, possui um cronograma para os alunos seguirem durante o semestre. Ao final, os estudantes devem conseguir tocar uma quantidade específica de exercícios. Darei destaque também ao relato do professor Vinícius de Moraes. Para ele, é mais fácil verificar o desempenho dos alunos enquanto estes realizam exercícios com a flauta doce, pois, fica mais intuitivo perceber quais alunos estão tendo dificuldade na construção coletiva e participativa.

Para mais, entre os 90% (9 professores) que atuam na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental I, 20% (2 professores) afirmaram que suas avaliações ocorrem de forma gradual e conceitual. 10% (1 professor) afirmaram/afirmou que trabalha com pareceres nos boletins escolares, para que os pais acompanhem o desenvolvimento dos filhos. 10% (1 professor), docente do Infantil 3 ao 5º ano do Ensino Fundamental I, relatou que durante a pandemia tem

trabalhado com a devolutiva de atividade avaliativa em formato de vídeo.

Além disso, entre os 90% (9 professores) dos entrevistados que atuam entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, apenas 10% (1 professor) também é professor de música no Ensino Fundamental II e este declarou aplicar trabalhos, seminários e provas como instrumentos de aferição da aprendizagem dos alunos que integram esse nível mais avançado de ensino.

Outrossim, vale destacar ainda que a epistemologia da prática do professor reflexivo contempla teorias da aprendizagem experiencial que buscam analisar a prática profissional via os meios que possibilitam a reflexão individual e coletiva do fazer docente enquanto objeto de conhecimento. Transfigurando e propiciando novas práticas, a partir da experimentação em ação, argumentação e paralelo com as práticas anteriores e outras representações. Nesse sentido, a professora Maysa, representando apenas 10% dos professores entrevistados, embora seja a mais nova (21 anos), foi a única que declarou manipular o diário de bordo. Técnica importante para o professor reflexivo.

Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004) realizaram um levantamento preliminar na literatura para identificar nos artigos investigados quais são os procedimentos sugeridos para promover a reflexão do professor. Entre os resultados encontrados estão os diários de bordo, também conhecidos como diários reflexivos⁸³. Estes se constituem em uma produção escrita sobre a própria prática que é desenvolvida pelo professor. Nesta escrita o docente pode descrever o que ele fez durante a aula e por que ele fez daquela maneira. Ao final da escrita o professor pode confrontar suas ações e, assim, reconstruir sua prática pedagógica. O intuito é então: mapear, informar, contestar, avaliar e agir, ou seja, colocar em prática novas ideias.

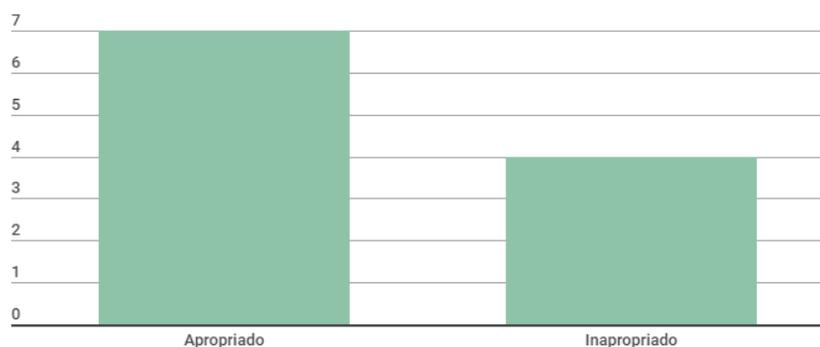
Em conclusão, os dados revelam uma predileção entre os professores pela utilização da observação diária e multidimensional. Prevendo os ritmos e processos de aprendizagem dos diferentes estudantes. Isso pode demonstrar que, para esses professores, a escolha dos instrumentos avaliativos não é uma mera atividade de controle e não têm como finalidade a punição ou premiação. Mas, serve para averiguar o desempenho dos alunos e nortear a prática docente quanto aos objetivos traçados.

No que diz respeito a opinião dos professores em relação ao ambiente físico das salas de música, os dados apontam para uma satisfação em maior número. Do total, 70% das salas

⁸³ Para conhecer mais sobre o diário de bordo como recurso para a formação reflexiva, ler: PORLÁN, R.; MARTIN, J. **El diário del profesor**: um recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997. Disponível em: <<https://ariselaortega.files.wordpress.com/2013/11/4-porlan-rafael-el-diario-del-profesor.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2021.

disponibilizadas pelas escolas para as aulas de música foram consideradas “apropriadas”, enquanto 40% das salas foram tidas como “inapropriadas” (Ver Figura 3).

Figura 3 – Gráfico da concepção dos professores em relação ao ambiente físico das aulas de música.



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Os relatos de insatisfação em relação ao ambiente físico disponibilizado pela escola para os professores de música ministrarem suas aulas englobam fatores como: (i) tratamento acústico das salas; (ii) crescimento exponencial no número admissional de alunos e, com isso, a perda da sala própria que o professor tinha; (iii) não ter a sala própria e, por isso, se submeter ao desconfortável descolamento de sala em sala levando um numeroso aparato de instrumentos musicais sem a devida condição para tal atividade.

A título de exemplo, destacarei algumas falas dos professores fornecidas durante as entrevistas. Como o caso do professor Vinícius de Moraes que tinha seu espaço próprio para as aulas. Contudo, após o crescimento da escola, ele perdeu sua sala. No momento, esse professor vai de sala em sala para poder ensinar. Vinícius de Moraes confidenciou durante a entrevista seu desejo em conseguir sua própria sala de música. Para poder guardar os instrumentos musicais, principalmente os que são confeccionados durante as aulas. Relato de Vinícius de Moraes: “No momento a gente anda disputando o nível três da prateleira, é a única coisa que a gente consegue utilizar na sala para guardar apostilas ou alguma coisa assim. Está bem precário!”⁸⁴.

O professor Milton Nascimento também compartilhou do mesmo sentimento de desamparo quando expôs que tinha uma sala própria, mas depois que a escola foi crescendo e precisando de salas, hoje não tem mais salas disponíveis. No fim de sua fala, ele se coloca diante da necessidade do tratamento acústico. “Eu tenho que sair de sala em sala e o som atrapalha um

⁸⁴ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

pouco as outras salas. Eu não tenho ainda uma sala que seja adequada para a música”⁸⁵.

No mesmo sentido, o professor João Gilberto afirmou que queria ter a própria sala. Mas, ainda não tem. Ele comenta o fato de a flauta doce ser um instrumento que faz muito barulho. Por isso, incomoda as turmas ao lado, que estão estudando outras disciplinas. “Na minha concepção, as salas deveriam ter tratamento acústico, para poder conter mais o som”⁸⁶, conta João Gilberto. Ele concluiu seu relato expressando sua inquietude diante do desconfortável descolamento de sala em sala. Levando um numeroso aparato de materiais didáticos sem a devida condição para tal. “A gente parece um retirante, né? Porque é material, é livro, é flauta doce, são os instrumentos recicláveis, a caixinha musical... Então, a gente deveria ter nosso canto”⁸⁷ (fala de João Gilberto).

Citando caso análogo, sobre o desconfortável descolamento de sala em sala, a professora Elis Regina afirmou:

Elis Regina: Tem uma sala de música na escola, mas não é apropriada para os pequenos, por isso eu vou de sala em sala e eu levo os instrumentos da bandinha, aí tinha dias que eu ia cheia de surdinhos, com pelo menos uns 20 surdinhos pendurados em mim, a sorte é que todos eles tinham alças, aí eu saía pendurando todos eles aqui ao meu redor, para poder ir de sala em sala, mas quando eu chegava na porta é que eu ia ter que tirar tudo para poder conseguir passar pela porta. Mas, ano passado, antes da pandemia, eu tinha conseguido uma sala só para mim, eu já tinha decorado ela todinha, botei as teclas do piano em uma parede, as notas na outra, fui colocando um monte de coisa no lugar, montei o armário com todos os instrumentos que eu uso, com tapete, a sala de música dos sonhos⁸⁸.

A fala da professora Elis Regina revela que, para muitos professores de música de escolas básicas nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, ter a sala específica, apropriada para o ensino de música, ainda é uma aspiração. Entre os relatos dos professores que estão satisfeitos com o ambiente físico disponibilizado pela escola para as aulas de música, tem a declaração da professora Nara Leão, que afirmou ter uma sala com boa estrutura e com variedade de instrumentos: teclado, violão e *kits* percussivos.

A professora Miúcha também contribui declarando ter uma sala apropriada e exclusiva para o ensino de música. Miúcha: “Eu nunca fiquei ao léu [...] O espaço é maravilhoso, eu posso fazer uma roda, eu posso dançar com eles, a gente pode espalhar as crianças e, assim, é um espaço que é meu”⁸⁹.

Um caso atípico foi destacado a partir da declaração do professor Chico Buarque que

⁸⁵ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

⁸⁶ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

⁸⁷ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

⁸⁸ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

⁸⁹ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

afirmou ter a própria sala, mas que, por conta da movimentação de direcionar toda uma turma para a sala de música e depois voltar com essa turma para pegar a próxima turma e direcioná-la para a sala de música e assim sucessivamente, ele perdia muito tempo da aula por conta desse traslado. Por isso, esse professor preferiu deixar cada turma em sua sala específica e só usar a sala de música quando for desenvolver uma atividade planejada. Chico Buarque: “Tem época que eu ando com a bolsa cheia de instrumento, pra cima e pra baixo, para dar aula em cada sala, por conta do tempo [...] 10 minutos de traslado e depois mais tempo para preparar e acomodar as crianças [...] Mas por conta desse contexto eu prefiro dar aula de sala em sala mesmo”⁹⁰.

Por último, evidenciarei a fala do professor Tom Jobim que embora tenha uma sala própria, com boa estrutura e com variedade de instrumentos, alega não ser valorizado por seus pares e superiores da escola que trabalha.

Tom Jobim: Eu fui lutando, lutando e conquistei minha sala. Mas não é todo mundo que dá a devida importância à aula de música, a maioria não dá. A escola quer um professor de música para recreação, para tocar nas datas comemorativas, então eles não dão a devida importância que tem aquilo ali. Por esse motivo, se sobrar um monte de cadeira eles jogam na minha sala. Ah! Sobrou um balcão aqui, - Joga na sala de música! Ou então, queimou o ar-condicionado da sala de alguém, - Então joga na sala de música! Ai quando chego para dar aula a gestora diz: hoje vamos ter que fazer uma adaptação, vá para a sala tal. Eles não enxergam a música como uma coisa prioritária. Eu não sou prioridade, eu sou uma coisa para auxiliar.⁹¹

Por fim, as falas documentadas relacionadas ao ambiente físico das aulas de música em escolas básicas nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA evidenciaram que ainda há uma relevante quantidade de professores de música insatisfeitos com os espaços disponibilizados para suas aulas. Mas, a maioria se considera contemplado. Além disso, embora a fala da professora Elis Regina transpareça que obter a sala própria seja um sonho, existem outras realidades. Como o professor Tom Jobim, que tem uma sala específica e apropriada, mas praticamente não a usa, para esse professor, ter uma sala própria e apropriada não é, necessariamente, um sinônimo de eficácia na pedagogização do ensino de música.

5. VALORIZAÇÃO SOCIAL E SATISFAÇÃO SALARIAL

Durante o processo de compilação dos dados referenciais desta pesquisa, buscou-se dar voz ao professor de música. Entender melhor, suas demandas. Seu lugar de fala dentro da sociedade. Observar os aspectos econômicos, sociais e culturais que permeiam a construção da

⁹⁰ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

⁹¹ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

identidade individual e coletiva desse professor. Para isso, as entrevistas propiciaram a esses docentes um espaço seguro. Para que eles se colocassem frente a essas questões, sem julgamentos, falando por si, como protagonistas da própria luta e movimento. Como resultado, as principais narrativas estão organizadas e demonstradas no Quadro a seguir.

Quadro 6 – Narrativas que permeiam a construção da identidade do professor de música.

CODINOME	RECORTES DAS FALAS DOS ENTREVISTADOS
Maysa	<p><i>“Com certeza a gente sofre por ser professor e mais ainda por ser professor de música”.</i></p> <p><i>“Eu sou professora de música hoje, embora com todo o preconceito, toda a dificuldade, mas é o que eu sei fazer [...] e eu estou fazendo isso, porque eu acredito em mim, eu acredito na profissão que eu carrego. Eu nasci para fazer isso”.</i></p> <p><i>“Eu não quero muito, eu só queria o mínimo, que é a obrigatoriedade da lei sendo posta em ação e não são grandes sonhos, só queremos o mínimo”.</i></p> <p><i>“Será que o mercado de trabalho da cidade está preparado para receber esses alunos que estão se formando, e os que já estão formados, será que conseguiram trabalho na área? ”.</i></p>
Nara Leão	<p><i>“Eu me sinto feliz, porque é algo que eu gosto, entendo a importância [...]. Eu sei que é uma luta, mas eu me sinto feliz por ver o quanto Petrolina-PE e Juazeiro-BA têm caminhado em direção a melhorias. Não estou dizendo que estamos onde deveríamos estar, mas estamos andando e isso nos dá esperança”.</i></p>
João Gilberto	<p><i>“A gente é professor, não é obrigado a estar animando festa e se for fazer isso a gente cobra um dinheiro a parte”.</i></p> <p><i>“Uma pessoa da minha família uma vez me perguntou: e músico vive de quê? [...], porque parte da minha família acha que para viver bem você precisa ser médico, fisioterapeuta, nutricionista, mas o que adianta eu me formar nessas áreas e não ser feliz, não me sentir realizado, não me sentir completo? É muito massa quando você se forma na área que você se identifica. Nenhum dinheiro do mundo paga a realização de você ter a formação na área que você se identifica”.</i></p> <p><i>“Principalmente quando a gente chega na fase de 17 e 18 anos [...] temos que peitar a sociedade e dizer: Não! Eu quero ser artista! Eu quero ser professor de Música! É o seu sonho que está em jogo, independente dos comentários”.</i></p>
Toquinho	<p><i>“Às vezes eu tenho vergonha de responder quando me perguntam com o que eu trabalho. Pode ser que eu saia da área da educação musical o mais breve possível, porque a vida não espera. Eu tenho</i></p>

	<i>uma casa para construir, sou casado, então, assim, eu não posso esperar as coisas acontecerem nessa área, eu vou ter que correr atrás de outra coisa que me dê o que eu preciso! ”.</i>
Elis Regina	<p><i>“Na minha família, quando eu disse que queria ser professora de música, teve um certo receio, mesmo meus pais sendo professores, mas depois eu tive apoio”.</i></p> <p><i>“Apesar de todas as pedras que a gente encontra no caminho, dessa profissão específica, porque como os nossos professores já diziam na faculdade, que a gente ia ser desvalorizados duas vezes, por ser professor e por ser professor de música, apesar de tudo isso, eu encontrei pessoas maravilhosas que me valorizaram enquanto profissional e sinceramente, é um trabalho que eu acho muito gratificante, é uma coisa que eu escolhi. Eu não trocaria minha profissão por outra, estou muito satisfeita”.</i></p>
Miúcha	<i>“Eu sei que a nossa disciplina não é vista como essencial para um aluno passar no Enem ou entrar na faculdade de medicina. São poucos os pais que veem a arte como uma ferramenta que vai realmente contribuir na vida da criança. Mas eu sinto orgulho de dizer que sou professora. Outra coisa que agrega muito é quando me perguntam, você é professora de quê? De Música! Eu até acho que as pessoas pensam que nós somos seres de outro planeta. Por mais que as pessoas não saibam, eu sei a importância de minha disciplina. Principalmente nessa situação de pandemia, você vê o tanto que a música tem importância e você vê as crianças felizes e os pais declarando que os filhos gostam tanto da aula de música, aí você se sente realizado”.</i>
Chico Buarque	<p><i>“Eu não me sinto menos valorizado, porque eu sei de minha capacidade. Eu sei do meu trabalho”.</i></p> <p><i>“Você trabalhar com o que você gosta não tem dinheiro que pague [...] você entra na sala e vê as crianças com um brilho no olhar, não tem dinheiro que pague isso”.</i></p>
Vinícius de Moraes	<i>“As pessoas não entendem a importância da música. A música tem uma importância até na formação auditiva do ser humano, porque o ser humano precisa aprender a escutar e não somente ouvir, então, o professor de música faz o cidadão começar a escutar, trazer o foco na audição, que é o nosso principal sentido [...]. Eu, na minha individualidade, não me sinto pomenorizado, porque sei da minha importância, da importância daquilo que eu trabalho”.</i>
Milton Nascimento	<i>“Eu não me sinto inferiorizado, pelo contrário, tenho o maior orgulho. Eu sou valorizado começando pelo meu salário. Imagina entre os meus pares [...]. Eu penso uma coisa: o professor de música quando entra em uma escola tem que se sentir igual. A</i>

	<i>partir do momento que ele se sente inferior, ele sempre será inferior [...]E assim vamos espalhando música pelo mundo e felicidade”.</i>
Tom Jobim	<i>“Eu sou muito grato pelo que faço hoje, e isso se dá pelo fato de eu me resignificar e me rejuvenescer como pessoa. Eu tenho uma alegria muito grande com a música, ela faz parte de minha vida. Eu poder trabalhar hoje com a música, não tem coisa melhor na minha vida. Eu choro dia e noite com as mensagens que meus alunos me mandam pelo celular. Não consigo me enxergar em nenhum outro lugar. Compartilhar música é minha alegria”.</i>

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Pode-se observar que, a posição que os professores de música ocupam socialmente proporciona a estas experiências e perspectivas distintas, muitas vezes ambíguas. Exemplificando, enquanto um docente carrega em seu discurso o peso e a vergonha de assumir que é um professor de música, outro afirma que sente orgulho de dizer que é professor, principalmente de música.

Por isso, foi importante ouvir as diversas vozes que compõe o coletivo. Atentando a quem enuncia o discurso, uma vez que esse elemento é motivado pela experiência individual de cada professor. Contudo, as disparidades entre os pensamentos não promoveram a censura de uma voz, pois, as vozes dentro de um coletivo se posicionam de diversas maneiras. Principalmente quando se entende que a ótica econômica, social, política e cultural permeia as histórias de vida, desde suas origens até onde essa voz ecoa.

Ainda observando os relatos que constroem a identidade do professor de música, verifica-se declarações como: “Nenhum dinheiro do mundo paga a realização de você ter a formação na área que você se identifica” ou “Você trabalhar com o que você gosta não tem dinheiro que pague [...] você entra na sala e vê as crianças com um brilho no olhar, não tem dinheiro que pague isso”.

Até que ponto os discursos que “não tem dinheiro que pague trabalhar com o que se ama” coloca esses professores em uma posição de supressão? Ou de anulação frente ao movimento que luta por melhorias pela plenitude dos direitos básicos garantidos? A professora Maysa afirmou: “Eu não quero muito, eu só queria o mínimo, que é a obrigatoriedade da lei sendo posta em ação e não são grandes sonhos, só queremos o mínimo”⁹².

Sabendo que o relato de cada professor carrega em seus discursos interpretações diferentes sobre a realidade, durante o procedimento da análise de conteúdo (AC) desta

⁹² Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

pesquisa, procurei também observar sintaticamente os enquadramentos, cenários, conflitos e circunstâncias que por ventura pudessem se desdobrar a partir dos relatos orais colhidos. Bauer e Gaskell (2000) apontam diversos tipos de análise de dados, contudo, ao explanarem sobre a AC clássica afirmam que “os textos, do mesmo modo que as falas, referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes nos dizem mais do que seus autores imaginam” (p. 189).

Compreende-se, assim, que os textos contêm registros de valores, regras e normas, traços de conflitos e argumentos, permitindo, baseado na reconstrução das falas em formato de texto, inferir indicadores e cosmovisões. Valores, símbolos, estereótipos, atitudes, opiniões e preconceitos, que flutuam a partir dos discursos construídos no decorrer das entrevistas cedidas. Os procedimentos da AC reconstroem representações em duas dimensões principais: a sintática e a semântica. A seguir, procuro evidenciar o procedimento sintático realizado a partir do frequente emprego de uma forma de palavras e determinados vocabulários que apareceram com maior e menor frequência durante as entrevistas, conforme demonstrado na Figura 4.

Figura 4 – Análise sintática dos relatos orais.



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

A codificação do texto analisado permitiu identificar os vocábulos que mais se repetiram. Houve um total de 14 vocábulos de caráter positivo e 13 de caráter negativo. Dentre esses vocábulos, as palavras mais repetidas foram: Recreação (8 repetições); Gratidão/Coração (7 repetições cada) e Luta/Amor/Felicidade/Sonho (5 repetições cada).

Durante o tratamento dos dados, pude perceber, a princípio, que embora a quantidade de palavras negativas que apareceram nos discursos fosse quase igual à quantidade de palavras positivas, as palavras positivas superaram as negativas em quantidade de repetições (a quantidade de repetição de cada palavra é demonstrada na Figura 4 pelo tamanho, quanto maior

a palavra, mais repetida ela foi nas entrevistas). Ou seja, entre os relatos, as palavras positivas foram mais repetidas do que as negativas.

O vocábulo que mais se repetiu nas entrevistas foi “Recreação”. A ocorrência frequente dessa palavra pode indicar a preocupação dos professores quanto a compreensão da sociedade em relação ao ensino de música. Sobretudo dos pais dos alunos e a gestão das escolas. Entre os relatos cedidos pelos docentes de música, a professora Nara Leão declarou que, os pais e a gestão da escola onde ela trabalha ainda não compreendem o trabalho dela, nem se a visão da escola sobre o ensino de música é conservatorial. Quando Nara Leão passa uma atividade, a devolutiva dos alunos é baixíssima. “Socialmente eu ainda sofro, inclusive, na volta às aulas da escola que eu trabalho, nesse contexto de pandemia, só priorizaram as disciplinas de Português e Matemática⁹³”, afirmou Nara Leão.

O professor João Gilberto confia que até hoje ainda enfrenta problemas dessa natureza, mas que com o tempo as coisas estão melhorando.

João Gilberto: Às vezes o aluno não fazia nada e não tinha como eu avaliar e quando esse aluno tirava uma nota abaixo do que o pai esperava, esse pai vinha pra cima de mim com deboche, querendo saber porque que em “Música” o filho dele tinha tirado 6,0, por exemplo... E Música é alguma matéria inferior as outras? Claro que não, até porque Música caminha com todas as outras matérias juntas dentro de uma só⁹⁴.

Professor Tom Jobim também tem enfrentado problemas, principalmente durante a pandemia. De 12 alunos, somente de 2 a 3 visualizaram as aulas. Enquanto outras disciplinas como português, matemática e inglês tiveram maior *feedback* dos alunos. “Eles têm a música como um momento de descontração, recreação. Os pais que não estimulam⁹⁵”. A Professora Maysa conta quais estratégias utiliza para poder ser melhor compreendida e valorizada enquanto profissional em seu espaço de trabalho:

Maysa: Sofrer já sofri, mas hoje está tudo ok! Não quero ser a famosa tapa buraco. Eu tenho meu momento de fala durante as reuniões com os pais e mostro a eles o trabalho que eu fiz com as crianças através de registros fotográficos e falo a eles sobre os objetivos que eu tracei durante a unidade, e esse contato, esse diálogo, facilita para as famílias e para a escola entender meu trabalho⁹⁶.

⁹³ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

⁹⁴ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

⁹⁵ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

⁹⁶ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

Na mesma vertente, a professora Elis Regina declarou que, embora a gestão da escola e a supervisão geral entenda bem a importância do ensino de música, ela enfrenta alguns problemas enquanto professora.

Elis Regina: No início do ano a gente sempre faz reunião com os pais para explicar o que é que a gente vai trabalhar com os alunos e eles entendem que eu não estou ali para ensinar os alunos a tocar um instrumento. Alguns pais acham desnecessário, infelizmente, mas tem outros que me pararam para dizer: nossa, seu trabalho é muito importante na vida do meu filho e fez toda a diferença no desenvolvimento dele! A maioria dos pais que têm criança com laudo sempre falam isso, que a música e a motricidade fazem todo o diferencial na vida dessas crianças. Teve um fato que aconteceu ano passado, uma mãe mandou mensagem para a coordenação dizendo que os áudios de meus vídeos e da professora de Inglês estavam baixos e o filho dela não estava conseguindo ouvir bem, só que ela disse: ah, o de música não tem problema, é só música, mas o de inglês precisa melhorar porque é uma matéria importante! Mas, é uma mãe entre milhares. Teve uma aula *on-line* que um pai parou para dizer que aplaudia de pé. Vai de pessoa pra pessoa⁹⁷.

A professora Miúcha contou que, no início de seu trabalho os pais achavam que a musicalização era só cantar “musiquinhas” (ela usou exatamente esse termo na entrevista) para as crianças dançarem e apresentações nas datas comemorativas. Então, todo início de ano ela começou a mandar um comunicado para os pais explicando o que é a musicalização e os objetivos a serem alcançados no ano letivo. Para ela, essa estratégia foi melhorando a situação. “Toda brincadeira tem algo que a gente está puxando para a música sem aquela questão de conteúdo, então eu não tenho que estar dando conceitos para eles que são tão pequenos, eu tenho que estar brincando com eles e o conceito estando ali embutido⁹⁸”, declarou Miúcha.

Noutro giro, o professor Chico Buarque afirmou que, tanto os pais quanto a escola entendem o trabalho dele. Ele costuma elaborar projetos musicais e o resultado é mostrado de forma mais visual para os pais. Ele acrescentou acreditar que a experiência do palco é muito importante para os seus alunos. Chico Buarque contou um caso de uma mãe que perguntou à direção da escola: “que aula de música é essa onde meu filho não canta e nem toca? ”.

Contudo, após o fim do ano letivo, essa mãe foi pedir desculpas ao professor e disse que falou mal da aula dele por não entendia como ele trabalhava. Mas, um dia ela chegou a igreja e o filho olhou para os instrumentos e começou a dizer: “mãe aquele instrumento ali é das famílias das madeiras, porque ele tem a palheta e aquele ali é da família dos metais porque existe um bocal”. Chico Buarque contou que a mãe ficou impressionada. “Foi aí que a mãe foi ver que tinha aula de música, não da forma que ela queria. Mas a gente consegue fazer e no final eu

⁹⁷ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

⁹⁸ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

sinto que a escola confia no meu trabalho⁹⁹”, afirmou o professor Chico Buarque.

Mesmo diante de muitos relatos que expressaram as dificuldades enfrentadas por um professor de música, também houve relatos inspiradores, como o que se segue:

Milton Nascimento: Os pais de meus alunos tanto entendem, como admiram e estimulam os filhos na Musicalização e na Educação Musical. Agora, nesse período de pandemia, por exemplo, alguns pais começaram a aprender música porque estavam acompanhando os filhos e hoje tocam flauta com os filhos. Até por isso, ano passado eu tive que dar um curso básico de Educação Musical para os pais. Da mesma forma, na Escola Pública temos uma orquestra em que os pais se orgulham de seus filhos saberem tocar um instrumento e mais ainda, os filhos ficaram mais disciplinados e mais atentos, não é só tocar, é o que a bagagem do fazer musical traz.

O professor Vinícius de Moraes acredita que a causa de a sociedade não compreender a real importância do ensino de música seja o fato de a Educação Musical ter sido tão negligenciada no Brasil. “A gente tem um hiato de pelo menos 40 anos, entre o ensino de Música durante os anos 60, quando ela deixou de ser ensinada na escola. Até 2008 as pessoas não tiveram Educação Musical, então nossa geração não teve contato com isso, não sabe a importância disso”. O professor conclui seu pensamento afirmando: “Eles sabem que é muito bom e importante, mas não sabem o porquê¹⁰⁰”.

Retomando a análise sintática, posterior ao vocábulo “Recreação”, as palavras que mais apareceram foram: Gratidão/Coração/Sonho/Amor/Felicidade e Luta. Dentro disso, é interessante observar que os termos Amor/Felicidade e Sonho se repetem na mesma quantidade que a palavra Luta. Essa sincronia na aparição dos termos pode denotar que, com a mesma intensidade que um professor de música ama o que faz, está feliz com sua profissão tão sonhada, ele também reconhece que se estabelece uma Luta em sua volta. Uma luta por melhorias, por valorização, por reconhecimento. Por espaço no currículo, por solução de problemas públicos que afetam essa coletividade.

A evidência da Palavra Luta ter sido tão mencionada no decorrer das entrevistas cedidas para essa pesquisa expõe que, de fato há uma luta e que os professores de música estão cientes disso. Nesse contexto, encontram-se casos como o vivido pelo professor João Gilberto, que sofre preconceito por parte dos colegas de trabalho (professores de outras disciplinas), cujos filhos estudam na escola onde ele trabalha.

⁹⁹ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

¹⁰⁰ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

João Gilberto: Tem professora que olha para mim e diz: não passe exercício para casa não, porque eu já não aguento mais. Já me disseram, inclusive que compraram uma flauta barata porque sabia que o filho não ia seguir na música mesmo. Tem professor que nem espera eu sair da sala, aí entra enquanto os alunos estão guardando as flautas e diz: bora, guarda a flauta, porque a única pessoa que tem paciência aqui é o professor de Música, eu não tenho paciência para estar ouvindo vocês! Mas eu não fico calado, vou lá na coordenação e conto tudo que está acontecendo. Porque todos nós somos humanos. Nós, professores de Música não somos máquinas e eles precisam entender isso¹⁰¹.

O professor Tom Jobim também partilha dessa luta e se reporta a falta de recursos. Ele afirmou que em muitos casos acaba utilizando o próprio dinheiro para suprir algumas demandas. Pensando nisto, ele se dedica a oferecer oficinas de luteria com materiais recicláveis, na escola. Ademais, ele afirmou: “Agora, na pandemia, vamos voltar às aulas e para isso, precisamos preparar a escola. Então tem que se preocupar com a higienização, etc. e se preocupa com cada sala, por último vê onde que vai poder encaixar a música¹⁰²”.

Entre as lutas que permeiam a identidade do professor de música, destaca-se também a questão salarial. Com relação a remuneração, 40% (4 docentes) dos entrevistados afirmaram estarem satisfeitos com a remuneração, enquanto 60% (6 docentes) responderam que não. A questão da desvalorização salarial dos professores vem a muito afetando a saúde física e mental dos mesmos. Como destacou a professora Nara Leão: “atualmente eu estou muito sobrecarregada por conta da baixa remuneração, trabalho em vários lugares para conseguir atingir um salário mínimo necessário para viver e a gente precisa até mesmo investir na área com recursos próprios¹⁰³”.

O professor Tom Jobim, a propósito, completa esse raciocínio ao afirmar que “é um absurdo o que um professor ganha. Você passa 4 anos em formação, depois tem que fazer a formação continuada, senão você fica para trás, então olhado por esse lado o salário é um fracasso¹⁰⁴”. Sob outra perspectiva, entre os 40% que responderam estarem satisfeitos com suas remunerações, observei relatos como o da professora Miúcha: “Apesar de todo o desgaste, mas quando eu comparo a minha vida e o meu trabalho com outros professores, eu me sinto satisfeita. Por exemplo, eu ganho mais que outros professores”.

Assim como o professor Milton Nascimento que disse: “Você é o que você faz! Você tem que se valorizar trabalhando duro. No final, eu ganho mais do que os professores de português, matemática e etc.”. É relevante considerar que o foco dessa pesquisa não foi

¹⁰¹ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

¹⁰² Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

¹⁰³ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção d/e dados verbais.

¹⁰⁴ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

quantificar as horas curriculares que cada professor possui e averiguar se isso afeta na remuneração mensal. Mas, procurar entender como eles se sentem em relação ao que ganham.

Sobre a significação de luta, destaca-se a professora Anita Guarnieri¹⁰⁵, renomada educadora musical, que lutou muito para que a música pudesse ser uma disciplina obrigatória nos currículos escolares e, assim, a música pudesse ganhar seu espaço no horário normal de aula. Ela afirmou: "A música não é luxo, é uma necessidade natural do homem. A música é um forte vínculo entre os componentes de uma coletividade, seja esta a família, a pátria ou a humanidade" (Anita Guarnieri).

Pensando nessa luta coletiva para a produção de transformação no campo da Educação Musical, o professor Vinícius de Moraes afirmou:

Vinícius de Moraes: Eu tenho a aspiração de que a música ganhe, cada vez mais, visibilidade dentro do ensino, junto as outras disciplinas. Não mais que as outras, mas que ganhe o mesmo espaço, equivalente, que possa estar ali ladeado a importância das outras e não relegado a um horário reduzido ou enchimento de carga horária¹⁰⁶.

Considerando a historicidade dos fenômenos sociais presentes nos discursos dos docentes entrevistados e buscando observar os fatores que de modo mais aprofundado exploraram a construção da identidade do professor de música, conclui-se que o frequente emprego da palavra "Luta" nas entrevistas, evidencia os problemas sociais e o caráter político-ideológico presente na identidade coletiva dos professores de música.

Contudo fica a questão: Como esses professores têm se colocado frente à essa Luta? De fato, eles entendem que há uma luta. Porém, nas entrevistas, quando perguntei aos professores quais são as leis e os documentos que norteiam e amparam o ensino de música, somente 30% (3 professores) dos respondentes as citaram com segurança (ver Quadro 4). Índice baixíssimo para uma classe que aspira mudanças e melhorias.

Esse indicativo é um importante elemento de análise para a reflexão, a nível de graduação, sobre como o conjunto de leis que regularizam o ensino de música estão sendo abordados nas Licenciaturas em Música. Ressaltando a importância de os educadores musicais, na luta coletiva dos professores, estarem balizados pela legislação educacional.

¹⁰⁵ Anita Guarnieri formou-se, em 1936, pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Esteve, entre 1938 e 1939 na Europa, onde estudou a pedagogia Dalcroze. Estudou, ainda, no Teacher College da Universidade de Columbia, em New York. Com grande interesse pela educação infantil, retornando ao Brasil, trabalhou por muitos anos em escolas particulares.

¹⁰⁶ Trecho da entrevista concedida por um docente durante a produção de dados verbais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada não teve por pretensão esgotar o tema abordado. De outro modo, levantou adicionais indagações passíveis de futuras investigações. No entanto, a partir das análises e discussões realizadas, foi possível refletir acerca de como vem intercorrendo o processo de implementação do ensino de música em escolas básicas nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, em atendimento ao que estabelece a Lei nº 13.278/2016, tornando obrigatória a oferta da música, das artes visuais, da dança e do teatro no componente curricular Arte, a partir da percepção de professores de música.

Acredito que, a partir das discussões realizadas, foi possível inferir que, através da escolarização do ensino de música pode haver melhorias no desempenho de habilidades cognitivas associadas às aulas de música como: trabalho em equipe, autodisciplina, determinação, confiança, desenvolvimento do pensamento criativo, além de os alunos aprenderem a administrar melhor o tempo disponível (GOJMERAC, 2016). Contudo, não há um consenso entre os autores quanto à generalização dos resultados das pesquisas, ou, em sendo o caso, se os resultados implicam ou não em uma relação de causalidade.

Nesse sentido, a partir de uma revisão da literatura, elenquei uma série de argumentos importantes e funcionais que melhor fundamentam a presença da música na escola, entre eles: O que faz a música ser musical e como ela se apresenta à humanidade; Aspectos socioculturais da música; Relação das pessoas com as músicas(s); Formas de engajamento com a música; e Vivência, valores, símbolos, relações com a música.

Ademais, vislumbrei questões que podem contribuir efetivamente para a compreensão de como vem intercorrendo o processo de implementação do ensino de música no contexto da Lei nº 13.278/16, a partir da percepção de professores de música de escolas básicas nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA. Entre essas questões, as indicações explicitadas nesta pesquisa evidenciam considerar que, nos últimos 10 anos, a música tem estado presente nos currículos de escolas básicas desses municípios como disciplina escolar. Contudo, esse processo pode estar desencadeando implicações quanto a sistematização e organização do conjunto de regras que determinam uma disciplina.

Por exemplo, as diversas nomenclaturas existentes para designar as aulas de música (ver Quadro 3); a queixa, por parte de alguns professores, sobre a não existência de um documento norteador para o ensino de música que sistematize e organize, de forma progressiva, as aprendizagens essenciais que todos os alunos devam desenvolver ao longo de todas as etapas e

modalidades da Educação Básica; e a necessidade do aperfeiçoamento contínuo dos professores de música, requerendo melhorias sustentáveis nas competências profissionais necessárias para o exercício docente.

Os dados coletados revelaram também que, a falta de definições claras na LDB vigente, sobre o ensino de música ser assegurado ou não no currículo das escolas básicas como disciplina autônoma ou sobre qual profissional deve ministrar as aulas de música abre espaço para discussões sobre qual é o espaço apropriado para o ensino de música nos currículos escolares.

Embora alguns autores, como Sousa e Lourenço (2017), interpretem, a partir das leis vigentes, que a música é conteúdo da disciplina Arte, a falta de definições claras na LDB dá autonomia aos sistemas de ensino para não ofertarem a música como disciplina autônoma. Isso pode justificar o fato de que, entre um total de 11 escolas (que asseguram aos seus alunos o acesso ao ensino de música nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA) contabilizadas nesta pesquisa, apenas duas são Escolas Públicas (ver Quadro 3).

A partir desse estudo, foi possível identificar contribuições acerca de temas que podem ser abordados como desdobramento do estudo realizado e que se desenrolam em propostas de aprofundamento na perspectiva de novos estudos que podem ser examinados a curto prazo, em artigos, por exemplo. Entre esses, a história do ensino de música; aprofundamento da legislação e da história da presença do ensino de música nas leis e no currículo escolar; a hipótese de haver, por parte dos sistemas de ensino, interpretações variadas quanto a conceptualização dos termos “componente curricular” e “língua”, associados aos termos “disciplina” e “conteúdo”, presentes na Lei nº 11.769 de 2008 e em sua atualização, Lei nº 13.278 de 2016, implicando talvez em reveses na efetivação da LDB vigente.

Ainda é necessária uma investigação para averiguar a comprovação ou não dessa hipótese. Mas, em caso de verídica, a redação da Lei nº 13.278, de 2016 que traz em seu texto: As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as **línguas** que constituirão o **componente curricular** Arte; pode estar sendo interpretada da seguinte maneira: As artes visuais, a dança, a música e o teatro são os **conteúdos** que constituirão a **disciplina** Arte. Essa possível interpretação dá margem para a “polivalência” do ensino das Artes, ainda muito característica no Brasil.

Outra interpretação encontrada nessa pesquisa que pode, mais uma vez, levar ao problema da polivalência no ensino das Artes no Brasil, é acreditar que a nova concepção curricular “interdisciplinar” que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz, possa sugerir que as quatro línguas artísticas precisem ser, necessariamente, ensinadas dentro do mesmo componente curricular e pelo mesmo professor.

Nesse estudo, quanto às leis e documentos norteadores, citei o decreto de Lei nº 1.331, datado de 17 de fevereiro de 1854, ainda antes do período republicano, que traz em sua redação perspectivas para o ensino de música na escola. O fato de a música estar inserida em documentos oficiais da legislação nacional desde, pelo menos, 167 anos atrás revela que, essas normativas não estão sendo suficientes para assegurar a efetivação do ensino de música enquanto disciplina autônoma no currículo escolar.

Nesse ponto, foi investigado o conhecimento dos 10 professores entrevistados acerca das leis e documentos oficiais que asseguram à presença da música nas escolas e, percebeu-se que, poucos deles conhecem bem as leis e documentos norteadores do ensino de música. Variando entre 0%, para a LDB e o Parecer CEB/CNE N. 12/2013, a um máximo de 30%, para a BNCC e a Lei nº 11.769 de 2008. Esses dados evidenciam que, esse é um limite a ser superado. Para que mudanças no cenário da educação musical sejam mais efetivas. Conhecer a legislação educacional vigente deveria ser uma das atribuições dos profissionais da educação. Levando em conta que estas servem para regular o sistema educacional do país.

A lei é uma expressão política. Por isso, para que as mudanças não se restrinjam a alterações na letra da lei, os professores de música devem agir com consciência crítica e clareza quanto a identidade profissional grupal. Transcendendo as limitações de comodidade. O indicativo de poucos professores de música conhecerem bem as leis e os documentos que asseguram a presença da música nas escolas fragmenta a identidade profissional e enfraquece o movimento de luta coletiva, enquanto exercício da cidadania dos professores pela permanência da música na escola. Exigência legal que vem desencadeando em todo o Brasil grandes mudanças no campo educacional.

Para a compreensão da prática pedagógica dos professores entrevistados, verificou-se a formação, o conhecimento da legislação atual, os materiais e referenciais utilizados no planejamento das aulas, os instrumentos de aferição das aprendizagens, o ambiente físico das aulas e a atuação desses sujeitos. Observando como essas *práxis* influenciam diretamente na implementação do ensino de música.

A presente pesquisa contribuiu para um processo de descoberta, revelando a partir da análise das práticas docentes de professores de música de escolas básicas de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, um outro semiárido possível. Rico musicalmente. Com professores bem qualificados e práticas docentes repletas de nuances e de significados. Diferente do imaginário perpetuado pelos discursos institucionais, pela literatura regional e imaginário pessoal, em que o Nordeste é tido como lugar seco e difícil, de gente pobre e burra.

Por fim, percebeu-se que se faz necessário, na educação básica, a presença de conhecimentos sensível-cognitivos compondo a aprendizagem cultural dos jovens brasileiros. Saberes que imprimem funções humanizadas em um mundo pós-moderno (concepção defendida por Jean-François Lyotard e Jean Baudrillard em que, na Teoria Crítica, a pós-modernidade transcreve o estado ou condição da sociedade existir depois da modernidade). Funcionalidades que podem ser observadas a partir do ensino de música.

Para isso, as escolas básicas que optarem pela permanência do ensino de música como disciplina autônoma compondo seus currículos escolares, precisam pensar um projeto político-pedagógico consistente. Incluindo melhorias na qualidade do salário e a capacitação desses professores. Com isso, as características relacionadas ao respeito e a valorização da educação musical deveriam ser uma conscientização de toda sociedade em geral, não somente dos professores de música. Levando em conta que as perspectivas desse ensino articulam contribuições de extrema importância no desenvolvimento humano e social.

Para tanto, julgo necessário também o despertar para movimentos sociais que busquem melhorias nas leis e decretos. Como normatizações para a Educação e a Cultura mais claras e específicas. Garantindo a oferta de ensino de música tanto em escolas privadas quanto em escolas públicas, pois, como foi visto nessa pesquisa, o índice de oferta do ensino de música em escolas públicas nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA ainda é baixo.

Por isso, destacarei a realização do concurso público da Rede de Ensino da Prefeitura Municipal de Juazeiro, Estado da Bahia, em setembro de 2021, destinado à provimento de cargos efetivos do Quadro de Pessoal da Prefeitura Municipal de Juazeiro/BA, ofertando 5 vagas para professor de música: 2 vagas para sede; 1 para Carnaíba; 1 para Itamotinga; 1 para Maniçoba; e um cadastro reserva para Junco.

Embora ainda sejam poucas vagas, levando em conta o quantitativo de escolas existentes e a quantidade de profissionais formados na área, o fato de para esse código de vagas exigir-se a formação em Licenciatura em Música, ofertada por instituições de ensino superior reconhecidas pelo MEC, corrobora com os resultados dos estudos recentes sobre o ensino de música, demonstrando que, no Brasil, a implementação do ensino de música está se efetivando aos poucos com mais notoriedade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor. Fragmento Sobre Música e Linguagem. Tradução: Manoel Dourado Bastos. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 31(2), 2008. p. 167-171. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/250048521_Fragmento_sobre_musica_e_linguagem>. Acesso em: 20 maio 2020.

ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda Dourado. **Outras Terras, outros sons**. 3 ed. São Paulo: Callis, 2015. 176p.

ARAÚJO, Franklin José Barreto de. **Música como linguagem na alfabetização**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA, maio, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25810/3/TCC_MusicaComoLinguagemNaAlfabetiza%C3%A7%C3%A3o-ARAUJOfranklin-UFBA.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Ingrid Torres. Jogos didáticos na educação musical. *In: XII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM 12)*. v. 12. **Anais...** Porto Alegre. 2016. p. 672-678. Disponível em: <<https://www.abcogmus.com/wp-content/uploads/2020/09/SIMCAM12.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BARBOSA, Ingrid Torres; LIMA, Carlos André Gomes. Professores de música nas escolas de educação básica: perfil dos alunos ingressantes no curso de música do IF-Sertão/PE-CP. *In: XIII Encontro Regional Nordeste da ABEM*. v. 2. **Anais...** Teresina, 2016. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regnd2016/regnd2016/paper/view/1754>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BARBOSA, Ingrid Torres; SCOTTI, Adelson Aparecido. Relações Sinestésicas entre Música, Emoções, Cores e Sensações Estimuladas em Crianças. *In: Trilhas do Ensino: PIBID e formação docente no IF sertão-PE*. 1 ed. Petrolina: IF Sertão-PE, 2018, p. 62-73. Disponível em: <<https://releia.ifsertao-pe.edu.br/jspui/bitstream/123456789/473/1/EBOOK%20-%20Trilhas%20do%20Ensino.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BARBOSA, Ingrid Torres; SANTIAGO, Juliana Felix; SCOTTI, Adelson Aparecido. A música no contexto da multiculturalidade. *In: Trilhas do Ensino: PIBID e formação docente no IF sertão-PE*. 1 ed. Petrolina: IF Sertão-PE, 2018, p. 145. Disponível em: <<https://releia.ifsertao-pe.edu.br/jspui/bitstream/123456789/473/1/EBOOK%20-%20Trilhas%20do%20Ensino.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BARROS, Fernando Ribeiro de Moraes. Música e linguagem em adorno. **Revista Dissertativo de Filosofia**. Dissertatio, UFPel. v. 41. 2015. p. 209 – 228. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/isp/dissertatio/revistas/41/10.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

BARROS, Matheus Henrique Da Fonsêca; SCOTTI, Adelson Aparecido; CASTRO, Geiza Victória Guimarães. **A implementação do ensino de Música nas escolas do município de Petrolina/PE: um estudo de casos múltiplos**. Relatório Final de Pesquisa (PIBIC), referente ao período de Agosto/2016 a Setembro/2017. Petrolina/PE, IFSertãoPE, 2017.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. (Seleção, organização - Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

BLOOD, Anne J.; ZARROTE, Robert J. Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. **Proceedings of the National Academy of Sciences**. vol. 98. 2001. Disponível em: <<https://www.pnas.org/content/pnas/98/20/11818.full.pdf?sid=>>>. Acesso em: 01 maio 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, DE 11 DE AGOSTO DE 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 01 maio 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**: Lei 9.394/96. Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/1996, pp. 27.833- 27.841.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Ensino Fundamental de primeira à quarta série / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Ensino Fundamental de quinta a oitava séries / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998a. 116 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998b, volume: 1 e 2.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ensino Médio – Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1999. 71 p.

_____. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008, Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão** / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: CNE, MEC, SEB, DICEI, 2013a. p. 496-513. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/09/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer e Projeto de Resolução CNE/CEB nº.12/2013. Define Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música nas Escolas**. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14875&Itemid=>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. 2. ed. abr. 2016a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. **Lei n. 13.278**, DE 2 DE MAIO DE 2016. Brasília: Diário Oficial da União, de 03/05/2016, Edição 83, Seção 1, p. 1. 2016b

BRUSCIA, Kenneth E. **Definindo Musicoterapia**. ed. 3. Barcelona Publishers, 2016.

CAFARDO, Renata; PALHARES, Isabela. **Escolas privadas de elite do Brasil superam Finlândia no Pisa; rede pública vai pior do que Peru**. Estadão – Portal do Estado de São Paulo. 04 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-privadas-de-elite-do-brasil-superam-finlandia-no-pisa-rede-publica-vai-pior-do-que-peru,70003112767>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

CAMPOS, Gean Pierre da Silva. **Matemática e Música: práticas pedagógicas em oficinas interdisciplinares**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagens) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, abril, 2009. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_165_GEAN%20PIERRE%20DA%20SILVA%20CAMPOS.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música**. vol. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto alegre, nº2, p. 177-299, 1990.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 103-104.

FABBRI, Giorgio. 1 Vídeo (18:29). Beyond music towards a harmonious life. **Publicado pelo canal TEDx Talks**, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=44C30vi-jQA&feature=youtu.be>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista brasileira de educação**. Campinas, SP, n. 0, p. 65-82, 1995.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. BNCC e educação musical: muito barulho por nada?. **Música na Educação Básica**, v. 10, n. 12, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 11. ed. (Coleção questões da nossa época, v. 24). São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF_PTPF_12_084.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional**. Texto produzido como uma contribuição ao processo da Conferência Nacional de Educação (Conae) 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: BasicBooks, 1993. Disponível em: <https://www.academia.edu/36707975/Frames_of_mind_the_theory_of_multiple_intelligences>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 216 p.

GIMENEZ, Telma; ARRUDA, Nalini Iara Leite; LUVUZARI, Lidiane Hernandez. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. **Revista Intercâmbio**, V. XIII, 2004. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3990>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

GOJMERAC, Ivana. Importance Of Music In Education System. In: **NEW trends and challenges in today's Europe: education, culture and identity / edited by Muhidin Mulalić et al.** Sarajevo: International University, 2016. ISBN 978-9958-896-25-5. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/323167985>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

GONÇALVES, Isabelle Marques. **Ensino de música em Escolas Parque de tempo integral: uma proposta pedagógica**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HALLAM, Susan. **The Power of Music: A Research Synthesis of the Impact of Actively Making Music on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People**. London: International Music Education Research Centre (iMerc), University College London, 2015.

ILARI, Beatriz. **Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados**. Curitiba: Ibplex, 2009.

KÁROLYI, Ottó. **Introdução à música**. Tradução: Álvaro Cabral. Revisão da tradução: Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2015.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Cadernos de estudo - **Educação Musical: Especial Koellreutter**. KATER, Carlos (org.) São João Del Rei: Fundação koellreutter, 2018. 333 p.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, abr/nov., p. 50-73, 2000.

KRAUS, Nina; SLATER, Jessica. Music and language: Relations and disconnections. In: AMINOFF, M.J.; BOLLER, F.; SWAAB, D.F. **Handbook of Clinical Neurology**. The Human Auditory System. Elsevier: Amsterdam, The Netherlands, 2015. p. 207–222. Disponível em: <<http://scitechconnect.elsevier.com/wp-content/uploads/2016/05/Music-and-Language.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, Carlos André Gomes. **A práxis pedagógica musical na rede pública de ensino do município de Petrolina-PE. 2018**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, julho, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32314>>. Acesso em: 06 set. 2021.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4. ed. Brasília, DF: Musimed, 1996.

MILLAR, Fiona. **School music report reveals cuts, inequality and demoralised teachers**. The Guardian - Education. Jornal on-line. 2 abril 2019. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/education/2019/apr/02/school-music-cuts-inequality-demoralised-teachers>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

NADAL, Paula. **Violeta Hemsy de Gainza fala sobre Educação musical**. Nova Escola. 01 de Abril de 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/857/violeta-hemsy-de-gainza-fala-sobre-educacao-musical>>. Acesso em: 20 dez 2020.

OLIVEIRA, Cicera Jussimara da Silva. **Avaliação e prática docente em uma escola da rede municipal de ensino de Juazeiro-BA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e

Territórios Semiáridos) Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Juazeiro-BA, 2020.

PADRÃO, Lucas. **Dominantes Secundárias**. 2016. Disponível em: <<http://lucaspadrao.blogspot.com/2016/07/dominantes-secundarias.html>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PARKES, Kelly A.; RUSSELL, Joshua A.; BAUER, William I.; MIKSZA, Peter. The Well-being and Instructional Experiences of K-12 Music Educators: Starting a New School Year During a Pandemic. **Front. Psychol.** p. 01-17. jul. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701189>>. Acesso em: 17 set. 2021.

PENNA, Maura; BARROS, Olga; MELLO, Marcel. Educação musical com função social: qualquer prática vale?. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 65-78, 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/view/161>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. Ascensão e queda do Programa Mais Educação a música na proposta de educação (em tempo) integral. **Revista Vórtex**, Curitiba, n. 52, p. 1-25, 2017.

PLATÃO. **A República**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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, n.29, p. 23-38, 2012.

_____. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. **DEBATES | UNIRIO**, n. 18, p.163-191, maio, 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. **Revista Opus**, v. 23, n. 2, p. 62-88, ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20504/opus2017b2303>>. Acesso em: 24 maio 2020.

RAMOS, Daniela Karine. Os conteúdos de aprendizagem e o planejamento escolar. **Psicopedagogia On Line**, São Paulo, v. 3, p. 1-11, mar. 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/7297872/Os_conte%C3%BAdos_de_aprendizagem_e_o_planejam ento_escolar>. Acesso em: 06 ago 2020.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia; FREIRE, José-jozefran. O dualismo de Descartes como princípio de sua Filosofia Natural. **Estudos Avançados** - FapUNIFESP (SciELO). v. 27, n. 79,

p. 157-170, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142013000300012>>. Acesso em: 02 mar. 2022.

RODRIGUES, José Roberto Gomes. **Campo historiográfico-educacional e ensino**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

_____. **Formas de escolarização secundária e sócio-gênese de uma instituição escolar: o Ginásio Ruy Barbosa em Juazeiro, BA, (1953-1963)**. 2009. 334p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2009.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais: Relatos sobre a música e o cérebro**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

SANTOS, Najla Elisângela dos. **A prática coral como atividade extracurricular em escolas de ensino fundamental: um estudo na cidade de Florianópolis**. 2012. 99 folhas. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2012.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 21, 44-52, mar. 2009.

SILVA, Aldo Gomes da. **Projeto música na escola: ação de educação musical na rede de educação básica de Nísia Floresta/RN**. Orientadora: Camila Larissa Firmino de Luna. 2021. 53 f. TCC (Graduação) – Curso de Licenciatura em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/33770/1/Projetomusicanaescola_Silva_2021-1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA JÚNIOR, José Davison da. Música, saúde e bem-estar: aulas de música e habilidades cognitivas não musicais. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 36-51, jan./jun. 2019.

SOUSA, Paulo Cezar Pardim de; LOURENÇO, Renata. Um Breve Histórico Das Legislações Sobre O Ensino De Música No Brasil. **An. Sciencult**, Paranaíba, v.7, n.1, p. 358-370, 2017.

SOUSA, Aurélio Nogueira de; PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa. A banda marcial como disciplina eletiva no ensino fundamental em escola de tempo integral. **Revista da Abem**, v. 28, p. 384-404, 2020. Disponível em: < DOI: 10.33054/ABEM20202821 >. Acesso em: 23 set. 2021.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

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

VARELA, Julia & ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Um estudo sobre a gênese da Profissão docente. **Revista Poiésis**, v. 2, n. 2, p. 57-72, 2004.

VIEIRA, Márlon Souza. **A implementação do ensino de Música na rede municipal de Seropédica/RJ**: Desafios e perspectivas. 2016. Orientador: Iveta Maria Borges Ávila Fernandes. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, São Paulo, p. 30-59, 2016.

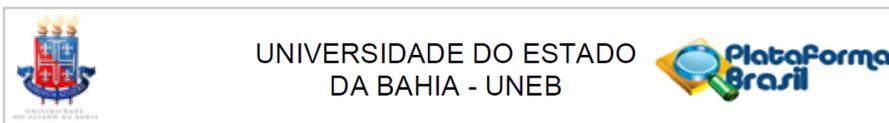
VIEIRA, Nunes Josenilton *et al.* O Materialismo Histórico Dialético como Possível Método de Estudo da Educação Contextualizada do Semiárido. In: **Múltiplos Olhares Sobre a Educação no Semiárido Brasileiro**. Juazeiro: Selo Editorial Resab, 2016. p. 141-160

WEALE, Sally. **Music disappearing from curriculum, schools survey shows**. The Guardian - Education. Jornal on-line. 10 out. 2018. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/education/2018/oct/10/music-disappearing-school-curriculum-england-survey-gcse-a-level>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22. n. 71. p. 01-21. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227181>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DE PETROLINA - PE E JUAZEIRO - BA

Pesquisador: INGRID TORRES BARBOSA

Versão: 1

CAAE: 44840621.7.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 026834/2021

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DE PETROLINA - PE E JUAZEIRO - BA que tem como pesquisador responsável INGRID TORRES BARBOSA, foi recebido para análise ética no CEP Universidade do Estado da Bahia - UNEB em 24/03/2021 às 07:52.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos.
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3216-1330 **Fax:** (71)3216-1445 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, CAMPUS III
COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o 466/12 DO
CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____/(____) _____/

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:**
2. **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Ingrid Torres Barbosa.
Cargo/Função: M e s t r a n d a

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DE PETROLINA - PE E JUAZEIRO – BA”, de responsabilidade da pesquisadora Ingrid Torres Barbosa, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo compreender, a partir da percepção de professores de música, o processo de implementação do ensino de música como disciplina curricular em escolas da Educação Básica nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, em atendimento ao que estabelece a Lei n^o 13.278/2016, tornando obrigatória a oferta desse componente curricular. A realização desta pesquisa poderá trazer benefícios aos entrevistados como: a reflexão e um conhecimento mais sistematizado da própria prática docente. Além disso, trará benefícios para o campo educacional pesquisado, ajudando a adicionar expressividade na luta pela permanência e visibilidade da disciplina música nas escolas de Ensino Básico. Caso aceite, o Senhor(a) será entrevistado na forma de videoconferência on-line com recurso à ferramenta Google Meet, com data e hora previamente agendada em comum acordo e esta entrevista será gravada em formato de vídeo pela mestrandia Ingrid Torres Barbosa do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos. Devido a coleta de informações o senhor poderá sentir constrangimento, cansaço ou aborrecimento ao aceitar responder o questionário, além de desconforto e vergonha ao responder às perguntas e lembrar de acontecimentos pessoais. Sua participação é voluntário e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Ingrid Torres Barbosa

Endereço: Rua Porto Calvo, n 193, Jardim Paulo Afonso, Petrolina/PE

Telefone: (87) 98841-6679 **E-mail:** ingrid.itb6@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

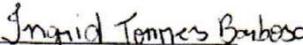
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

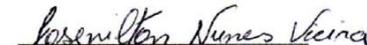
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DE PETROLINA - PE E JUAZEIRO – BA”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Juazeiro, 17 de março de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa


Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

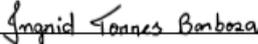

Assinatura do professor responsável
(orientador)

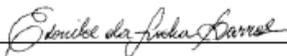
APÊNDICE C – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

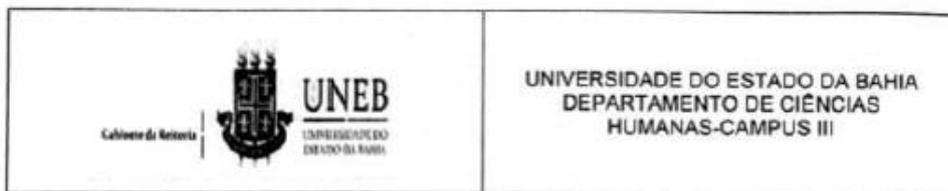


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DE PETROLINA - PE E JUAZEIRO - BA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: INGRID TORRES BARBOSA			
6. CPF: 080.323.124-55		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Porto Calvo VILA MOCO 193 PETROLINA PERNAMBUCO 56306440	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 87988416679	10. Outro Telefone:
		11. Email: ingrid.itb6@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>23</u> / <u>03</u> / <u>2021</u>		 Assinatura	

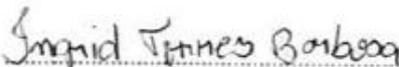
INSTITUIÇÃO PROPONENTE		
12. Nome: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA		13. CNPJ: 14.485.841/0017-08
14. Unidade/Orgão: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA		
15. Telefone: (74) 3611-7362		16. Outro Telefone:
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>		
Responsável: <u>Edonilce da Rocha Barros</u>		CPF: <u>096.463.615-7</u>
Cargo/Função: <u>Diretora</u>		
Data: <u>23</u> / <u>03</u> / <u>2021</u>		 Edonilce da Rocha Barros Diretora Pró-Tempore do DCH III CAD: 74.003.293-9 PORT. 2.564/2018
PATROCINADOR PRINCIPAL		
Não se aplica.		

APÊNDICE D - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado "O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DE PETROLINA - PE E JUAZEIRO – BA" sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Juazeiro, 17 de março de 2021


Assinatura do responsável pelo projeto

APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo a pesquisadora Ingrid Torres Barbosa a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado "O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DE PETROLINA - PE E JUAZEIRO – BA" o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

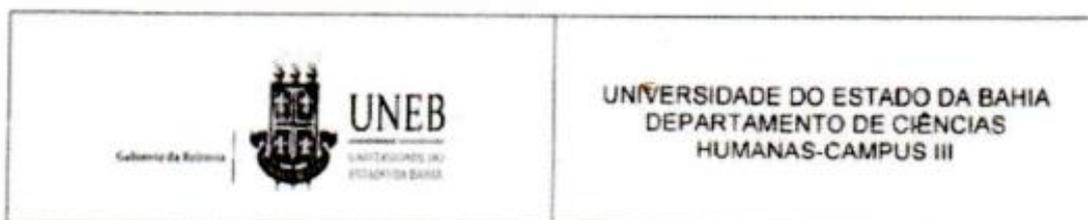
Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Juazeiro, 17 de março de 2021



 Edonilce da Rocha Barros
 Diretora Pró-Tempore do DCH III
 CAD: 74.003.293-9
 PORT. 323/2020

**APÊNDICE F - DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O
DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA**



**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO
DO PROJETO DE PESQUISA**

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado "O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DE PETROLINA - PE E JUAZEIRO – BA", vinculado à Instituição Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Ciências Humanas – DCHIII, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Juazeiro, 17 de março de 2021

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
Josenilton Nunes Vieira	<i>Josenilton Nunes Vieira</i>
Ingrid Torres Barbosa	<i>Ingrid Torres Barbosa</i>

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DE MÚSICA

I) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome

Idade

Sexo

II) FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Grau de instrução

Tempo de exercício do magistério no Ensino Básico

Atualmente, exerce docência em Escola Privada ou Pública? Em quais séries de ensino?

III) LEIS E DOCUMENTOS QUE NORTEIAM O ENSINO DE MÚSICA

Conhecimento sobre as Leis e os documentos que norteiam o ensino de música

IV) ASPECTOS PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICO DAS AULAS DE MÚSICA

Como se chama a disciplina que você leciona no currículo da escola?

A disciplina que você leciona integra o horário de aulas obrigatórias ou está em contraturno?

Sobre os materiais, métodos e referenciais utilizados no planejamento das aulas

Compreensão da gestão da escola e dos pais dos alunos sobre a educação musical

Sobre o sistema avaliativo

O espaço da escola para as aulas de música

Dificuldades encontradas como professor de música na escola de Ensino Básico

V) HISTORICIDADE DOS FENÔMENOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Satisfação salarial

Valorização social por ser professor de música e relação social com professores de outras disciplinas de maior peso nos processos de seleção de novos estudantes, empregados pelas universidades.