

JÚLIA MARIA HUMMES

**AS FUNÇÕES DO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA, SOB A ÓTICA DA
DIREÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NAS ESCOLAS DE MONTENEGRO**

Dissertação submetida como requisito parcial
para a obtenção de título de Mestre em
Música, área de concentração: Educação
Musical.

Orientador: Prof^a Dr^a Liane Hentschke

PORTO ALEGRE

2004

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família que nesses últimos dois anos tem colaborado para que este trabalho se realize.

À minha orientadora Dr^a Liane Hentschke que me indicou o caminho para a realização desse trabalho, sempre com muita competência e tranquilidade.

Aos colegas do NEPEM por ouvirem meus relatos sobre a investigação e instigarem discussões sobre ela. Agradecimentos especiais as colegas Regina Antunes Teixeira dos Santos pelo auxílio direto no ensaio da defesa e na elaboração do abstract, e a Rosane Cardoso de Araújo por ter acompanhado o processo de elaboração desse trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa sobre Ensino, Pesquisa e Educação da UERGS/FUNDARTE, por me proporcionarem momentos de discussão sobre o tema desta investigação, principalmente a Adriana Bozzetto, Luciana Prass, Cecília Torres e Márcia Dal' Bello.

Ao Gilberto Icle, diretor da FUNDARTE, por me resguardar de algumas tarefas e me viabilizar o tempo necessário para a realização deste trabalho.

Aos funcionários e professores do Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música, por estarem sempre disponíveis e receptivos para nos atenderem.

Um agradecimento especial ao meu filho Samuel por suportar minha ausência nestes últimos dois anos.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral investigar, sob a ótica da direção escolar, quais as funções da música nas escolas no município de Montenegro/RS. O trabalho está dividido em quatro capítulos que discutem as funções da música nas escolas, enfatizando a legislação educacional brasileira, bem como percorrendo situações de educação musical em outros países. O referencial teórico para a leitura dos dados encontrados tem como base as categorias listadas por Allan Merriam (1964) sobre as funções sociais da música. Nesta revisão encontram-se também outros autores que investigaram este mesmo tema nos contextos nacional e internacional. A metodologia utilizada na investigação, trata-se de um *survey* de pequeno porte nas escolas do município de Montenegro. Nas considerações finais do trabalho constata-se que o grande problema encontrado nas escolas para a efetivação do ensino de música é a falta de profissionais da educação musical atuando nestes estabelecimentos de ensino, problema este, surpreendente por ser Montenegro um município de longa tradição musical e que possui cursos de formação inicial e continuada para professores de música. Finalizando, destacam-se questões suscitadas pela investigação que poderão servir como sugestões para novas pesquisas bem como sugestões em busca da solução da falta de profissionais da educação musical no campo de atuação.

Palavras – chave: educação musical, escola, funções da música

ABSTRACT

The present study aimed at investigating the role of music at schools in Montenegro/RS from the school's principle point of view. The manuscript was divided into four chapters which discuss the role of music at schools, focusing on the Brazilian educational legislation, as well as music on educational context in foreign countries. Data were interpreted according to categories listed by Allan Merriam (1964), devoted to the social functions of music. In this review other authors who investigated this same subject in national and international context were also discussed. The employed methodology was a survey at schools from Montenegro. This research revealed that the greatest problem found at the schools was the lack of music education professionals. This result was surprisingly, since Montenegro is known to be a city with a long tradition in music which offers initial and in service education for music teachers. Finally, questions arisen by this investigation may function as suggestions for new researches, as well as suggestions for solving the problem of lack of music education professionals in the field are also proposed.

Keywords: music education, school, music functions

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Níveis de ensino atendidos pelas escolas.....	66
Gráfico 2 - Número de alunos por nível de ensino.....	67
Gráfico 3 - Atividades curriculares presentes na escola.....	69
Gráfico 4 - Atividades extracurriculares presentes na escola.....	70
Gráfico 5 - Datas comemorativas que contemplam as apresentações musicais nas atividades curriculares.....	72
Gráfico 6 - Alunos envolvidos nas atividades musicais curriculares	75
Gráfico 7 - Alunos envolvidos nas atividades musicais extracurriculares..	76
Gráfico 8 - Recursos físicos e materiais para a realização das atividades musicais.....	76
Gráfico 9 - Instrumentos musicais existentes nas escolas.....	77
Gráfico 10 - Recursos humanos que efetivam as atividades musicais tanto curriculares como extracurriculares.....	78
Gráfico 11 - Quem deveria trabalhar com música nas escolas.....	81
Gráfico 12 - Síntese das funções da música encontradas na Investigação.....	90

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO I	
1 O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL: três décadas de (des)construções.....	14
1.1 A articulação política dos educadores: como incluir a arte e suas especificidades no currículo escolar.....	20
1.2 Uma nova perspectiva para o ensino de música: a Lei 9.394 de 1996 e os documentos que a regulamentam.....	23
CAPÍTULO II	
2 FUNÇÕES DA MÚSICA: na sociedade e em particular na escola.....	36
2.1 Allan Merriam e suas concepções sobre as funções da música na sociedade.....	39
2.2 Revisando Allan Merriam: um olhar dos educadores musicais.....	44
2.3 Na escola: funções atribuídas à música.....	51
CAPÍTULO III	
3 METODOLOGIA	58
3.1 A pesquisa <i>survey</i>	58
3.2 Técnicas de coleta de dados.....	59
3.3 Amostragem	62
3.4 Procedimentos: etapas da pesquisa	63
CAPÍTULO IV	
4 ANÁLISE DOS DADOS: o espaço pedagógico musical e seu dimensionamento.....	66
4.1 Descrevendo o espaço pedagógico musical.....	66
4.2 Sempre se desenvolve um trabalho com música.....	69
4.3 Quem são os alunos que fazem música nas escolas.....	75
4.4 Recursos materiais e físicos das atividades musicais.....	76
4.5 Professores em serviço: formação desses profissionais.....	78
5 OPINIÃO DOS DIRETORES: por que; quando; quem e como?.....	80
5.1 Quem deveria trabalhar com música na escola?.....	80
5.2 Quais as funções da música na escola?.....	83
5.3 Quando a música deveria estar presente na escola?.....	92
5.4 Como viabilizar o ensino de música?.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE	111
ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

A escola tem sido objeto de investigação de muitos pesquisadores e pensadores na área da Educação. A literatura vem analisando o seu funcionamento, suas relações, suas concepções, ações e seu currículo, baseada na idéia de que é preciso investigar a escola para podermos nela intervir. Entre esses pesquisadores encontram-se Domingues (1988), Forquin (1993; 1995), André (1995), Derouet (1995), Giroux (1997; 1999), McLaren (1997), Sacristán e Pérez Gómez (1998), Sacristán (1995; 1998; 1999).

Giroux (1997; 1999) investiga a escola do ponto de vista do professor, do aluno e da administração escolar, mencionando problemas e soluções que envolvem toda a estrutura social do espaço pedagógico. Esse mesmo autor levanta o problema que a escola enfrenta em função de decisões arbitrárias da administração escolar e aponta que

[...] as relações entre os administradores escolares e corpo docente com freqüência representam os aspectos mais prejudiciais da divisão do trabalho, a divisão entre concepção e execução. (GIROUX, 1997, p.41)

Para ele, as escolas não são lugares neutros,

[...] as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla [...] as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes. (GIROUX, 1997, p.162)

Pérez Gómez também salienta a importância de conhecermos as idéias das pessoas envolvidas com a escola para podermos fazer as ingerências cabíveis. Para ele,

Os professores/as, os alunos/as, os administradores e todos os que participam no processo educativo intervêm condicionados por um modo de pensar mais ou menos explícito sobre os fenômenos educativos. Assim também enriquecem, reafirmam, reproduzem ou transformam sua maneira de entender a vida da sala de aula em função das conseqüências pessoais e alheias que se derivam de sua forma de intervir. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 82)

Na área da educação musical, muitos trabalhos mostram a necessidade de conhecermos melhor o cotidiano escolar, de descrevermos de modo mais aprofundado como a música está presente na escola e quais os fatores que favorecem ou dificultam sua presença. Pesquisadores na área da música têm promovido estudos que buscam investigar a escola, professores, alunos e administração escolar, quanto às percepções e concepções dos diversos participantes da escola sobre o ensino de música e suas implicações nessa instituição. Entre eles estão Freire (1992; 1999), Souza (1992; 1997; 1998; 2000, 2001; 2003), Tourinho (1993; 1994), Bastião (1998), Hentschke (1993), Hentschke e Oliveira (2000), Del Ben (2001; 2003), Souza, Hentschke, Oliveira, Del Ben, Mateiro (2002), Beineke (2003), Hentschke e Del Ben (2003), Loureiro (2003).

Souza (1997) e Del Ben (2001), em diferentes trabalhos, consideram que qualquer programa de intervenção em educação musical exige ações formativas, administrativas e curriculares que estejam interligadas. Alertam para um problema que tem sido constatado por

muitos pesquisadores: para que a ação do professor de música seja efetiva, é preciso que a prática pedagógico-musical escolar se constitua como parte de um projeto coletivo, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, inclusive sua administração. A partir dessas considerações, poderemos construir uma prática que satisfaça aos anseios dos alunos e professores da escola.

Entre os estudos que investigaram a relação da administração escolar com o ensino de música, gostaria de citar os projetos realizados em duas escolas de Porto Alegre, inseridos na pesquisa "A Relação da Escola com a Aula de Música", subprojeto do Fórum das Licenciaturas da UFRGS 96/97 (SOUZA, 1997), bem como o estudo conduzido por Souza, Hentschke, Oliveira, Del Ben e Mateiro (2002). A linha de investigação desses trabalhos pretendeu descrever o cotidiano da escola em vários aspectos, para, a partir dos resultados, subsidiar a implementação de programas de educação musical. A importância desses estudos está na possibilidade de suprir a carência de dados científicos sobre as condições que viabilizam ou não o ensino de música nessas instituições.

Como bolsista de iniciação científica no Fórum das Licenciaturas da UFRGS-96/97, num dos projetos com as escolas de Porto Alegre, tive a oportunidade de constatar que, para a grande maioria dos membros da administração escolar, a música é um elemento ilustrativo, sendo utilizada como um mero recurso para ministrar outros componentes curriculares. Muitas vezes é apenas um instrumento de trabalho para professores leigos em música, que não lhe atribuem valor e conteúdo próprios. Nessa

mesma escola, posteriormente, no primeiro semestre de 1998, realizei um estudo de caso sobre a Hora Cívica (HUMMES, 1998). Constatei que a existência desse evento era atribuída ao fato de a diretora da escola apreciá-lo muito. Essa diretora organizava a Hora Cívica e cumpria fielmente os horários estabelecidos. Valorizava o hino da escola e todos os atos cívicos referentes à Pátria, e suas falas sugeriam que essa valorização aos atos patrióticos devia-se ao fato de ela ter participado do coro orfeônico dessa mesma escola, semelhante ao movimento promovido por Villa-Lobos nos anos 30.

Outras experiências que tive com a administração escolar estão relacionadas a minhas atividades profissionais na Fundação Municipal de Artes de Montenegro/RS - FUNDARTE¹, onde tenho coordenado um dos projetos da instituição², que trata de atividades pedagógicas com as escolas municipais e estaduais de ensino fundamental e médio. O objetivo geral desse projeto é levar a arte de forma efetiva aos estudantes, por meio de oficinas realizadas em diversas escolas da cidade e na própria sede da Instituição. Essas oficinas são elaboradas a partir do interesse das escolas e pretendem instrumentalizar alunos, professores ou monitores para o fazer artístico. As oficinas têm uma duração indeterminada, ou seja, o tempo que garanta aos envolvidos certa autonomia para dar continuidade aos conhecimentos difundidos nos cursos. Entretanto, muitas

¹ A Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE – é uma escola específica de artes que há mais de 30 anos vem atuando no ensino de música, formando instrumentistas e professores de música.

² Acompanho o projeto “Ação comunitária FUNDARTE” há mais de 12 anos, mas nos últimos quatro anos tenho acompanhado mais de perto por ser vice-diretora da instituição na gestão 2000-2004. Além das tarefas administrativas, ministro aulas nessa instituição de Teoria e Percepção Musical, Metodologia do Ensino da Música e Estágio Supervisionado.

vezes, a administração escolar não concede o tempo necessário ou não disponibiliza os recursos para que seus docentes realizem as atividades propostas no projeto. Considerando que os professores da rede pública estão cada vez mais envolvidos na sala de aula, com o mínimo de tempo para atividades curriculares, torna-se inviável o projeto em algumas escolas.

Nas experiências que tive com a administração escolar, percebi que o interesse, o envolvimento e a valorização em relação ao ensino de música por parte dos diretores e supervisores são fundamentais para que aconteça um trabalho de educação musical na escola. No caso do trabalho da FUNDARTE, nos estabelecimentos de ensino onde os administradores, mais especificamente os diretores, consideram a arte como um elemento independente, com valor em si, com características próprias para a construção de conhecimento, foi possível realizar as oficinas e, inclusive, algumas se mantêm há mais de três anos, ministradas pelos próprios professores dessas instituições. Esses administradores escolares gerenciaram os trabalhos com comprometimento, organizando os materiais necessários, os espaços adequados e envolvendo toda a comunidade escolar no decorrer das oficinas. Por outro lado, em outras escolas, a equipe diretiva não proporcionou horário nem recursos para que os interessados participassem das atividades promovidas pela FUNDARTE, inviabilizando a realização dos projetos.

Minha participação nos projetos da FUNDARTE e no projeto das escolas de Porto Alegre levantaram vários questionamentos que

nortearam esta investigação. Entre elas gostaria de citar: Qual a influência da administração escolar na efetivação do ensino de música na escola? Quem são as pessoas envolvidas com a música na escola? Que condições a escola oferece para o ensino de música? Que espaço é oferecido para o ensino de música na escola? Que funções a direção escolar atribui ao ensino de música?

Portanto, o objetivo geral deste trabalho foi investigar, sob a ótica da direção escolar, quais as funções do ensino de música nas escolas e os objetivos específicos foram: verificar as formas como a música está ali presente, bem como quem são as pessoas envolvidas com as atividades musicais na escola.

Este projeto tem como justificativa a necessidade de uma descrição dos fatores escolares envolvidos no ensino de música e a carência de dados específicos sobre as dimensões institucionais determinadas pela escola com relação ao ensino de música. Essa descrição poderá subsidiar programas de formação de professores de música. Os dados também poderão contribuir para fortalecer os projetos da FUNDARTE com as escolas, a partir do conhecimento mais detalhado das mesmas.

Conforme os objetivos pretendidos com este trabalho, optei por um *survey* de pequeno porte, com um desenho interseccional, como método de pesquisa, que prevê a coleta de dados de uma amostra selecionada, na mesma ocasião. Foram convidados a participar da investigação quarenta e um diretores, cada um representando uma escola de ensino fundamental ou médio da rede escolar do município de Montenegro, ou seja, toda a

população existente, sendo que trinta e nove dessas escolas responderam ao questionário.

Os dados desta investigação poderão servir de ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada sobre o ensino de música nas escolas.

Capítulo I

1 O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL: três décadas de (des)construções

O ensino de música nas escolas brasileiras passou por algumas reformas nos últimos 35 anos, e alguns dos resultados dessas propostas do passado já podem ser analisados e compreendidos com certo distanciamento, possibilitando uma visibilidade às questões favoráveis e desfavoráveis que envolveram esse ensino. As reformulações da legislação escolar, especialmente nos anos de 1971 e 1996, são marcos de referência para o entendimento do funcionamento do ensino formal.

A LDB nº 5.692/71 e seus resultados trouxeram reflexões que contribuíram para a elaboração da nova proposta da LDB nº 9.394/96³, legislação esta que ainda não está totalmente em vigor. Essas contribuições são visíveis nas diretrizes curriculares e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte - PCNs, em que as sugestões de como deve ser trabalhada a Arte nas escolas buscam enfatizar as funções específicas de cada uma delas (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais), reconhecendo campos de conhecimento específicos das áreas.

Muitos foram os fatores que contribuíram na estruturação do ensino brasileiro de música. Na década de 70 este ensino foi marcado pela presença de métodos disseminados na Europa que chegaram ao Brasil, os

³ A Lei nº 9.394 entrou em vigor a partir do dia 20 de dezembro de 1996 e revogou as leis: Leis nºs 4.024 de 1961, 5.540 de 1968, bem como a Lei 5.692 de 1971.

quais utilizavam muitos jogos, rodas cantadas, manuseio de instrumentos musicais, principalmente de percussão (instrumental Orff⁴), onde “buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar” (PCN, 1997, p.27, v.6). Entre os pedagogos que influenciaram a Educação Musical dessa época, cabe citar o húngaro Zoltan Kodály, o suíço Émile Jaques-Dalcroze, o alemão Carl Orff, o belga Edgar Willems e o alemão naturalizado brasileiro Hans Joachim Koellreutter. Esses métodos foram utilizados nas escolas específicas de música onde os professores especialistas atuavam, mas influenciaram as escolas hoje denominadas como de ensino fundamental e médio onde o professor de música era um professor de Educação Artística, que não tinha, muitas vezes, conhecimentos musicais necessários para utilizar metodologias específicas.

Assim como o ensino em geral, a Arte também foi marcada dos anos 20 aos anos 70 pela tendência escolanovista, onde “o centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso” (PCN, 1997, p.40, v.1). Desse ponto de vista, muitas vezes cabe ao professor ser apenas um facilitador e coordenador das atividades de aprendizagem. Essa idéia de educação centrada no aluno trouxe algumas conseqüências negativas para a educação nesse período de quase cinqüenta anos.

⁴ O instrumental Orff constitui-se num conjunto de instrumentos de percussão com vários tipos de xilofones, metalofones e tímpanos, além de instrumentos variados de sons indeterminados.

Esse panorama do ensino de música buscou ser revertido através da proliferação do que se chamou de tecnicismo educacional, que, conforme o documento introdutório dos PCNs, era

[...] inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e de abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. (PCNs, vol 1, p.41)

Com a implantação da Lei 5.692/71, uma nova tendência de Educação Musical começa a se configurar, colocando a Educação Artística como disciplina obrigatória nas escolas, elevando a música a um patamar diferenciado. Mas nem todos os professores tinham habilidades musicais para trabalhar com as especificidades da música.

Sob orientação da Lei 5.692/71, as escolas colocaram o professor de Educação Artística em ação, muitas vezes sem nenhum preparo específico, configurando-se então a formação de um professor polivalente em Arte. Quem antes era responsável pela área de Artes Plásticas ou Desenho ou Música ou Artes Cênicas, tornou-se responsável por todas as linguagens artísticas, daí concluindo-se que a qualidade de ensino foi prejudicada consideravelmente. Do ponto de vista pedagógico, o professor oscilava entre o ensino tradicional e o escolanovista, ora enfatizando a aprendizagem por reprodução ora enfatizando o fazer do aluno.

Para Hentschke e Oliveira, a Lei 5.692/71

[...] visou desenvolver um atendimento artístico abrangente à população estudantil, incentivando a formação de professores polivalentes em artes. Esta, com sua atenção voltada principalmente ao processo em detrimento do produto, procurava atender aptidões

artísticas dos alunos sem, contudo, abordar a formação artística. Em consequência desse enfoque, a postura técnica do professor era, então, de atender às orientações gerais do programa, flexibilizando horários, avaliações, seleção de alunos para determinadas atividades, evitando o ensino de técnicas artísticas e musicais e concentrando as atividades na expressão em várias modalidades artísticas. (HENTSCHKE e OLIVEIRA, 2000, p.48)

Fonterrada afirma que os anos 70 foram marcados pelo contraponto existente entre a Escola Nova e a Escola Tecnicista.

Para os escolanovistas, seguidores de John Dewey, a música era

[...] retirada do pedestal e colocada ao alcance de todos, ampliação do universo sonoro, expressão musical através da vivência e da experimentação livre, liberação de emoções, valorização do folclore e da música nacional. (FONTERRADA, 1993, p.79)

Por outro lado, a educação tecnicista tinha como objetivo

[...] a formação de instrumentistas, cantores, compositores e/ou regentes. Valoriza as premiações, as carreiras internacionais, coloca a música acima de todas as artes. Seu compromisso é com o passado, o que determina uma forma de arte reprodutora. (FONTERRADA, 1993, p. 78)

Uma das consequências da Lei 5.692/71 foi a implantação dos cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística, com duração de apenas dois anos, nos quais os professores recebiam uma formação superficial nas quatro áreas – Música, Teatro, Dança e Artes Plásticas - tornando-se polivalentes, no entanto com uma visão restrita de cada área da Arte. Para Frange, a maioria dos cursos trouxe um *laissez-faire* (fazer qualquer coisa) para o ensino das artes em geral, muitas vezes apenas uma sensibilização superficial, ora de simplistas apropriações de sucata

e/ou “lixo-limpo”, e às vezes utilizando reproduções grotescas de verdadeiras obras de arte (FRANGE, 2002, p.38).

Fuks comenta a postura dos professores diante da nova Lei, citando que

[...] os professores, em sua grande maioria, eram egressos dos Cursos Rápidos, e a pró-criatividade se prestava muito bem a camuflar a falta de conhecimentos específicos da sua formação; livrava-os, finalmente, da situação incômoda na qual se encontravam, a de desenvolver um trabalho essencialmente musical com um mínimo de conhecimentos específicos. (FUKS, 1991, p.27)

Bellochio também comenta sobre alguns aspectos problemáticos da LDB de 1971 em relação à formação dos profissionais que trabalhavam com artes nas escolas. Em relação ao ensino de música, diz a autora:

A formação ficava por conta do magistério - 2º grau - sendo que este, na maioria das vezes, tinha como proposta metodológica a coletânea de canções de rotina e para datas comemorativas, dificultando ao professor a construção de visões diferenciadas com relação a outras possibilidades de realização da música na escola. (BELLOCHIO, 2003, p.129)

Penna destaca que a Lei 5692/71 tornou a Educação Artística obrigatória, englobando a música, abrindo inclusive, uma nova possibilidade de licenciatura plena nesta área, mas alerta para o problema da abordagem polivalente. Segundo a autora,

[...] a abordagem polivalente e a predominância das artes plásticas no espaço escolar da Educação Artística reduziram, enormemente, a presença da música nas escolas. (PENNA, 2001, p.113)

Um problema que agravou a situação foi o aproveitamento de professores deslocados para a área das artes, por pertencerem eles à área de comunicação e expressão, considerada pela legislação como área afim

das artes. Penna (2001, p.13) também declara que a disciplina de Educação Artística, muitas vezes, por a legislação permitir, era conduzida por docentes formados em Letras, História, Geografia, Estudos Sociais, Direito (Problemas Brasileiros, Organização Social e Política Brasileira, Moral e Cívica). Isso ocorria por economia de recursos financeiros e falta de informações das secretarias de educação sobre a importância e a seriedade de um trabalho de arte na educação, ou apenas para completar a carga horária dos seus professores com a disciplina Educação Artística.

Algumas abordagens no ensino da Arte muito utilizada por professores não especializados, são bastante familiares, como por exemplo o uso de desenhos mimeografados para as crianças colorirem, ou o uso de "musiquinhas" para as crianças adquirirem hábitos e atitudes, além, é claro, de músicas para comemoração de datas festivas. Outro exemplo seria a visita a museus para o aluno conhecer um pouco da história de determinado local ou personagem, seguida de uma composição na aula de português, ou o uso da expressão livre do aluno como meio e fim em si mesmo. Não que essas abordagens estejam erradas ou não devam ser usadas, aqui me refiro ao fato de elas serem únicas dentro de grande parte das escolas.

Tanto dança como teatro tinham seu reconhecimento somente quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas, como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas escolares em geral, especialmente o Teatro, que era tratado apenas com uma finalidade: a de

apresentação. “Os textos e os movimentos cênicos eram decorados pelas crianças e jovens, e marcados com rigor” (PCN, 1997,p.26, v. 6).

Essas marcas deixadas por professores polivalentes acabaram criando um perfil sólido no fazer artístico dentro da escola que se perpetua até os dias de hoje. Conforme Hentschke, ao referir-se à aula de música,

A integração, ou melhor, a polivalência do ensino das artes nas escolas trouxe conseqüências desastrosas para nossa área, uma delas o fato de que a música parece ser a menos trabalhada em sala de aula. (HENTSCHE, 1993, p.52)

A presença das artes visuais na maioria das escolas é uma constatação, provavelmente por ser esta área mais provida de profissionais em serviço e por ter um número maior de escolas de formação no País.

1.1 A articulação política dos educadores: como incluir a arte e suas especificidades no currículo escolar

Os anos 80 e 90 foram marcados por discussões acerca da situação das artes em geral e da Educação Musical no Brasil. Professores se organizam em encontros nacionais de fomento à pesquisa, em associações, para discutirem um novo rumo para a o ensino das artes.

É a partir dos anos 80 que surge um movimento nacional em prol do ensino das artes que se multiplica pelo País por meio de encontros, seminários e eventos promovidos junto a universidades, com intuito de conscientizar e organizar os profissionais da área: o movimento Arte-Educação. Configuram-se então novas propostas para o andamento da

ação educativa em Arte. Vários documentos foram encaminhados ao Ministério da Educação reivindicando um novo status para o ensino das artes nas escolas, pretendendo trazer de volta o professor especialista para a sala de aula, bem como o ensino de todas as artes, cada uma tratada como área de conhecimento específico.

O I Simpósio Nacional sobre Problemática da Pesquisa e do Ensino de Música no Brasil (SINAPPEM), em 1987, na Paraíba, trouxe contribuições para as discussões sobre a capacitação dos professores de música e a sua necessidade de ser inserida de forma eficaz no ensino escolar. No documento elaborado nesse Simpósio de 1987, encontramos constatações registradas a partir de depoimentos de vários profissionais da área de música, que se referem ao ensino de música nas escolas de 1º e 2º graus, 10 anos após a implantação da Lei 5.692/71:

- a) o ensino de música não vem sendo ministrado a nível de educação pública e privada, em âmbito nacional;
- b) em consequência disto, o ensino de música oferecido aos jovens tem ficado a cargo de entidades privadas, ou mesmo de algumas Universidades, como as da Paraíba, da Bahia e de Brasília;
- c) o aluno que pretende ingressar nos cursos de música das Universidades não recebe a formação mínima necessária a nível de 1º e 2º graus;
- d) existe total ausência de uma política educativa-cultural na área de música em âmbito nacional; entre outras constatações. (NOGUEIRA, 1987, p.37)

Esse Simpósio marcou a organização de um grupo de profissionais da música ligados à pesquisa, atuantes em projetos que dão visibilidade ao Brasil em vários países do exterior na área de música: a ANPPOM.⁵

⁵ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, é uma sociedade civil sem fins lucrativos, com número ilimitado de sócios e tempo de duração indeterminado, que congrega: a) associações científicas da área musical; c) programas de pós-graduação; c) pesquisadores em música; d) pós-graduados em música; e) professores de pós-graduação em música.

Dentre os vários documentos formatados em todo o Brasil que registraram as discussões sobre o ensino das artes neste País, cabe citar os ratificados no I Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil em 1988: o Manifesto de Diamantina, Carta de São João Del Rei, Carta Protesto de Brasília, Carta de Goiânia, Documento de Olhos D'Água, Documento de Poços de Caldas, Manifesto do II Encontro Latino-Americano de Arte-Educadores, e Documenta Rio-Grandense de 1989, que também ratifica as idéias dos documentos citados.

Os textos dos documentos revelavam o anseio dos educadores em relação à inclusão da arte em todos os níveis de ensino. Conforme o Documenta Rio-Grandense: "A arte na educação deve receber tratamento compatível com sua importância, onde ela é elemento indispensável para organizar integralmente o pensar, o sentir, o fazer" (Documenta Rio-Grandense, 1989, p.1).

De grande importância para a educação musical no Brasil foi a criação, em 1991, da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM⁶, que tem fomentado discussões sobre propostas curriculares em educação musical, bem como aberto espaços institucionais de atuação para os professores da área, em discussões nacionais e internacionais sobre educação musical. Segundo Oliveira, um dos objetivos da ABEM é

⁶ A **ABEM** é uma associação nacional que congrega professores de Educação Musical de todos os níveis (fundamental, médio e superior) e está integrada, desde 1995, à International Society for Music Education (ISME) da qual é representante no Brasil. Seus principais objetivos são: promover a educação musical e a integração dos professores da área; realizar encontros que propiciem a divulgação de trabalhos, a realização de cursos, a discussão e a divulgação de conhecimentos, contribuindo, assim, para a permanente atualização dos professores.

[...] incentivo à criação e implementação de meios eficazes para a produção, documentação e circulação de trabalhos de pesquisa e de reflexões sobre a história, os métodos de ensino e prática da educação musical. (OLIVEIRA, 1992, p. 4)

Souza também destaca a importância da ABEM no cenário da educação musical brasileira dizendo que

A ABEM tem sido e vem sendo palco de debates e conquistas importantes que contribuíram e vêm contribuindo para definir os contornos políticos e educacionais da educação musical como campo de estudo e prática profissional. (SOUZA, 2003, p. 9)

As opiniões de Souza (2003) e Oliveira (1992) nos mostram a importância da ABEM para os profissionais da educação musical, no sentido de mantê-los atualizados no que se refere à pesquisa em música e às discussões sobre a política educacional brasileira, sendo um elo fundamental entre os educadores da música.

1.2 Uma nova perspectiva para o ensino de música: a Lei 9.394 de 1996 e os documentos que a regulamentam

Em 1996, consolida-se a LDB 9.394, que traz no seu Artigo 26, inciso 2º: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Surgem então novas possibilidades para o ensino da música no Brasil.

O Ministério de Educação, com o intuito de regulamentar a nova LDB, desenvolveu os seguintes documentos⁷: Referenciais Curriculares para Educação Infantil (0 a 6 anos); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1^a a 4^a e de 5^a a 8^a séries e Ensino Médio; Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior de Música; Indicadores e Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação na Área de Música e Diretrizes Curriculares Gerais para a Licenciatura, além de delegar tarefas de regulamentação da Lei para estados e municípios por exigência dos planos estaduais e municipais de educação.

Muitas discussões estão ocorrendo em relação a essa nova legislação, sendo que alguns educadores estão otimistas, e outros não tão confiantes no que possa ocorrer em relação aos próximos anos. Para Oliveira,

Embora existam ainda muitas questões a serem abordadas a partir desses documentos, considera-se esta iniciativa do Ministério um avanço, principalmente por levantar a questão da qualidade dos cursos e seus padrões de excelência, assim como por possibilitar a flexibilização curricular, a valorização da cultura, as diferenças regionais, o tratamento de questões de cidadania e saúde, a aceitação das diferenças dos perfis escolares e profissionais, e, especificamente para a área das Artes, considerá-las como área de conteúdo específico. Caberá ao profissional da área de Música saber valorizar o momento, para contribuir com reflexões e propostas curriculares e metodológicas viáveis e adequadas aos vários contextos e necessidades. (OLIVEIRA, 1999, p.27). [grifo da autora]

Barbosa também se posiciona diante da nova legislação em vigor atualmente no Brasil, comentando que as Leis não garantem um ensino/aprendizagem eficiente no sentido de fazer com que o aluno

⁷ Os documentos listados foram revisados durante a realização deste trabalho, mas constam nas referências apenas os que foram citados.

entenda a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea. Para ela, a ação inteligente e empática do professor torna a Arte um componente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria ação (BARBOSA, 2002, p.14).

Hentschke e Oliveira também alertam que,

Mesmo não havendo indicações de que o ensino “da arte” deva ser ministrado de forma integrada e pelo mesmo professor, o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, criado pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, não esclarece como deve ser efetivado o ensino de arte nas escolas. Existe somente a previsão de que as artes a serem contempladas são: música, artes visuais, teatro e dança. (HENTSCHKE e OLIVEIRA, 2000, p.51)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs) trazem para o contexto de ensino e aprendizagem das Artes, três eixos norteadores: a **produção**, a **fruição** e a **reflexão**, entendendo-se esses eixos como:

- a **produção**, diretamente relacionada com o fazer artístico, ligada à ação criadora, à percepção pessoal dos elementos que envolvem as linguagens artísticas e ao fomento à pesquisa de materiais expressivos. Na música este eixo está diretamente ligado à improvisação, composição e interpretação;
- a **fruição**, diretamente ligada ao deleite diante da obra artística, tanto no sentido de concebê-la como de apreciá-la. Fruição também no sentido de possuir, de usufruir, de gozar o fazer artístico, dialogando com a experiência pessoal e do outro, sendo que a apreciação musical é o fio condutor deste eixo no ensino de música;

- a **reflexão**, buscando trazer a arte como objeto de conhecimento, de identidade cultural e de elemento característico da história de cada povo, de cada artista e de cada aluno. Compreender a música como produto da cultura e da história é o objetivo deste eixo norteador.

De acordo com o texto dos PCNs de Arte, ao relacionar-se e conviver com a arte, os alunos podem conhecer:

[...] o fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais e suportes variados); o fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade e flexibilidade; o fazer artístico como experiência de interação (celebração e simbolização de histórias grupais); o objeto artístico como forma (sua estrutura ou leis internas de formatividade); o objeto artístico como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade). (PCN, 1997, vol 6, p.44-45)

Quanto ao ensino específico de música, ele está sendo proposto centrado em três produtos: composição, improvisação e interpretação. O documento também destaca que, para conseguirmos que a Educação Musical seja efetiva na formação de cidadãos, é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes e improvisadores, não só na sala de aula, mas na sociedade onde vivem. Sugere que professores e escola incentivem os alunos a participarem de shows, festivais, concertos, eventos de cultura popular e outras manifestações musicais, valorizando os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (PCN, 1997, p.77, v.6).

Conforme Hentschke e Oliveira (2000, p53), os PCNS de 1^a a 4^a séries ainda estão prevendo metas comuns para música, artes plásticas,

teatro e dança, dessa forma, abrindo um espaço para interpretações ambíguas no tratamento integração *versus* autonomia de cada uma das linguagens artísticas. Alertam também quanto à oferta das linguagens. Estas, ficando a cargo das próprias escolas, poderão ser direcionadas para as necessidades e vocações regionais, não garantindo, assim, a presença constante das quatro áreas das artes.

Cabe comentar que num primeiro momento as indicações e sugestões prescritas nos PCNs parecem bastante pertinentes e vêm ao encontro das discussões atuais sobre o ensino de música nas escolas, fomentadas nos encontros nacionais e internacionais da área de Educação Musical, onde professores e pesquisadores buscam discutir propostas possíveis para este ensino. Mas também é pertinente ressaltar que este documento não foi suficientemente discutido com todas as escolas da rede nacional de ensino, e especialmente, com os cursos de formação profissional em música. O documento traz apenas algumas sugestões muitas vezes superficiais de como trabalhar cada um dos eixos norteadores, e elenca uma lista de conteúdos que sugerem uma proposta tecnicista de ensino.

Essa opinião é compartilhada com Souza, a qual aponta que,

O documento na área de Música especifica objetivos e conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas para avaliação dentro de uma visão tecnicista (Tyler) de elaboração de currículos, centralizado no conteúdo, no objeto e não nas múltiplas relações que os indivíduos podem construir com esses objetos ou conteúdos, esquecendo-se das funções sociais e culturais da escola [...] trata-se de uma proposta desigual tanto no que se refere à quantidade quanto à qualidade de informações. (SOUZA, 1998, p.23)

Penna (1998, p.66) também concorda que os PCNs não trazem informações suficientes para a adequada implantação de uma proposta de Educação Musical e levanta uma questão muito importante em relação a alguns conteúdos que considera amplos e complexos, por exemplo, as questões relacionadas ao sistema modal, tonal e serial. Para ela, conteúdos tão específicos, amplos e complexos, para que possam ser trabalhados de forma efetiva e eficaz, exigem a presença contínua do ensino de música na vida escolar do aluno; e mais ainda, exige também um professor não apenas habilitado na área específica, mas que também domine alternativas pedagógicas.

A mesma autora também alerta que os PCNs não devem ser impostos como única opção e obrigatória para a constituição dos currículos escolares. Para ela,

[...] não se podem discutir parâmetros curriculares sem articular essa discussão ao enfrentamento da problemática mais geral em que se insere a escola pública [...] ainda é hora para se recolocar a discussão, buscando-se assegurar condições para um debate amplo, aberto, plural e democrático. (PENNA, 2001, p.30)

Constata-se dois problemas significativos em relação a efetivação do ensino de música nas escolas: um primeiro refere-se diretamente ao texto dos PCNs, que apesar de trazerem sugestões de como se trabalhar com música na escola, não aprofundam uma discussão conceitual sobre educação musical e não asseguram a presença constante da música na escola; o segundo problema refere-se aos professores. Sabe-se que existem poucos profissionais da música atuando nos estabelecimentos de ensino, muitos dos quais, inclusive, não têm formação profissional em

música. Atuam como professores de música por terem algum tipo de vivência musical ou por apreciarem a música. Cabe salientar que é importante que se retome o status da música dentro da escola mas não podemos esquecer as discussões sobre “como” e “quem” estará atuando nesses espaços.

Constata-se que os problemas do ensino de música no Brasil não perpassam apenas os níveis legais da escola de ensino fundamental e médio, mas também estão diretamente ligados ao campo da formação de professores em nível de graduação. Os cursos de graduação estão passando por uma fase de adaptação à nova legislação e, em muitos deles, a discussão sobre o currículo das licenciaturas tem sido foco de vários congressos e seminários na área da música. Para termos um ensino efetivo, precisamos formar mais profissionais para atuação na escola, conscientes de sua responsabilidade como formadores de opinião e condutores de um currículo eficiente.

Nesse sentido Bellochio posiciona-se frente à LDB nº 9.395/96, alertando que

[...] muitos tópicos ainda precisam ser definidos, dentre eles a própria reformulação dos cursos de formação de professores, a compreensão mais segura sobre o papel dos professores de música na educação escolar [...]. (BELLOCHIO, 2003, p.129)

Assim como Bellochio, Penna (2001, p.54) alerta para o problema da formação de profissionais capazes de cumprir com todos os itens sugeridos pelos PCNs. A autora coloca que não podemos deixar de admitir

que persistem inúmeros outros problemas prioritários a enfrentar no ensino fundamental, antes que se consiga de fato colocar, em todas as escolas, professores especializados em cada uma das linguagens artísticas. Cabe ao meio universitário fomentar as discussões sobre formação profissional em música, no caso especificamente sobre as licenciaturas, através de congressos, seminários, colóquios e eventos que reúnam os promotores desta formação no intuito de buscar um currículo que forme o professor de música para o ensino fundamental e médio e não apenas, como vem acontecendo ao longo dos anos, um professor de conservatório ou oficina de música. Nesse momento em que a legislação brasileira, de certa forma, impõe essa discussão, os educadores musicais não podem adiar esta tarefa.

Oliveira, neste momento em que a nova legislação está sendo discutida, ratifica a necessidade de articulação da classe de educadores musicais, para ela

[...] torna-se essencial que professores, autoridades e instituições se articulem, para que as novas orientações possam ser introduzidas e implementadas nas escolas da rede de ensino básico (Infantil, Fundamental e Médio) e, conseqüentemente, por extensão da necessidade, nas instituições de Ensino Superior, formando profissionais que possam desenvolver essas concepções. (OLIVEIRA, 1999, p. 27)

Diante das novas perspectivas, é interessante que os profissionais da música procurem relacionar-se com grupos de debates em espaços institucionais e não institucionais para estruturarem da melhor forma a educação musical escolar no Brasil.

Além das discussões nos grandes grupos, cada educador musical também pode contribuir no seu espaço de atuação para estruturação do ensino de música. O fato de existirem poucos profissionais, ou mesmo poucos recursos para as aulas, como é o caso de algumas escolas, não impede que um trabalho musical seja realizado. Encontrar possibilidades para realização de uma aula de música é uma das tarefas do professor, dessa forma ele estará conquistando ou ampliando seu campo de atuação. Pequenas dificuldades não anulam uma concepção de educação musical sólida. Hentschke comenta sobre que é possível realizar um trabalho de educação musical nas escolas ao afirmar que

Infelizmente, o acesso à educação musical no Brasil, bem como ao estudo de um instrumento, continua sendo privilégio das elites, atitude que contradiz todo e qualquer princípio educacional. Penso que nós, profissionais da educação musical, não podemos nos esconder atrás de argumentos do tipo "é impossível implantar educação musical nas escolas, pois não dispomos de profissionais ou mesmo de recursos". Temos, isto sim, que iniciar um processo de reversão do círculo vicioso, não importando que o mesmo seja a nível regional ou mesmo municipal, através da implantação gradual em séries iniciais, ou mesmo através do treinamento de professores. (HENTSCHKE, 1993, p. 52)

Para acompanhar as mudanças que estão ocorrendo e ainda vão ocorrer nos próximos anos, os profissionais da educação musical, além de seus conhecimentos específicos sobre música e pedagogia do ensino da mesma, deverão ser conhecedores de todos os detalhes previstos na legislação nacional, e principalmente, a regulamentação desta legislação em relação ao estado e municípios onde atuam. Desta forma terão subsídio teórico para defenderem suas propostas de trabalho de maneira

mais fundamentada, abrindo espaços para discussões políticas sobre temas referentes ao trabalho de educação musical nas escolas.

Por ser o *locus* desta investigação o município de Montenegro, cabe citar que o Plano Municipal de Educação 2003-2013 – PME, desta localidade, foi elaborado com base no Plano Nacional de Educação – PNE, e no Plano Estadual de Educação – PEE. Na justificativa do PME encontra-se referência à valorização da cultura e identidade regional, pois os autores declaram que

Entre as mudanças conceituais que se buscam, a questão da formação da identidade de cada povo aparece como ponto chave, principalmente quando tratamos de educação e cultura. (PME, 2003, p. 6)

Considerando que a cidade de Montenegro recebeu no ano de 2003 o título oficial e legalizado de “CIDADE DAS ARTES”⁸, que no início do PME encontram-se referências da importância da cultura na educação, e também considerando que a cidade é contemplada com uma escola de artes – FUNDARTE - que há mais de trinta anos vem desenvolvendo um trabalho em prol da arte, inclusive formando professores para a área, espera-se que o PME contemple esse ensino em suas escolas, pois infelizmente não é isso que acontece. No PME (2003-2013), em momento algum o ensino da arte está assegurado em nenhum dos níveis de ensino. O plano foi elaborado traçando um paralelo com o PNE e se atém em cumprir as normas gerais estabelecidas em relação à estrutura física e

⁸ Lei nº 3.916 de 17 de julho de 2003 do Município de Montenegro: Art 1º Institui a expressão **Montenegro Cidade das Artes** como designação distintiva para o município de Montenegro.

pedagógica dos espaços escolares, não aproveitando o diferencial que a cidade tem em relação ao ensino das artes.

Sabe-se que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Montenegro – SMEC, promove vários trabalhos em prol da arte, inclusive mantém algumas parcerias com a FUNDARTE, voltadas aos projetos comunitários que utilizam a arte como suporte pedagógico, mas percebe-se que estes trabalhos não estão contemplados no PME traçado para dez anos, um espaço de tempo bastante longo. Caso esses projetos estivessem referidos no PME, certamente seria uma garantia para sua continuidade, uma vez que a administração pública do município de Montenegro costuma cumprir com seus projetos.

Alguns programas especiais estão contemplados no PME (2003-2013, p.17-18), apesar de não estarem detalhados em suas execuções, deixando margens a possíveis alterações das atividades propostas. Estes programas são os seguintes: programa de educação para o trânsito, programa de educação ambiental, programa de prevenção às drogas, programa de informática na educação, programa de orientação profissional, projeto parceria “Escola x SENAI”, mostra das escolas profissionalizantes e de ensino médio da região, programa AABB comunidade, programa federal bolsa escola, projeto sexualidade, projeto turismo na escola, projeto férias e projeto educar.

Em alguns dos projetos e programas citados, os trabalhos desenvolvidos são nas áreas das artes, mas isso não está escrito e garantido no PME (2003-2013), apenas constata-se isso nos trabalhos

realizados em 2003. Os projetos AABB comunidade, projeto de férias e até mesmo o programa federal de bolsa escola, trabalham com a perspectiva do ensino das artes por meio de oficinas promovidas pela SMEC ou pela valorização de atividades artísticas que os alunos desenvolvem em outras instituições do ensino das artes.

As tradições artísticas de Montenegro têm foco nas atividades musicais que sempre foram muito valorizadas e promovidas na região, mas o município também tem longa história na área do teatro, da literatura, das artes visuais e nas danças tradicionalistas e folclóricas.

O trabalho musical desenvolvido em Montenegro foi investigado por Wollffenbüttel quando da realização da pesquisa "A Música na Região de Montenegro". Nesse trabalho a autora comenta que pôde constatar

[...] a grande diversidade cultural e, em especial, a vasta riqueza musical de que é detentora toda a região [...] foram práticas, na sua maioria, incluindo os elementos musicais, tanto através do canto quanto através da música instrumental. Tudo isso veio a enfatizar o valor que é dispensado à música em toda a parte visitada. (WOLFFENBÜTTEL, 1996, p. 259)

A história de Montenegro também está registrada em três volumes do livro "Montenegro de ontem e de hoje" (KAUTZMANN et. al., 1979, 1982, 1986), onde encontramos várias narrativas sobre as manifestações musicais da região. Nessa obra encontra-se o registro de várias bandas musicais e orquestras que se faziam presentes em todas as comemorações e festas do município desde o final do século XIX.

Com toda essa tradição musical, que se mantém até os dias de hoje, espera-se que este fazer se concretize nas escolas, para que os jovens montenegrinos possam usufruir da qualidade musical de seu município.

Capítulo II

2 FUNÇÕES DA MÚSICA : na sociedade e em particular na escola

Ao observarmos a realidade neste século XXI, nos defrontamos com os mais variados suportes em que a música está presente. Ela está nos meios de comunicação, nos telefones convencionais e celulares, na Internet, vídeos, lojas, bares, nos alto-falantes, nos consultórios médicos, nos recreios escolares, em quase todos os locais em que estamos e em meios que utilizamos para nos comunicarmos, ou nos divertirmos, e também nos rituais de exaltação a determinadas entidades, enfim, nos eventos mais variados possíveis. Essa é uma constatação apontada em vários trabalhos atuais de investigação, na área de educação musical. Para Souza (2000, p.48), um dos fenômenos importantes do séc. XX é o fenômeno da multimídia, que trabalha o som com imagem e movimento, tornando-se um dos eventos marcantes no âmbito técnico, político e cultural.

Outro trabalho que desvela a importância dos multimeios, principalmente na vida das comunidades de periferia, é o realizado por Fialho (2003), quando investigou o Hip Hop na cidade de Porto Alegre/RS. Neste trabalho, a pesquisadora mostra a função da televisão neste evento específico do Hip Hop, que apresenta acima de tudo uma função social, com o objetivo de discutir, denunciar, reivindicar, informar, comunicar, dar mensagens e dar alternativas de sobrevivência e inclusão social aos negros e população da periferia. Em seu trabalho de mestrado no

PPG/música da UFRGS, Fialho aponta que a função social da música no Hip Hop, especificamente nos programas televisivos, é

[...] passar a informação para a periferia por meio de uma música que faz parte da identidade musical da periferia, e que está sendo veiculada pela televisão [...] a televisão age reforçando a identidade coletiva da comunidade (Casetti e Chio, 1998) ao mesmo tempo que é reforçada por ela. (FIALHO, 2003, p.80)

Del Ben também relata suas observações em relação às novas tecnologias enfatizando o fenômeno da velocidade da informação.

Comenta que

O desenvolvimento crescente de novas tecnologias vem alterando significativamente o cotidiano das pessoas nas sociedades industriais. Na atualidade, a utilização da eletrônica e da informática nos permite, entre outras coisas, assistir à transmissão instantânea de imagens de qualquer parte do mundo via satélite, usar cartões magnéticos em transações bancárias e comerciais e trocar mensagens simultâneas com as pessoas de diferentes países na Internet. (DEL BEN, 2000, p.91)

Certamente essa convivência com as novas tecnologias, com os multimeios e com os variados suportes onde a música está presente influenciam a Educação Musical tanto no sentido pedagógico, estético, funcional, como no de valorização da mesma. Os jovens de hoje escutam música de forma diferente dos jovens de cinquenta anos atrás. A sonoridade presente no cotidiano desses jovens tem a marca da eletrônica, do som sintetizado, manipulado eletronicamente. A música acústica não tem o mesmo índice de consumo que a música digitalizada, proporcionando um ambiente com novas sonoridades.

Outra questão importante a ser colocada é que a divisão entre música ocidental e oriental está cada vez menos evidente, uma vez que os meios de comunicação colocam o mundo em sintonia, oportunizando a rápida troca de materiais musicais de um continente para outro. Até mesmo a televisão, um meio tão popular de se conhecer o mundo, traz o oriente para as salas das famílias ocidentais. Fica cada vez mais difícil definirmos que tipos de músicas escutamos, que músicas conhecemos e que músicas queremos aprender a tocar ou cantar. Outro fato que cabe citar é o de que cada vez mais surgem músicas de "rápido consumo", aquelas que escutamos durante alguns meses e logo caem no esquecimento. Essas músicas, normalmente, estão relacionadas a outras manifestações, como "um tipo de dança", "um carro da moda", "um cigarro", "um herói", etc. Aqui me refiro a todo tipo de música, a música dita popular (talvez mais comercial) e a música produzida pelos "grandes mestres", que com novas roupagens invadem os meios eletrônicos.

Essa ampliação do uso da música na vida cotidiana do homem também se estende para a vida escolar. Trabalhar com os materiais musicais trazidos pelo aluno de seu ambiente social tem sido alvo de propostas contemporâneas de educação musical em todo o mundo e pode ser muito interessante. Valorizar o que o aluno traz em termos de música pode ser uma forma de valorizar seus amigos, sua família, seu ídolos. Por outro lado, ficar apenas com esse material pode ser um processo de repetição e empobrecimento do aprendizado. Cabe ao professor saber negociar o "velho" e o "novo" (para o aluno) na sala de música. Os

elementos da estrutura musical estão presentes em qualquer música do mundo, e a estética pode determinar as características de um grupo.

As funções da música na sociedade têm sido tema de reflexões e investigações de vários professores e pesquisadores do cenário nacional e internacional da Educação Musical. Entre eles, destacam-se: Merriam (1964), Ibañes (1988), Gifford (1988), Fuks (1991; 1993), Freire (1992; 1999), Souza (1992), Tourinho (1993; 1994), Bresler (1996), Swanwick (1997; 2003), Campbell (1998), Araújo (2001), Beyer (2001), Del Ben (2002), Duarte (2002), Souza, Hentschke, Oliveira, Del Ben e Mateiro (2002), entre outros.

Merriam aponta uma diferença entre “usos” e “funções” da música. A maneira como uma música é usada pode determinar sua função, o que não significa que a música tenha sido elaborada para aquela função. Ele comenta que

O “uso”, então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; a “função” diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização. (MERRIAM, 1964, p.209)

2.1 Allan Merriam e suas concepções sobre as funções da música na sociedade

Vários autores elaboraram suas reflexões sobre as funções sociais da música a partir da categorização de Allan Merriam. As dez categorias principais são:

Função de **expressão emocional**: Refere-se à função da música como uma expressão da liberação dos sentimentos, liberação das idéias

reveladas ou não reveladas na fala das pessoas. É como se fosse uma forma de desabafo de emoções através da música. Uma importante função da música, então, é a oportunidade que ela dá para uma variedade de expressões emocionais – o descargo de pensamentos e idéias, a oportunidade de alívio e, talvez, a resolução de conflitos, bem como a manifestação da criatividade e a expressão das hostilidades (MERRIAM, 1964, p.219).

Função do **prazer estético**: Inclui a estética tanto do ponto de vista do criador quanto do contemplador. Para Merriam, deve ser demonstrável para outras culturas além da nossa. Música e estética estão claramente associadas na cultura ocidental, tanto quanto nas culturas da Arábia, Índia, China, Japão, Coréia, Indonésia e outras tantas (MERRIAM, 1964, p.223).

Função de **divertimento, entretenimento**: Para Merriam, esta função de entretenimento está em todas as sociedades. Necessário esclarecer apenas que a distinção deve ser provavelmente entre entretenimento "puro" (tocar ou cantar apenas), o que parece ser uma característica da música na sociedade ocidental, e entretenimento combinado com outras funções, como, por exemplo, a função de comunicação (MERRIAM, 1964, p.223).

Função de **comunicação**: Aqui se refere ao fato de a música comunicar algo, não é certo para quem essa comunicação é dirigida, ou como, ou o quê. Para Merriam a música não é uma linguagem universal, mas, sim, moldada nos termos da cultura da qual ela faz parte. Nos textos

musicais ela emprega, comunica informações diretamente àqueles que entendem a linguagem que está sendo expressa. Ela transmite emoção, ou algo similar à emoção para aqueles que entendem o seu idioma (MERRIAM, 1964, p.223).

Função de **representação simbólica**: Há pouca dúvida de que a música funciona em todas as sociedades como símbolo de representação de outras coisas, idéias e comportamentos sempre presentes na música. Ela pode cumprir essa função por suas letras, por emoções que sugere ou pela fusão dos vários elementos que a compõem (MERRIAM, 1964, p.223). Segundo FREIRE,

Simbolismo em música pode ser considerado nestes quatro níveis: significação ou simbolização existente nos textos de canções; representação simbólica de significados afetivos ou culturais; representação de outros comportamentos e valores culturais; simbolismo profundo de princípios universais. (MERRIAM apud FREIRE, 1992, p. 21-22)

Função de **reação física**: Merriam apresenta essa função da música com alguma hesitação, pois, para ele, é questionável se a resposta física pode ou deve ser listada no que é essencialmente um grupo de funções sociais. Entretanto, o fato de que a música extrai resposta física é claramente mostrado em seu uso na sociedade humana, embora as respostas possam ser moldadas por convenções culturais. A música também excita e muda o comportamento dos grupos; pode encorajar reações físicas de guerreiros e de caçadores. A produção da resposta física da música parece ser uma importante função; para Merriam a questão se

esta é uma resposta biológica é provavelmente anulada pelo fato de que ela é culturalmente moldada (MERRIAM, 1964, p.224).

Função de **impor conformidade às normas sociais**: Músicas de controle social têm uma parte importante num grande número de culturas, tanto por advertência direta aos sujeitos indesejáveis da sociedade quanto pelo estabelecimento indireto do que é ser considerado um sujeito desejável na sociedade. Por exemplo, as músicas de protesto chamam a atenção para o decoro e inconveniência. Para Merriam a obtenção da conformidade com as normas sociais é uma das principais funções da música (MERRIAM, 1964, p.224).

Função de **validação das instituições sociais e dos rituais religiosos**: Enquanto a música é usada em situações sociais e religiosas, há pouca informação para indicar a extensão que tende a validar essas instituições e rituais. Os sistemas religiosos são validados, como no folclore, pela citação de mitos e lendas em canções, e também por música que exprime preceitos religiosos. Instituições sociais são validadas através de música que enfatiza o adequado e o impróprio na sociedade, tanto quanto aquelas que dizem às pessoas o que e como fazer. Essa função é bastante semelhante à de impor conformidade às normas sociais (MERRIAM, 1964, p.224).

Função de contribuição **para a continuidade e estabilidade da cultura**: Segundo Merriam, se a música permite expressão emocional, ela fornece um prazer estético, diverte, comunica, obtém respostas físicas, conduz conformidade às normas sociais, valida instituições sociais e ritos

religiosos, e é claro que também contribui para a continuidade e estabilidade da cultura. Nesse sentido, talvez, ela contribua nem mais nem menos do que qualquer outro aspecto cultural.

Nem sempre outros elementos da cultura proporcionam a oportunidade de expressão emocional, diversão, comunicação, na extensão encontrada em música. Para Merriam a música é, em um sentido, uma atividade de expressão de valores, um caminho por onde o coração de uma cultura é exposta sem muitos daqueles mecanismos protetores que cercam outras atividades culturais, que dividem suas funções com a música. Como veículo da história, mito e lenda, ela aponta a continuidade da cultura; ao transmitir educação, ela controla os membros errantes da sociedade, dizendo o que é certo, contribuindo para a estabilidade da cultura (MERRIAM, 1964, p.225).

Função de contribuição **para a integração da sociedade:** De certa forma essa função também está contemplada no item anterior, pois, ao promover um ponto de solidariedade, ao redor do qual os membros da sociedade se congregam, a música funciona como integradora dessa sociedade. A música, então, fornece um ponto de convergência no qual os membros da sociedade se reúnem para participar de atividades que exigem cooperação e coordenação do grupo. Nem todas as músicas são apresentadas dessa forma, por certo, mas todas as sociedades têm ocasiões marcadas por música que atrai seus membros e os recorda de sua unidade (MERRIAM, 1964, p.226).

Merriam ressalta que é bem possível que esta lista de funções da

música possa requerer condensação ou expansão, mas, em geral, ela resume o papel da música na cultura humana. A música é claramente indispensável para uma promulgação apropriada das atividades que constituem uma sociedade; é um comportamento humano universal.

2.2 Revisando Allan Merriam: um olhar dos educadores musicais

Freire (1992, p.159) pesquisou a relação música x sociedade e suas implicações no ensino superior de música, tomando como base a categorização de Allan Merriam (1964). Buscou investigar que concepções e qual a função social da música ensinada no curso de música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sua questão de pesquisa surgiu nas salas de aula da Escola de Música da UFRJ, onde as discussões convergiram para a idéia de que a arte, a música e a educação são instrumentos de transformação individual e social.

Essa articulação entre música x sociedade, investigada no trabalho de Freire, veio confirmar que a música na sociedade e no contexto escolar pode ser transformadora, portanto ela deve assumir um papel mais definido no ensino escolar.

Assim como fez Freire, aqui cabe lembrar que esta categorização de Merriam também pode ser objeto de muitas questões:

A função de "expressão emocional" é individual ou social? "Representação simbólica" e "comunicação" devem ser categorias separadas? "Divertimento" é, realmente, atribuição da arte? Essas categorias são realmente aplicáveis a qualquer cultura, em qualquer tema? (FREIRE, 1992, p.25)

Todas as perguntas são pertinentes e poderiam ser listadas várias outras, porém, essa lista de funções de Merriam, revisada por vários pesquisadores, forma um marco de referência para se pensar a sociedade e a escola (que é uma instância da sociedade) em seu papel de fomentadora da cultura e do ensino musical. Podemos considerar essas categorias como um dos referenciais da educação musical que ainda pode ser ratificado e reavaliado, dependendo do contexto em que estiver inserido.

Swanwick (1997) faz uma análise das funções da música listadas por Merriam, dividindo-as em duas possibilidades: a transformação e transmissão cultural, ou a reprodução cultural. Para ele, as funções de expressão emocional, prazer estético, comunicação e representação simbólica, mesmo apresentando componentes reprodutivos, também apresentam possibilidades de metáforas que podem gerar novos significados. Já as funções de validação de instituições sociais, de forçar conformidades às normas sociais, de auxílio aos rituais religiosos, a de contribuir para a continuidade e para a estabilidade da cultura, além da integração da sociedade, não tendem a criar ou a encorajar novos significados. O autor aponta que para a educação musical, em que a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades criativas é uma forte meta, torna-se importante focalizar as funções da música que busquem a transformação cultural e não apenas a reprodução.

Ele salienta que

Os professores de música têm também que perguntar a si mesmos se eles estão interessados principalmente em resposta cultural, ou se eles estão também buscando algo mais compreensivo e aberto. (SWANWICK, MayDay, 1997)

O mesmo autor ratifica sua posição em 2003 no seu livro "Ensinando Música Musicalmente", onde comenta a lista de Merriam novamente e se posiciona da mesma maneira, enfatizando as funções da música voltadas para a construção de significados e não apenas focadas na reprodução cultural. Em seu discurso, procura alertar os professores de música dizendo que

Os professores perderiam estudantes, caso se comprometessem somente com os tímidos e culturalmente limitados elementos da lista de Merriam, embora isso seja parte do que é feito. O foco educacional tem, acima de tudo, de estar nos verdadeiros processos do fazer musical. Somente então é possível dar sentido ao contexto, seja histórico, social, biográfico, acústico ou outro. (SWANWICK, 2003, p.50)

A posição de Swanwick em relação às categorias listadas por Merriam é muito pertinente, pois não podemos deixar de considerar que Allan Merriam realizou seus estudos no anos sessenta em uma realidade diferente, quando as questões pedagógicas tendiam para uma educação funcional. Merriam pode ser um referencial, mas é necessária uma certa cautela ao segui-lo rigorosamente nos trabalhos de educação musical. A lista aponta para um foco educativo tendendo para a tradição e reprodução cultural, sem a construção de novos significados, sem trabalhos de criação e talvez muito cansativos. Isto, logicamente, dependendo do enfoque pedagógico e procedimentos adotados na sala de

educação musical.

Campbell (1998), em suas investigações realizadas com crianças e jovens, também utiliza as categorias de Merriam como um de seus referenciais. Ela enfatiza que não podemos ignorar que o universo musical da criança é bastante rico de possibilidades, ao contrário do que muitos pensam. Os adultos, às vezes, esquecem que as crianças escutam vários tipos de música, pois estas estão ao seu redor, e se manifestam espontaneamente em relação à sua satisfação ou não ao ouvi-las. Ao referir-se às funções da música na educação musical de crianças e jovens, ela afirma que

Para as crianças, o significado da música é profundamente relacionado à função. A "música boa", dizemos, deveria ser a base da experiência infantil; "boa para quê?", questionam elas. As crianças usam a música de todas as formas e funções, e descobrem que, ao pensar e fazer música, são animadas por ela, confortadas nela, reflexivas através dela, exuberantes com o resultado dela. O seu uso da música varia do lúdico ao sério, e do solitário ao social. Estes usos e funções moldam-se às categorias levantadas por Merriam (1964) e Gaston (1968); eu utilizo a lista de Merriam como um referencial. Mais importante, a música contribui positivamente para a vida das crianças, e muitas reconhecem – mesmo em sua juventude e imaturidade – que não poderiam viver sem ela. (CAMPBELL, 1998, p.175)

A mesma autora também salienta que a música é facilmente acessível para múltiplos usos e que tem nas crianças os seus mais ávidos fãs, incluindo os bem mais jovens, que normalmente fazem suas próprias escolhas. Diz que não é preciso nenhum adulto para determinar o gosto dos menores. A criança é capaz de se conectar com a música além da escola, em seu próprio ritmo, e nos momentos que lhe forem mais confortáveis. A criança escolhe a música por uma afinidade especial,

ajustada às suas particularidades, personalidade e temperamento. Ela canta imitando seus cantores favoritos; toca teclado, guitarra e bateria pela exploração de suas possibilidades. Muitas crianças fazem música fora da escola, segundo seus interesses (muito mais relevantes à "vida real", argumentam, do que bandas marciais ou xilofones). Campbell (1998, p.181) afirma que a música está aí para o deleite das crianças, e elas se deliciam.

Ainda referindo-se à educação musical de crianças e jovens, principalmente com o foco na escola, a autora alerta que os estilos e funções musicais variam muito, e poderia ser uma irresponsabilidade nossa negar à criança um mínimo de exposição e instrução nesse sentido. Uma dieta musical nunca é simplesmente balanceável: temas da Disney e clips da MTV dão prazer, mas compreendem e revelam apenas algumas das esferas e funções que a música é capaz de expressar. Juntamente com música de entretenimento, a criança merece conhecer que tipo de música é usada para trabalho ou culto, para isolamento e meditação, para trazer solidariedade a uma comunidade e por transmitir emoções que variam de pesar à exaltação. A criança é capaz de entender a música de seu tempo e lugar, tanto quanto pela história como por várias outras culturas, ganhando, assim, um maior discernimento intelectual via essas explorações (CAMPBELL, 1998, p.182).

As opiniões de Swanwick (1997, 2003) e Campbell (1998) parecem entrar em sinergia no momento em que ambos alertam para as questões de construção de significado, de ir além da simples reprodução cultural ou

do divertimento. O ensino da música abre possibilidades para construção de conhecimento tanto quanto outras áreas de ensino dentro da escola. O manuseio dos elementos formadores da música, os componentes estéticos que a envolvem e as questões históricas que a localizam são fontes que abastecem o estudante de várias possibilidades de criação e recriação de significados.

Outro autor que revisou Merriam foi Ibañes (1988), citado por Duarte (2002) em seu artigo sobre as funções das representações sociais e as funções sociais da música. Ibañes lista cinco funções desempenhadas pelas representações sociais, as quais, parecem coincidir e condensar as funções sociais da música apresentadas por Merriam (1964).

Ibañes apresenta as funções desempenhadas pelas representações sociais, da seguinte forma:

- a) comunicação social, que corresponderia exatamente à função social da música de comunicação citada por Merriam, ou seja, comunica informações diretamente àqueles que entendem a linguagem que está sendo expressa;
- b) integração da novidade social, cujo fim é manter a coesão e a estabilidade cultural, que corresponderia à função social da música de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura;
- c) legitimação da ordem social, tanto no nível simbólico quanto no nível prático, dando às representações sociais a capacidade de orientar as condutas, que corresponderia às funções sociais da música de impor conformidade a normas sociais, de representação simbólica e de validação

das instituições;

d) expressão pessoal, que corresponderia à função de expressão emocional de Merriam, quando se refere à função da música como uma expressão da liberação dos sentimentos, liberação das idéias reveladas ou não reveladas no discurso direto;

e) configuração grupal, que corresponderia também à função social da música de contribuição para a integração da sociedade, em que a música fornece um ponto de convergência no qual os membros da sociedade se reúnem para participar de atividades que exigem cooperação e coordenação do grupo.

Tourinho (1993) também relata um estudo que realizou em Brasília/DF, com o objetivo de analisar relações entre música e controle em salas de aula do ensino fundamental, mais especificamente salas de 1ª série do ensino fundamental. Ela também utiliza Merriam como um de seus referenciais. A autora traz reflexões importantes para a educação musical, alertando que uma das funções da música na escola pode ser a de preencher os "tempos" e "espaços" em que se divide a atividade da educação escolar. Dessa forma, a música seria um elemento de organização do dia-a-dia da escola, neutralizando e suavizando a rotina e transformando o cotidiano escolar. Esta função de estruturação do espaço escolar pode ser uma forma de controle imposto pela instituição. Outra forma de controle do grupo de estudantes é determinada pela seleção do repertório por grupos. Segundo Tourinho,

Além do “conteúdo” afetivo sensivelmente aprendido em experiências com música, o ouvir e/ou produzir música em grupo pode provocar uma forma especial de prazer que tanto serve para integrar os participantes como para marcá-los em suas especificidades de idade, função e mesmo gênero. (TOURINHO, 1993, p.69)

A autora também salienta que os produtos musicais são muito visíveis, podendo ser objeto de ameaça e de poder ou força de resistência, dependendo de como forem utilizados. Destaca a importância de se refletir sobre os significados e funções da educação e da música na escola.

Para ela,

Essas reflexões, que deveriam acontecer constantemente em cada escola, tomariam como base a natureza hipotética de qualquer reflexão e, portanto, a necessidade de permanente construção de significados tanto para o ensino de música como para as funções deste ensino no contexto institucionalizado da educação. (TOURINHO, 1993, p.77)

2.3 Na escola: funções atribuídas à música

A escola é uma parte importante da sociedade, onde os jovens têm a oportunidade de focalizar o mundo em que vivem, de estabelecer relações entre vários conhecimentos, inclusive os conhecimentos musicais. Vários pesquisadores na área de educação musical têm investigado a escola e seus fazeres musicais. O trabalho realizado por Fuks (1991), junto à Escola Normal do Rio de Janeiro serviu de referência para várias teses e dissertações, uma vez que esta pesquisadora aguçou a curiosidade de todos com seus relatos sobre a postura dos educadores diante do ensino de música. Que funções esta arte exerce dentro da escola? Que preparo as normalistas têm para exercerem o papel de professor de música quando estiverem atuando como docentes?

Cabe aqui citar um dos textos publicados em seu livro "O Discurso do Silêncio", editado em 1991.

Em suas entrevistas, realizadas com professores e futuros professores, Fuks registra respostas ainda muito presentes na escola:

Eu usava música como artifício para acalmar as crianças; quando a música terminava, já estava todo mundo "dominado" [...] Fica bem mais agradável você dar uma ordem através de uma musiquinha do que dizer: faz isso, faz aquilo [...] O "gestinho" é para incentivar, porque às vezes tem crianças que não entendem a letra da "musiquinha". Então é importante aquele "gestinho". (FUKS, 1991, p. 68 - 69).

A música, nesses casos específicos, funciona como recurso para acalmar ou doutrinar as crianças, colocando em segundo plano o trabalho específico com os elementos musicais. Os termos diminutivos agravam o quadro, qualificando o fazer musical como algo menor, aparentemente menos importante.

Outro trabalho que nos traz dados sobre como a música é vista e trabalhada dentro da escola é o realizado por Del Ben e Hentschke (2002), que trata de uma investigação com três professoras de música (especialistas) de escolas do ensino fundamental de Porto Alegre. Nos dados da pesquisa algumas professoras demonstram preocupação em inserir efetivamente a música no currículo escolar, e parecem valorizar o ensino de música. Mesmo colocando algumas vezes o valor da música fora das habilidades especificamente musicais, as professoras em seus depoimentos, parecem preocupar-se em citar aspectos da educação musical.

Nos relatos de Del Ben e Hentschke, percebe-se que algumas

professoras defendem que a música é uma forma de conhecimento tão importante quanto as outras áreas. Mas em outros momentos parecem não ter certeza disso, fato que se verifica na ocasião em que algumas justificam a valorização deste ensino com motivos que estão fora do contexto musical e não pelo conhecimento musical independente, que seja relevante em si mesmo, em suas especificidades.

Encontramos nos depoimentos mais aspectos extramusicais, ligados às emoções e às questões culturais, do que elementos intrínsecos à música. Talvez essas questões sejam consequência da ausência de reflexões mais detalhadas sobre o ensino de música. Isso pode ser comprovado nos seguintes depoimentos:

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a "sensibilidade", a "motricidade", o "raciocínio", além da "transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura". (DEL BEN e HENTSCHKE, 2002, p.52 -53).

Não só no ensino fundamental ou na escola normal encontramos esses pensamentos em relação ao ensino de música. Na educação infantil, espaço investigado por Beyer (2001), a autora traz "crenças" em relação a este ensino, coletadas em diálogos e entrevistas realizadas junto a diretores e envolvidos com o fazer musical nessas instituições de ensino formal e informal. A autora constatou que várias das concepções reveladas em relação à música são voltadas a um pensamento utilitarista, e assinala algumas delas:

Música é importante coadjuvante no trabalho psicomotor, inglês, aprendizagem de números, cores, etc.[...] música vai ajudar a acalmar as crianças [...] música vai organizar as crianças [...] música alegra as crianças [...] música é excelente marketing para a escola. (BEYER, 2001, p.46-47)

Essas questões relatadas por Fuks (1991), Del Ben e Hentschke (2002) e Beyer (2001) foram realçadas por Souza et. al. em 2002 quando da publicação do livro "O que faz a Música na Escola". Essa obra é o resultado de um estudo realizado em quatro escolas do ensino fundamental nas cidades de Porto Alegre (RS), Salvador (BA), e Florianópolis (SC), entre os anos de 1996 e 1998. Nas falas das várias professoras entrevistadas, as questões da valorização do ensino de música com foco extramusical também marcaram essa investigação.

Nesse trabalho, as categorias para a análise dos dados coletados foram baseadas nos estudos realizados por Gifford (1988), Tourinho (1993) e Bresler (1996), resumindo-se nos seguintes itens: música como terapia; música como auxílio no desenvolvimento de outras disciplinas; música como mecanismo de controle; música como prazer, divertimento e lazer; música como meio de transmissão de valores estéticos; música como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos; música como disciplina autônoma.

Nas considerações finais do trabalho, Souza et. al. (2002, p.114) constataram que os professores em geral valorizam o ensino de música, mesmo sendo esse ainda periférico na maioria das escolas. Manifestando-se muitas vezes por realização de uma hora cívica, ou de uma banda

marcial, ou apenas como música de fundo, certamente a música está presente nas escolas.

As funções da música listadas por Merriam vêm ao encontro das demais pesquisas citadas anteriormente, podendo ser acrescentadas de outras funções que são específicas do ensino de música nas escolas do ponto de vista dos seus atores. A função de expressão emocional, a música a serviço de outras disciplinas ou como mero meio de divertimento, bem como a música a serviço dos talentosos foram elementos que apareceram nas falas de professores e administradores escolares.

Conforme Souza et. al.,

Muitas professoras relataram suas crenças com relação ao valor da música como meio para acalmar e tranquilizar os alunos [...] também parece ser muito comum a utilização da música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas ou como pano de fundo para a realização de outras atividades [...] as aulas de música devem ser prazerosas para as crianças, já que estas estão submetidas, no seu cotidiano escolar, a uma série de atividades e disciplinas compulsórias. (SOUZA et. al., 2002, p. 114-115)

Para os autores Gifford, que investigou as escolas australianas, e, Bresler, que investigou as escolas americanas, a situação do ensino de música nessas instituições não é muito diferente da situação brasileira que observa-se nos relatos anteriores. Ambos listaram em suas investigações categorias semelhantes às encontradas por Merriam, assim como os autores citados que o revisaram, bem como semelhanças com os resultados encontrados nas pesquisas brasileiras.

Bresler descreveu o ensino de artes em três escolas americanas e

listou quatro orientações para esse ensino, que podemos considerar como funções para as quatro áreas das artes: música, teatro, dança e artes visuais:

- a) As artes como orientação (ou função) social: artes como construtor da comunidade, ou seja, artes como elemento que serve de elo entre a comunidade e a escola. Isso é muito presente nos eventos comemorativos de Natal, Dia dos Pais, nas datas comemorativas nas quais a comunidade escolar se reúne para troca de galanteios. Os diretores valorizam o aspecto social que a arte favorece, principalmente as relações que ela estabelece com a família de seus alunos. Segundo essa orientação, as artes parecem ser a primeira instância para as funções sociais (BRESLER, 1996, p.24-35);
- b) As artes como subserviente às disciplinas acadêmicas: os professores acreditam que as habilidades artísticas podem contribuir para a aquisição de outros conhecimentos em outras áreas. Pensam que um aluno que desenvolve essas habilidades artísticas pode ter mais sucesso (BRESLER, 1996, p.24-35);
- c) As artes como orientação efetiva, como auto-expressão: centrada no aluno, em que os professores (neste caso da pesquisa, alguns sem qualquer formação artística) deixam os alunos criarem livremente buscando sua auto-expressão. Esses momentos também seriam de relaxamento dos alunos (BRESLER , 1996, p.24-35);
- d) As artes como disciplina com conhecimentos e habilidades específicas: esta orientação exige um professor com conhecimentos específicos da

área das artes, incluindo lições de apreciação e história das artes, aspectos excluídos das demais orientações (BRESLER , 1996, p.24-35).

Gifford, ao investigar as escolas Australianas, mais especificamente a educação musical nas escolas, discorre sobre as funções da música no currículo escolar posicionando-se quanto à sua importância em tal contexto. Para ele, a música tem vários propósitos, pois é uma linguagem que formula significações pelo som,

[...] ela também oferece outros benefícios, como interação social e, através de processo de transferência, desenvolve certas qualidades, como concentração, memória e coordenação física [...] a música apresenta potencial integrador, embora seja uma forma ímpar de conhecimento que oferece modos distintos de interação direta do som. (GIFFORD, 1988, p.118)

Esse mesmo autor lista algumas funções que a música pode assumir na educação musical escolar. São elas: música como diversão e prazer; música e educação para o lazer; música e transferência do saber; música e integração; música como agente socializante; música como herança cultural; música como auto-expressão ou expressão das emoções; música como linguagem; música como conhecimento; música como educação estética (GIFFORD, 1988, p. 115-140).

A presente investigação toma como referencial as categorias listadas por Merriam, assim como o fizeram vários autores citados que o revisaram, e também, algumas categorias que emergiram dos dados coletados, mas que encontram respaldo nos demais autores revisados neste capítulo.

Capítulo III

3 METODOLOGIA

3.1 A pesquisa *Survey*

Este estudo buscou investigar as funções do ensino de música nas escolas, sob a ótica da direção escolar, no município de Montenegro, RS, cidade onde resido. Verificar as formas como a música está presente na escola, além de identificar quem são os atores do fazer musical nestes estabelecimentos de ensino também foram os objetivos desta investigação.

Para conduzir este trabalho, optei por um *survey* de pequeno porte, com um desenho interseccional que prevê a coleta de dados de uma amostra selecionada, na mesma ocasião.

Para Babbie (1999, p.95), o termo “Pesquisa de *survey*” refere-se a um tipo particular de pesquisa social empírica, mas que pode incluir diferentes tipos de *survey*, como censo demográfico, pesquisa de opinião pública, pesquisa de mercado, entre outros.

Conforme os autores Cohen e Manion,

[...] os *surveys* agrupam dados em um determinado momento com a intenção de descrever a natureza das condições existentes, ou de identificar padrões com os quais estas mesmas condições existentes podem ser comparadas, ou de determinar as relações que existem entre eventos específicos. (COHEN e MANION, 1994, p.83)

A coleta dos dados foi realizada numa única vez, em um período de tempo pré-estabelecido, com cada sujeito da amostra selecionada (BABBIE, 1999, p. 101). A opção por esse tipo de desenho ocorreu a partir das reflexões sobre o objetivo geral da investigação, os recursos financeiros e o tempo disponível para sua realização. Portanto, optei pelo desenho interseccional, pois apresenta maior viabilidade quanto ao tempo exigido para sua execução. Este survey não pretendeu apenas descrever a amostra estudada, mas também buscou a possibilidade de poder generalizar os dados sobre as escolas do município de Montenegro.

Para Babbie,

Surveys amostrais quase nunca são realizados para descrever a amostra particular estudada. São realizados para se entender a população maior da qual a amostra foi inicialmente selecionada. (BABBIE, 1999, p.83-48)

Essa investigação foi orientada por outros trabalhos da área que utilizaram o mesmo método. São eles de: Araújo (2001), Cereser (2003), Dotto (2003), entre outros.

3.2 Técnicas de coleta de dados

A técnica utilizada foi o questionário, por ser um instrumento mais viável, em função de serem quarenta e uma escolas investigadas. Esse questionário apresentou características de um "questionário com respostas abertas", que, para Laville e Dionne, é aquele "no qual o entrevistado deve formular suas respostas, usando, para tanto, suas

próprias palavras”, bem como características de um “questionário padrão”, que, para os mesmos autores, é aquele

[...] cujas perguntas são apresentadas em uma ordem fixa, cada uma sendo acompanhada por um conjunto determinado de respostas dentre as quais o entrevistado escolhe a que melhor lhe convém. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.336)

Esse questionário foi elaborado segundo as orientações de Cohen e Manion (1994, p.95), que envolvem as seguintes decisões em relação às questões: a) conteúdo, b) vocabulário, c) forma de responder, d) seqüência.

O roteiro do questionário contemplou as seguintes categorias de dados: dados de identificação da escola; dados de identificação dos sujeitos; formação e atuação profissional; relações com o ensino de música na escola; interesse em projetos na área da música; espaços oferecidos para o ensino de música (tempo, local e recursos), entre outros.

O questionário (ver apêndice 3) foi dividido em duas grandes partes. Na primeira, constam os dados sobre a escola; e na segunda, a opinião dos diretores em relação ao ensino de música. A primeira parte apresenta questões mais fechadas, com dados quantitativos, de onde foram elaborados os gráficos que constam no capítulo IV. A segunda parte apresenta dados qualitativos, que foram cruzados com os dados da primeira parte, buscando identificar contradições ou confirmações presentes nas falas dos diretores.

Para a elaboração final do questionário foram realizados três pré-testes do mesmo (ver apêndice 2), nos quais se submeteram a responder ao questionário algumas pessoas da comunidade escolar, que tinham tido algum tipo de contato com gestão escolar mas que naquele momento não estavam envolvidas com este tipo de trabalho. Essas pessoas se dispuseram a colaborar sob a condição de não serem identificadas posteriormente, e, partindo de suas respostas, o questionário final foi sendo construído.

Este pré-teste foi fundamental para a elaboração do questionário final uma vez que foram identificadas algumas perguntas que não estavam claras e outras que seriam desnecessárias. Este procedimento seguiu a orientação de Babbie que argumenta sobre a necessidade de testarmos as perguntas antes do trabalho final de campo. Para ele

Um formato de perguntas abertas pode ser usado de forma proveitosa durante o pré-teste, para determinar categorias de respostas apropriadas para o que mais tarde se tornará uma pergunta fechada. (BABBIE, 1999, p.305)

O mesmo autor também recomenda que se testem as respostas fechadas, essas testadas mais de uma vez para descobrir possíveis problemas nas categorias padronizadas.

Nesta pesquisa, a análise de dados teve uma abordagem qualitativa e quantitativa, pois foi utilizado o questionário como instrumento de coleta, o que propiciou a aquisição de dados das duas naturezas, justificando a realização desses tipos de tratamento dos dados.

O tratamento com a abordagem qualitativa e a redução quantitativa, trouxeram alguns aspectos positivos para a pesquisa. Na abordagem qualitativa foi possível analisar as falas dos diretores tanto na dimensão objetiva como em sua subjetividade; na redução quantitativa dos dados, foi possível descrever e ilustrar as características da população investigada mais concretamente.

3.3 Amostragem

O município de Montenegro possui quarenta e cinco escolas entre a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico. Por ser o foco desta investigação os ensinos fundamental e médio, foram excluídas da amostra as escolas que atendem apenas a educação infantil e apenas o ensino técnico, restando então quarenta e uma escolas. Os critérios de seleção para participar da pesquisa foram: ser diretor de uma escola do ensino fundamental ou médio do município, ter disponibilidade para participar.

Foram convidados a participar da investigação todos os diretores das escolas do município de Montenegro, num total de quarenta e uma escolas, sendo que trinta e nove responderam o questionário.

A amostragem foi não-probabilística, proposital, que é aquela amostra "composta a partir de intervenções intencionais do pesquisador" (LAVILLE & DIONNE, 1999, p 332). Para Babbie (1999, p.153), a amostra intencional é quando se conhecem as características do grupo a ser estudado.

3.4. Procedimentos: etapas da pesquisa

Inicialmente, em novembro de 2002, foi realizado o contato com a Secretaria Municipal de Educação de Montenegro – SMEC, para a coleta de informações, endereço e telefone das escolas do município. Posteriormente, o contato com as escolas foi feito por telefone, quando foram apresentados os objetivos da pesquisa, e a direção da escola foi questionada sobre o interesse em participar da investigação. Todas as repostas foram positivas, e o questionário foi enviado pelo correio para as escolas estaduais e particulares. Para as escolas municipais foi utilizado o escaninho que cada uma delas tem na sede da SMEC como caixa postal. Posteriormente, por novo contato telefônico, foram marcados dia e horário para o recolhimento do questionário, conforme a disponibilidade dos diretores. A coleta foi finalizada no mês de maio de 2003. Essa estratégia de recolhimento dos questionários visou a garantir o retorno dos mesmos e também possibilitou o esclarecimento de algum item para o diretor.

Conforme Babbie,

[...] no geral, a visita do pesquisador, na entrega do questionário, ou na coleta, ou ambos, parece produzir uma taxa maior de questionários respondidos do que quando se usa apenas o correio. (BABBIE, 1999, p. 247)

Dois dos diretores que se dispuseram a responder o questionário não o fizeram, alegando falta de tempo para fazê-lo. Com isso, trinta e nove questionários foram respondidos, finalizando um índice de 95,12% de respostas.

As próximas etapas que se seguiram foram as seguintes:

- a) elaboração do caderno com os dados brutos escritos pelos próprios diretores e com os dados de identificação das escolas, realizada nos meses de abril e maio de 2003;
- b) digitação de todos os questionários com respostas, nos quais os dados de identificação das escolas foram omitidos. A partir desta etapa as escolas passaram a ser identificadas por números (1,2,3,4,...), no intuito de não serem reconhecidas, mantendo o anonimato das mesmas, evitando assim qualquer tipo de tendenciosidade na leitura dos dados. Esta tarefa foi realizada no mês de junho de 2003;
- c) elaboração do terceiro caderno, onde foram compilados os dados de cada questão: neste caderno os dados quantitativos foram tabulados utilizando o índice de percentagens como referência, e os dados qualitativos, listados e agrupados em categorias. Este caderno foi finalizado no mês de junho de 2003;
- d) elaboração dos gráficos com os dados quantitativos: com base nos dados quantitativos foram elaborados os gráficos que constam no capítulo IV. Os gráficos foram elaborados entre os meses de julho e setembro de 2003, mas foram sendo avaliados e reformulados até o final da elaboração da dissertação;
- e) elaboração da dissertação: a elaboração dos textos iniciou-se em abril de 2003, sendo atualizados a todo momento, em função da continuidade da revisão bibliográfica. Essa revisão esteve presente em todo o processo de elaboração deste trabalho, bem como a participação

em eventos nacionais promovidos nos últimos dois anos, que também foi uma estratégia de busca às informações sobre pesquisas com temas semelhantes a este que pudessem contribuir para o refinamento desta pesquisa. A revisão ortográfica, bem como a revisão das normas técnicas ocorreram durante o mês de março de 2004.

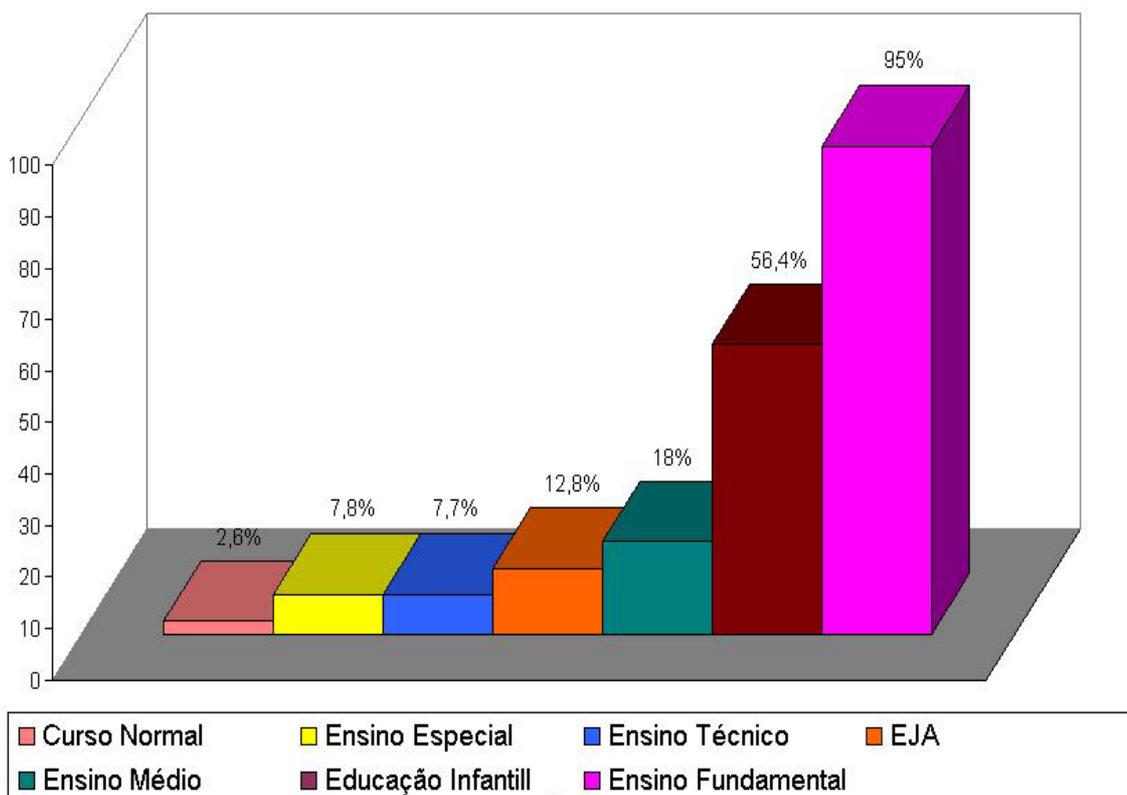
Capítulo IV

4 ANÁLISE DOS DADOS: o espaço pedagógico musical e seu dimensionamento

4.1. Descrevendo o espaço pedagógico musical

A população investigada neste *survey* de pequeno porte constou de trinta e nove escolas do ensino fundamental e médio do município de Montenegro, das quarenta e uma convidadas, finalizando um índice de 95,12% de retorno dos questionários. Entre as escolas investigadas 51,3% são da rede municipal de ensino, 41% da rede estadual e 7,7% da particular.

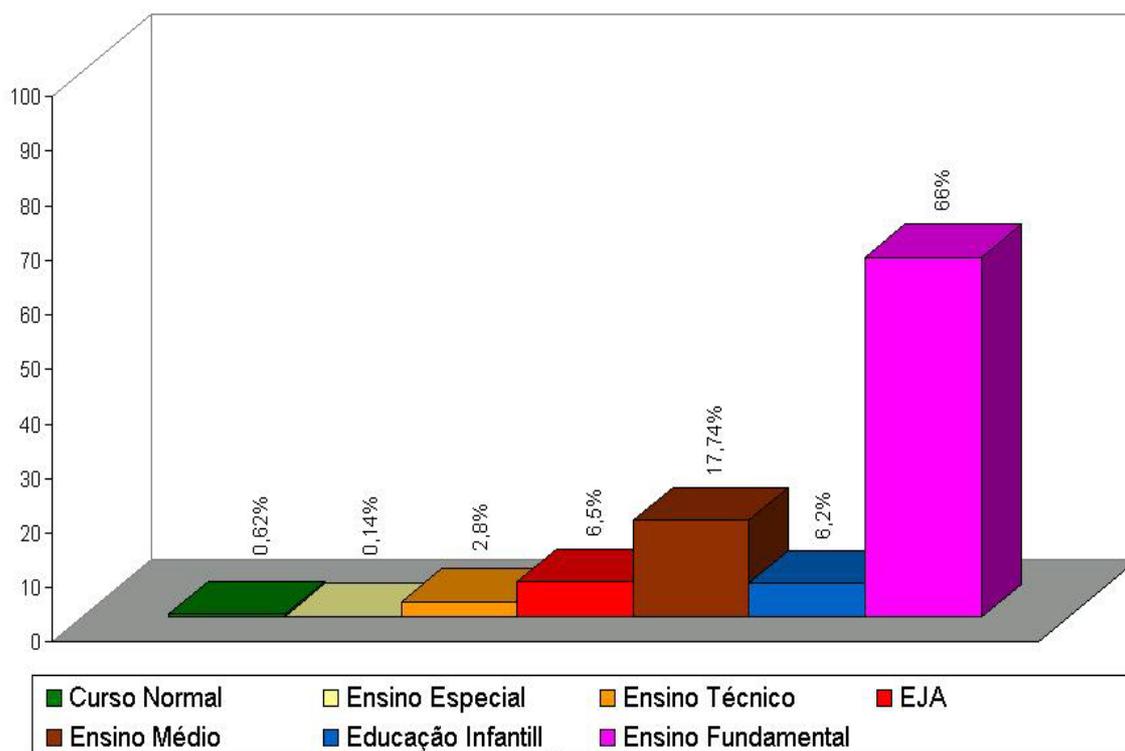
GRÁFICO 1 - NÍVEIS DE ENSINO ATENDIDOS PELAS ESCOLAS INVESTIGADAS



Como podemos observar no gráfico 1, grande parte das escolas investigadas atende o ensino fundamental e a educação infantil. Apenas 18% incluem o ensino médio. Portanto, o universo dos alunos do município de Montenegro é formado principalmente por crianças e jovens estudantes do ensino fundamental.

O índice de atendimento na educação especial, nos cursos de formação de professores, bem como no ensino técnico, é bastante baixo em relação aos demais níveis. Já na educação de jovens e adultos, percebe-se que o número de atendimentos é bastante significativo, colocando-se em terceiro lugar no Gráfico 1, sendo este também no ensino fundamental.

GRÁFICO 2 - NÚMERO DE ALUNOS POR NÍVEL DE ENSINO



O Gráfico 2 comprova mais uma vez que o maior número de alunos concentra-se no ensino fundamental, seguindo-se o ensino médio, apesar de este ocorrer em um número menor de escolas.

O foco no ensino fundamental justifica-se por ser este de responsabilidade legal do município, conforme previsto no Art 11º da LDB nº 9.394 de 1996, que traz o seguinte texto:

Art 11 – Os municípios incumbir-se-ão de :

[...]oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (LDB nº 9.394/96, 1999, p.9)

Além da legislação nacional, também está prevista nos objetivos e prioridades do Plano Municipal de Educação de Montenegro – PME, a garantia e prioridade do ensino fundamental. O plano estabelece quatro metas para a educação no período de 2003-2013:

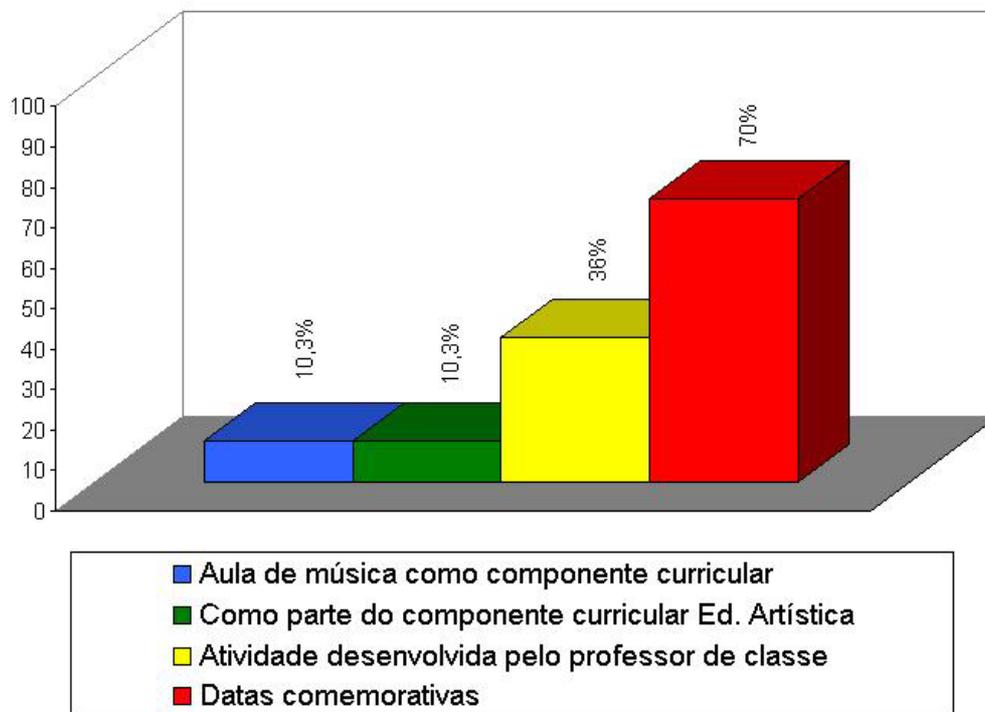
Garantia do Ensino Fundamental obrigatório de 8 anos a todas às crianças de 7 a 14 anos;
 Garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram;
 Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental);
 Valorização dos profissionais da educação. (PME, 2003-2013)

Percebe-se que o município tem buscado cumprir com o PME no sentido de contemplar o ensino fundamental e a educação infantil, uma vez que o índice de atendimento escolar nesses níveis é bem maior que nos demais. O item que trata da valorização dos profissionais da educação

pode nos remeter aos cursos de formação continuada que, no caso da educação musical, carecem ser agilizados e poderiam ser contemplados neste planejamento.

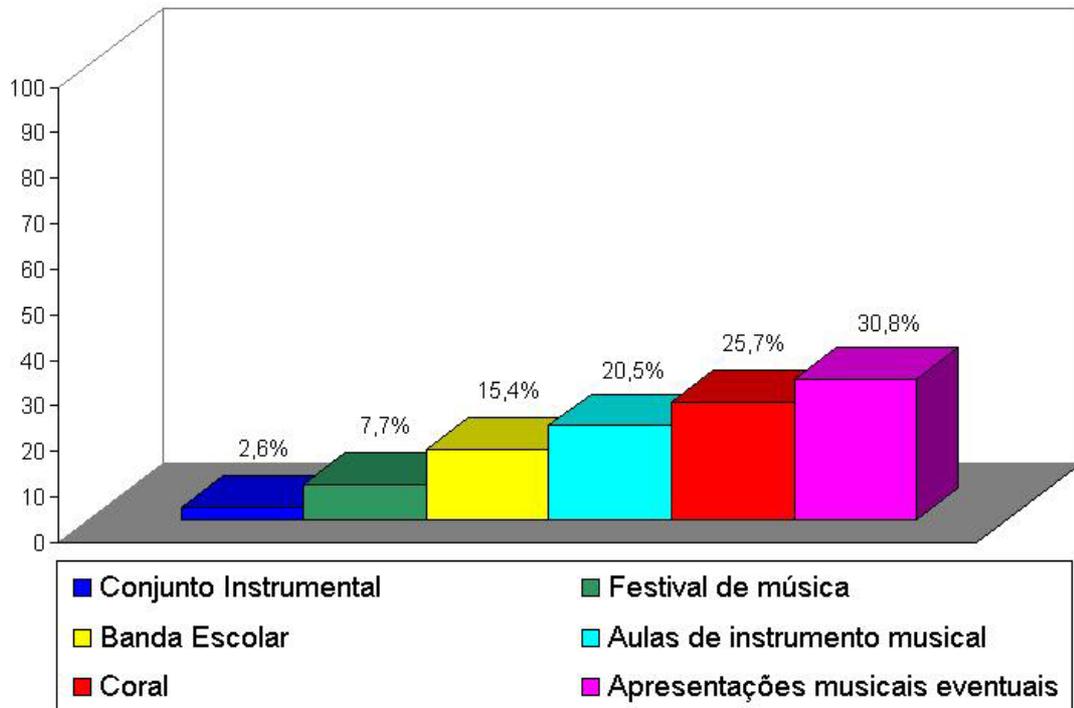
4.2 Sempre se desenvolve um trabalho com música

GRÁFICO 3 - ATIVIDADES MUSICAIS CURRICULARES PRESENTE NAS ESCOLAS



No Gráfico 3 observamos o dimensionamento do tipo de atividades onde a música está presente nas escolas como atividade curricular e verificamos que as datas comemorativas foram apontadas pela grande maioria dos diretores. A aula de música como componente curricular ou como parte do componente de educação artística aparece com um índice de apenas 10,3% do total de escolas. Isso indica que poucas escolas contemplam o ensino de música em suas propostas curriculares.

GRÁFICO 4 - ATIVIDADES MUSICAIS EXTRACURRICULARES PRESENTES NAS ESCOLAS



No gráfico 4 percebe-se que existem várias atividades musicais que normalmente estão presentes nos trabalhos curriculares de educação musical realizados por professores especialistas. O canto, as aulas de instrumentos musicais, bem como as apresentações para o público, fazem parte dos conteúdos trabalhados nas aulas de música curriculares. No entanto, essas escolas apresentam essas atividades como extracurriculares. Talvez isso se justifique pela carência de professores com formação na área da música, especialistas esses inexistentes em todas as escolas.

Nas respostas dos diretores constata-se que a presença da música é mais freqüente nas atividades relacionadas às datas comemorativas,

incluindo aquelas referentes a personagens da história ou datas cívicas. Normalmente nessas atividades os hinos são entoados e é realizada alguma exaltação à pátria, à cidade ou ao estado onde a escola está inserida. O canto coletivo provavelmente está presente nestas manifestações, remetendo-nos ao canto orfeônico implantado por Villa-Lobos durante o governo de Getúlio Vargas. Essas demonstrações também podem nos remeter aos anos trinta, quando os atos cívicos e as manifestações coletivas foram tão valorizados e de certa forma impostos às escolas como obrigatórios.

Segundo Hentschke e Oliveira, o modelo do canto orfeônico era

[...] tradicional, baseado em processos imitativos, direcionado aos objetivos e metas do programa determinado, e que explorava o aspecto funcional da música em direção à acomodação dos indivíduos ao sistema governamental vigente. Como parte das atividades do canto orfeônico, diversas apresentações foram realizadas em espaços públicos que contaram com milhares de alunos das escolas brasileiras. (HENTSCHE e OLIVEIRA, 2000, p.48)

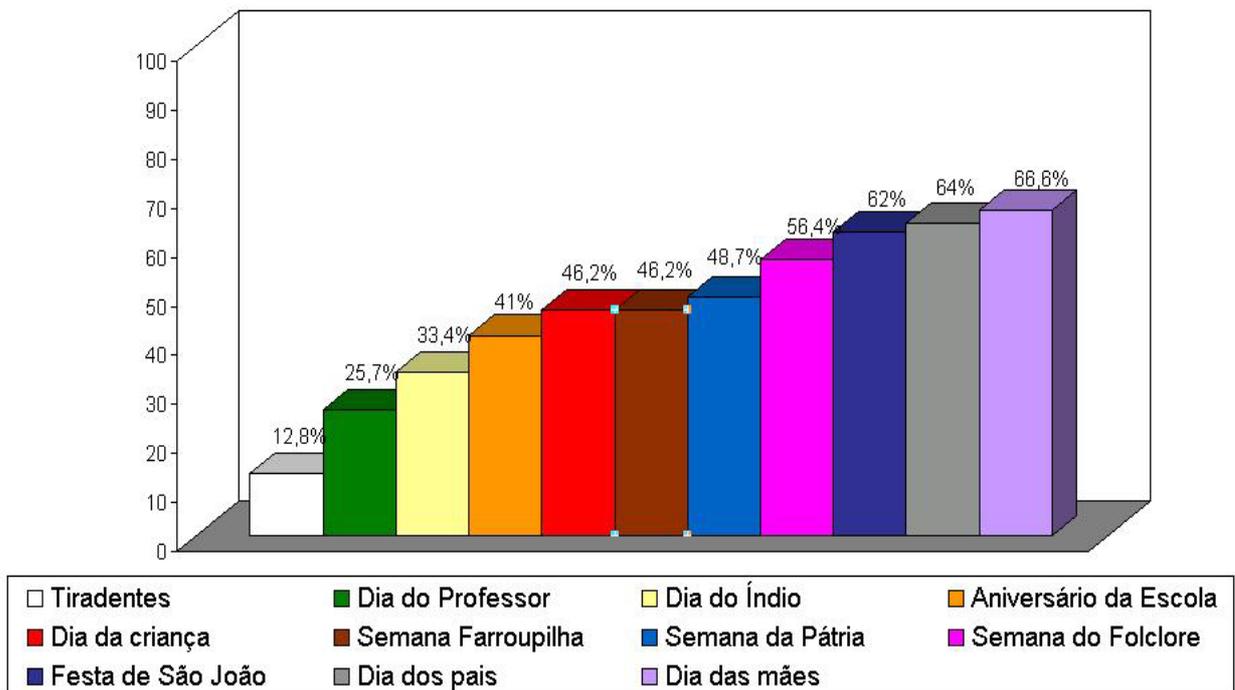
No trabalho do canto orfeônico as datas comemorativas assumiram um papel fundamental pois eram próprias para a concentração de jovem e para a politização dos sujeitos. Nos depoimentos realizados por Villa-Lobos, ele relata que,

[...] tem-se realizado anualmente demonstrações orfeônicas de caráter cívico para comemorar as grandes datas da Pátria, com cânticos que exaltam a significação própria do dia que se celebra, como o da Bandeira, o da Independência, o do Pan-Americanismo, assim como outras datas de significação nacional. (VILLA-LOBOS, 1991, p. 21)

As datas comemorativas estão detalhadas no Gráfico 5, onde podemos constatar que os dias dos pais parecem ser os mais valorizados

pela escola, talvez por propiciar momentos de confraternização e relações entre as famílias. Outro tema muito presente é a festa de São João, que em Montenegro tem um significado mais marcante por ser este o padroeiro da cidade.

GRÁFICO 5 - DATAS COMEMORATIVAS QUE CONTEMPLAM AS APRESENTAÇÕES MUSICAIS, NAS ATIVIDADES CURRICULARES E EXTRACURRICULARES



As características regionais são evidentes em relação às datas comemorativas. Como citei anteriormente, São João é o padroeiro da cidade e grande parte das escolas promovem festas alusivas a essa data. A semana do folclore, que busca resgatar as tradições do Rio Grande do Sul, é outra data que aparece num número significativo de escolas. A Semana Farroupilha, que traz a história do Rio Grande para sala de aula, também foi muito citada com todas essas datas que, de certa forma, buscam fortalecer as relações da escola com a comunidade.

Também apareceram datas comemorativas nacionais, como Tiradentes, Semana da Pátria, Páscoa, Natal e outras datas religiosas específicas de cada culto. As atividades musicais desenvolvidas nessas data comemorativas são muito variadas, incluindo danças, cantos e a utilização de gravações na maioria das vezes.

Em relação às atividades musicais desenvolvidas nas datas comemorativas, cabe citar algumas falas dos diretores:

Nos projetos desenvolvidos, que podem incluir datas comemorativas, sempre se desenvolve um trabalho com música. (Escola 3)

As atividades musicais desenvolvidas nas datas comemorativas da escola podem ser acompanhadas por fita ou CDs. (Escola 9)

As atividades musicais são desenvolvidas com músicas alusivas às datas e podem ser cantadas ou dançadas (Escola 14).

Os professores cantam com seus alunos em aula, para a hora cívica e datas comemorativas, formam um coral com todos os alunos da escola, ensaiando com todas as professoras. (Escola 25)

Outro fato que pode responder pela preferência das escolas pelas datas comemorativas familiares é que grande parte dos alunos está no ensino fundamental, e normalmente são muito ligados à família, o que propicia o encontro entre professores e comunidade familiar. Nessa faixa etária os pais costumam buscar o boletim de seus filhos, participar de gincanas, festas, Associações de Pais e diversas atividades que envolvem a comunidade, promovidas pela escola. Esse fato estimula os professores e diretores a promoverem eventos com este público específico. Por outro lado, o público adulto tem outras prioridades, uma vida mais cercada de

compromissos extra-escolares, o que dificulta a organização de eventos desse tipo.

No ensino fundamental, onde se desenvolve grande parte das atividades extracurriculares, constata-se uma variedade de práticas musicais que cabem ser citadas. Das escolas investigadas, 20,51% oferecem aulas de instrumentos musicais (flauta, violão, teclado e percussão), 15,38% possuem banda escolar, 7,69% promovem festivais de música e 25,64%, apresentações musicais eventuais.

Nos depoimentos dos diretores em relação aos tipos de atividades extracurriculares desenvolvidas na escola, encontram-se as mais variadas manifestações, como, por exemplo:

Organizamos algumas atividades musicais para receber visitas ou para realizar visitas, por exemplo, na SMEC, na Prefeitura, para participar em eventos da SMEC, etc. (Escola 3)

O objetivo do Coral é termos um grupo pronto para representar a escola nos eventos da comunidade e em outros lugares. (Escola 4)

Apresentações para os pais no final do bimestre, onde os alunos cantam e dançam alguma música escolhida pelo professor, referenciando alguma data daquele bimestre. (Escola 10)

Organizamos vários eventos, como: Festivais de talentos, festivais de bandas, Estação de Dança Salvador do Sul, Desfile de 7 de setembro. (Escola 22)

Os diretores também apontam algumas atividades musicais junto a outras instituições do município: Jornal Ibiá "Viva Bairros" (Escola 37), Encontros de Orquestras da Rede Sinodal (Escola 29), EFICA (Escola 23), FUNDARTE (Escola 4, 12, 21, 25, 35, 37), entre outras.

4.3 Quem são os alunos que fazem música nas escolas

Nos Gráficos 6 e 7 podemos comprovar mais uma vez que o grande número de alunos que participam das atividades musicais curriculares e extracurriculares são do ensino fundamental. Em segundo lugar estão os alunos da educação infantil, provavelmente orientados pelo professor regente de classe. No ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino especial, existem poucas atividades musicais.

GRÁFICO 6 - ALUNOS ENVOLVIDOS NAS ATIVIDADES CURRICULARES DE MÚSICA

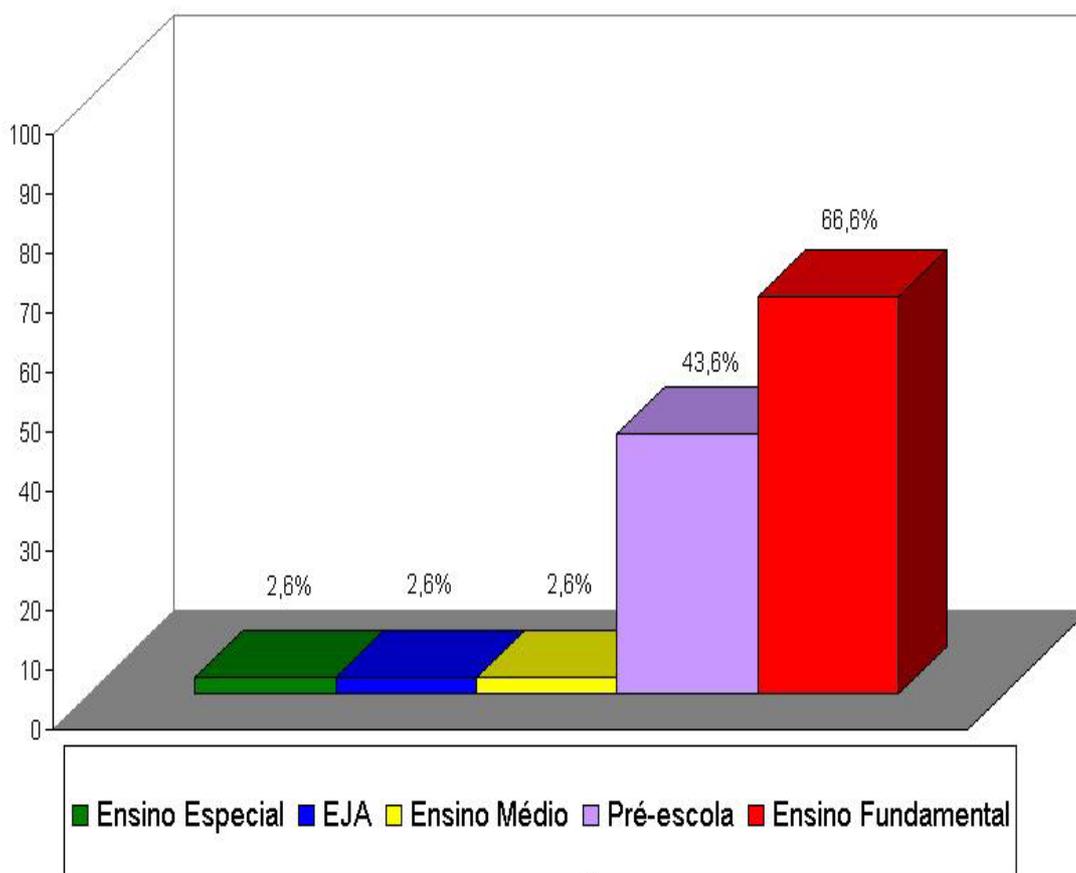
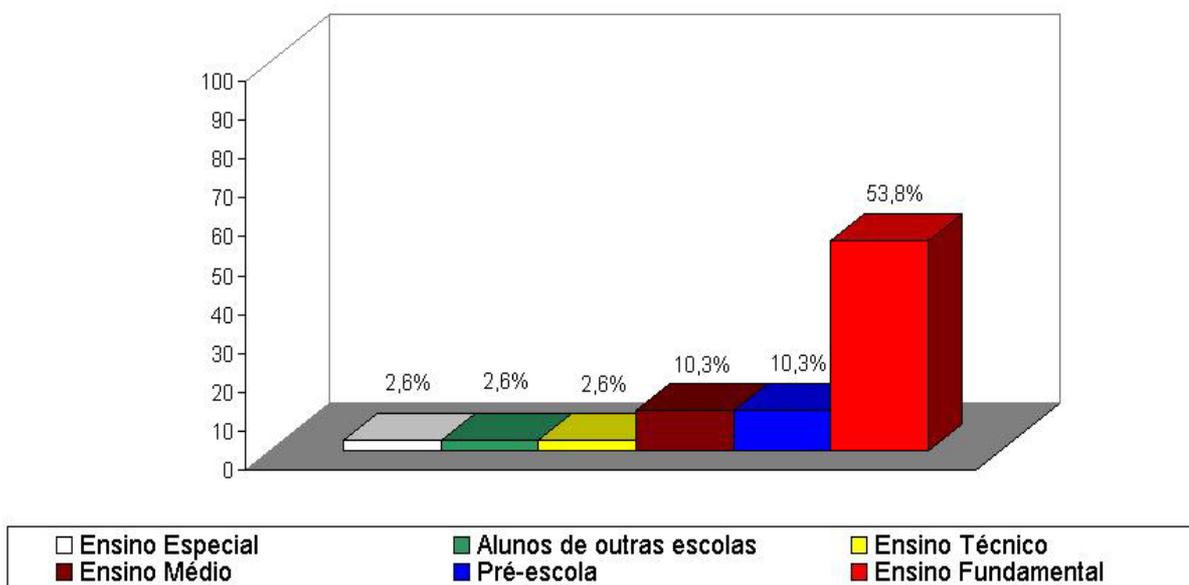
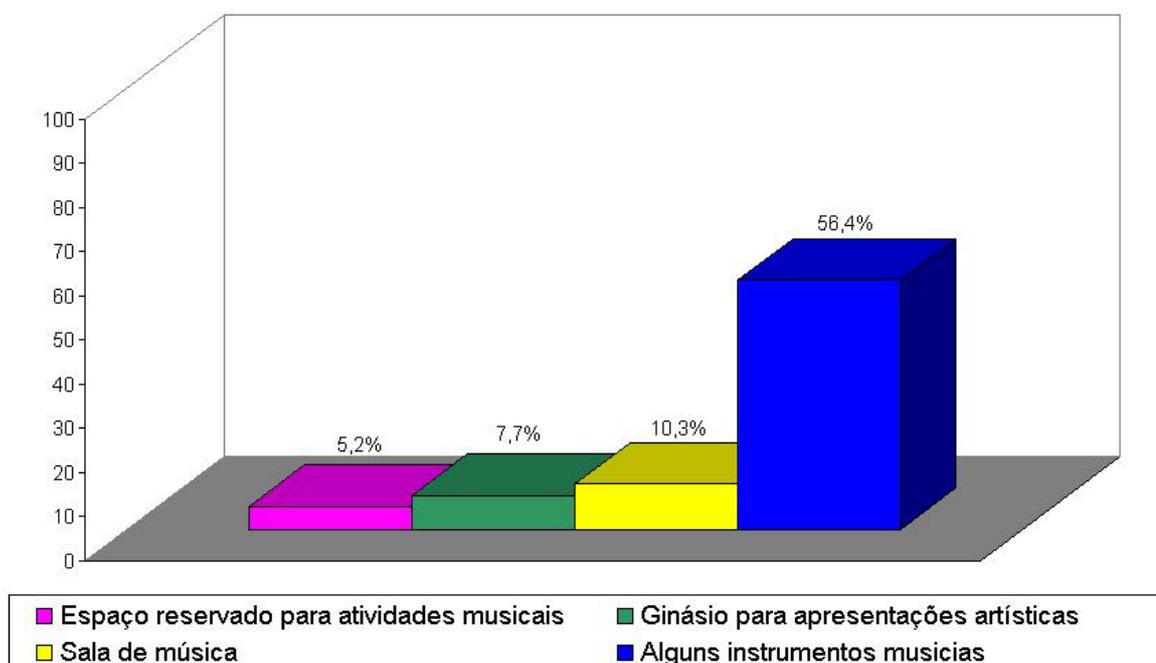


GRÁFICO 7 - ALUNOS ENVOLVIDOS NAS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES DE MÚSICA



4.4 Recursos materiais e físicos das atividades musicais

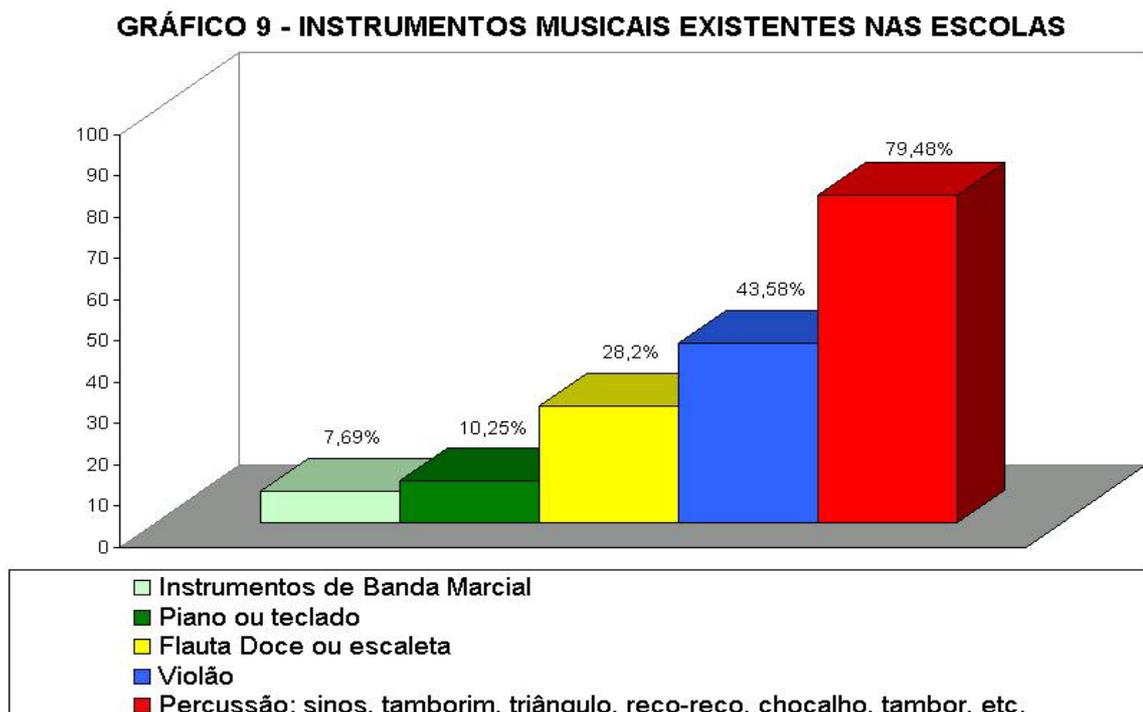
GRÁFICO 8 - RECURSOS FÍSICOS E MATERIAIS PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES MUSICAIS NAS ESCOLAS



Observa-se que 56,4% dessas escolas possuem algum tipo de instrumentos musicais. Essa questão é bastante interessante, uma vez que existem poucos profissionais com formação musical atuando na rede de ensino do município. Aqui abrem-se questões sobre o “como” e “se” são utilizados esses recursos para o desenvolvimento das atividades musicais.

Várias escolas possuem violão e teclado, mas não possuem um professor com formação musical, sendo que para utilizar estes instrumentos é preciso saber tocá-los, mesmo que informalmente. Os instrumentos de percussão estão bastante presentes nessa lista sugerindo um tipo de trabalho musical voltado para as questões de ritmo e acompanhamento.

No Gráfico 9 podemos observar os tipos de instrumentos que predominam nas escolas:

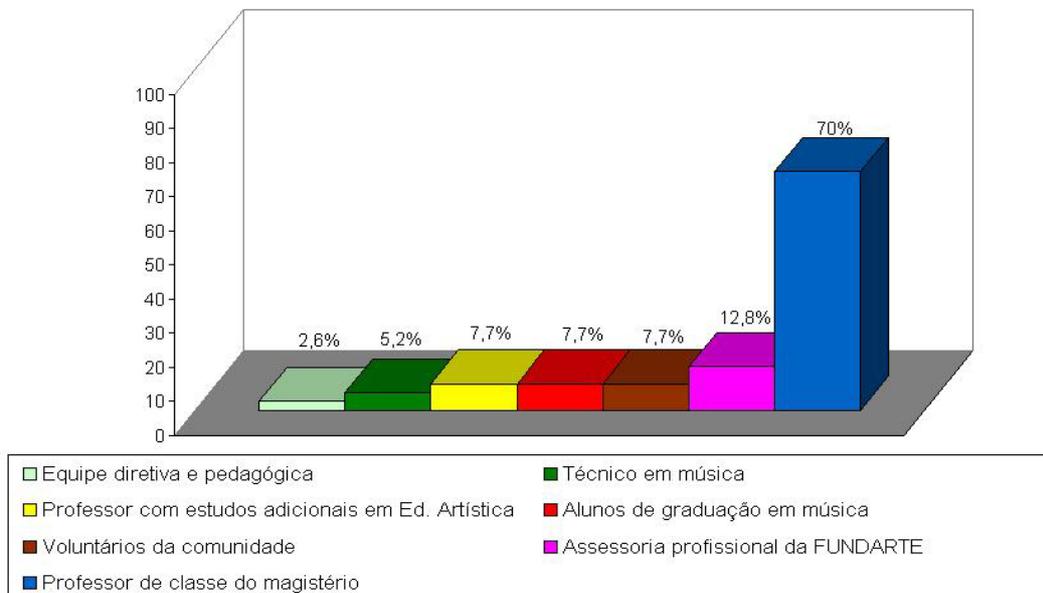


Algumas das escolas também possuem espaços especiais para a aula de música e outros espaços para apresentações. Nos dados coletados aparecem outras atividades artísticas que acontecem paralelamente às atividades musicais, realizadas como atividades extracurriculares. Muitas delas têm a música como elemento presente no decorrer de suas realizações. São elas: o teatro, a capoeira, o hip hop, grupos de ginástica, grupos de jazz, dramatizações de fantoches, oficinas de dança folclórica, entre outras.

4.5 Professores em serviço: formação desses profissionais

Um dos aspectos interessantes que aparece nos dados diz respeito à formação dos profissionais envolvidos com as atividades musicais das escolas, tanto nas atividades curriculares como extracurriculares.

GRÁFICO 10 - RECURSOS HUMANOS QUE EFETIVAM AS ATIVIDADES MUSICAIS NAS ESCOLAS - TANTO CURRICULARES COMO EXTRACURRICULARES



No Gráfico 10, constata-se que 70% dos profissionais possuem a formação de magistério e que, provavelmente, são professores regentes de classe das séries iniciais do ensino fundamental. Não existe nenhum profissional com curso de graduação em música, ou similar, atuando na rede de ensino do município de Montenegro, e apenas 5,2% possuem formação em curso técnico de música. Os demais profissionais são de outras áreas, incluindo os de educação artística que trabalham com música, provavelmente, por apreciarem a área e por se sentirem confortáveis nesta situação. Este fato é instigante uma vez que o município possui escola de formação de professores, que tradicionalmente vem trabalhando com cursos de formação continuada em artes. Talvez fosse o caso de intensificar o trabalho de formação promovidos nesses cursos com o objetivo de levar os professores para as escolas e esses trabalharem com música. Sabe-se que o Curso Técnico em Música existe há mais de dezoito anos em Montenegro, mas o índice de 5,2% de professores com formação técnica em música apresentado no Gráfico 10 é pouco significativo.

A falta de profissionais com formação musical não exclui as atividades musicais da escola. Elas acontecem em vários momentos, só não estão sistematizadas e não são regulares. Talvez não existam profissionais disponíveis e capacitados para elaborar um currículo ou uma proposta pedagógica para a escola. Percebe-se, sim, que existe uma vontade política nessas escolas, principalmente pelo fato de estarem equipadas com instrumentos musicais e com espaços físicos para eventos

e aulas de música. De certa forma existe uma política que organiza a aquisição desses instrumentos e que disponibiliza espaços de tempo e espaços físicos para que essas atividades se concretizem. Essa iniciativa pode estar diretamente ligada à valorização da música pelo grupo administrativo e docente, como processo de conhecimento tão importante quanto as outras áreas, valores estes que aparecem nas falas dos diretores investigados. O problema principal parece ser a falta de profissionais capacitados para atuarem como docentes nas áreas das artes em geral. Não existem professores de música, nem de teatro e dança. Existem apenas alguns profissionais das artes visuais.

5. OPINIÃO DOS DIRETORES: porque, quando, quem e como?

5.1 Quem deveria trabalhar com música na escola?

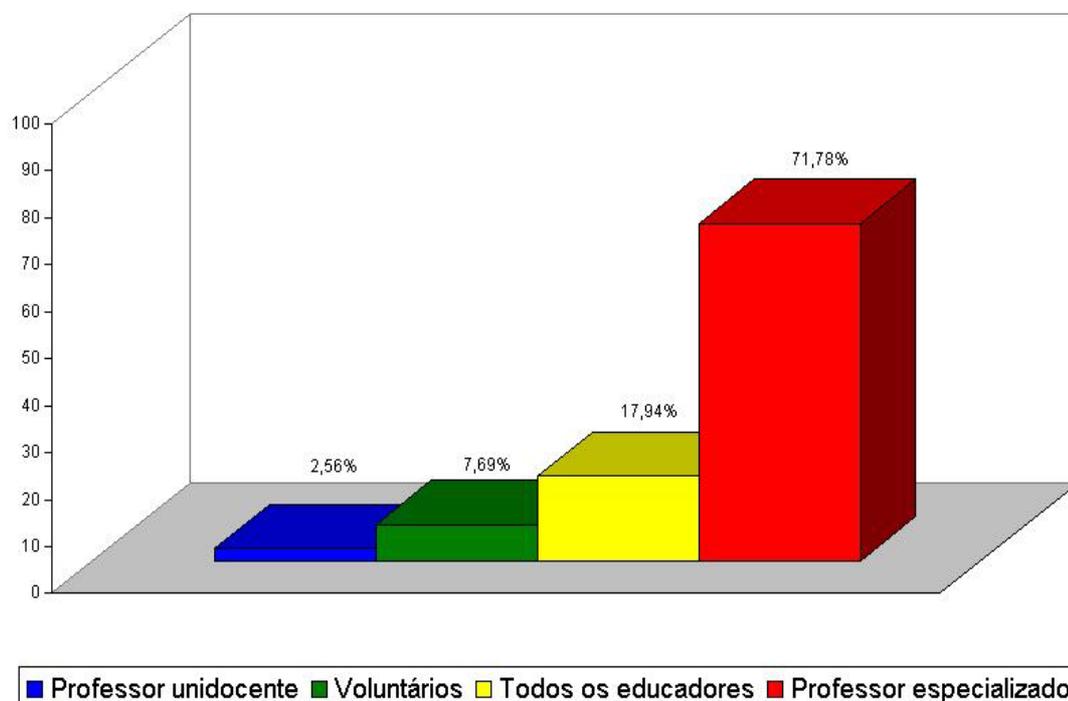
Grande parte dos diretores declararam que a situação ideal para sua escola seria ter um professor especialista na área da música, o que aponta para uma valorização e reconhecimento da importância desses profissionais. É inegável que a música está presente nas escolas e que de alguma forma existem pessoas que agilizam este trabalho, mesmo não estando preparadas para fazê-lo.

Essa opinião é compartilhada com Araújo quando de sua investigação nas escolas públicas de Curitiba/PR. A autora afirma:

Sabe-se que a música tem estado presente nas escolas brasileiras de diversas maneiras, porém são poucas aquelas que compreendem claramente o que é educação musical e qual seu papel na formação do indivíduo. (ARAÚJO, 2001, p.10)

No gráfico 11 podemos observar que 61,53% dos diretores almejam um professor de música em suas escola, sugerindo uma valorização desse ensino. O segundo índice, de 17,94%, que se refere a que todos os educadores trabalhem com música na escola, denota um entusiasmo cercado de um certo desconhecimento por parte dos diretores. Certamente, qualquer profissional não teria competência para dar aulas de matemática, geografia, português ou outro componente curricular que exija conhecimentos específicos, bem como ensinar música.

GRÁFICO 11 - QUEM DEVERIA TRABALHAR COM MÚSICA NAS ESCOLAS



Outras sugestões encontradas nas opiniões dos diretores são que os professores unidocentes deveriam estar preparados para essa tarefa e que a escola poderia contar mais com os voluntários habilitados.

Algumas vezes, diretores e docentes acreditam que a música como pano de fundo ou como meio de se trabalhar outro componente curricular pode ser considerado como o ensino de música propriamente.

Nos estudos realizados por Souza et. al., as pesquisadoras constataram que

[...] na maioria das vezes, a música na escola e nas aulas tem um sentido funcional, aparecendo como ilustração ou pano de fundo para outras atividades ou mesmo como motivação ou recurso para outras áreas, como geografia, história ou português. (SOUZA et al, 2002, p.20)

Algumas opiniões dos diretores sugerem o ensino de música como elemento secundário, como atividade complementar na escola. Isso pode ser constatado nas seguintes falas:

[...] na minha opinião a música deve ser trabalhada como uma atividade complementar, com pessoas de formação na área da música, em que desenvolveriam a música dentro da escola. (Escola 07)

[...] acredito que deva ser trabalhada por um profissional competente que tenha muita sensibilidade para trabalhar com os alunos. Também deverá ser dada como uma opção para o aluno e não como uma obrigação. (Escola 39)

Verifica-se nas opiniões citadas que os diretores consideram importante ter um profissional da área atuando no ensino de música, mas nem sempre esse ensino parece ser imprescindível no currículo escolar. Alguns atribuem a ele um papel secundário na formação do indivíduo. Este

fato pode ser justificado por nenhum dos diretores ter algum conhecimento específico sobre música, sendo a opinião deles baseada, na maioria das vezes, no senso comum. Consideremos que esses diretores provavelmente ainda não refletiram sobre as funções da música com base em algum referencial teórico ou com a orientação de um profissional da área. Este fato pode acarretar alguns equívocos em relação ao ensino de música, no sentido de suas funções e de que tipo de profissionais necessitam de condições para trabalhar nas escolas.

Os objetivos funcionais da música aparecem nas falas dos diretores. A função de expressão emocional, de reação física, de valorização da cultura e regras sociais, bem como o desenvolvimento do raciocínio e da motricidade são freqüentemente apontadas pelos diretores como tarefas realizadas pelo ensino de música.

5.2 Quais as funções da Música na escola?

Alguns diretores consideram que as atividades musicais servem para aguçar a sensibilidade dos alunos e também servem como elemento de socialização dos mesmos. Este fato nos remete à lista das funções sociais da música de Merriam, que traz a função de expressão emocional como uma das mais presentes nas sociedades. O autor coloca que

Uma importante função da música é a oportunidade que ela dá para uma variedade de expressões emocionais – o descargo de pensamento e idéias não expressadas, a correlação de uma ampla variedade de emoções e músicas, a oportunidade de “alívio” e, talvez, a resolução de conflitos sociais, a manifestação da criatividade e a expressão das hostilidades. (MERRIAM, 1964, p.157)

A função de expressão emocional é referida pelo senso comum sempre que se abre a questão da importância da música nas mais variadas situações. Nesta investigação não foi diferente. Vários dos diretores responderam de forma enfática que a música é muito importante por mobilizar uma série de sentimentos e pode alterar o comportamento dos alunos em situações diversas. Em 46,2% das respostas sobre as funções atribuídas ao ensino de música, os diretores responderam que a expressão das emoções é a mais importante. Isso pode ser observado nas seguintes respostas:

A música tem em si uma grande carga de sensibilidade, que dá ao ser humano paz, harmonia e alivia as tensões. (Escola 36)

Acredito que a educação musical na formação do indivíduo pode beneficiá-lo de diversas formas, mas a principal, para mim, é a sensibilidade. (Escola 08)

A música é uma forma de desabafo de problemas existentes, é também motivadora de sentimentos de alegria. (Escola 14)

Essa valorização à expressão emocional atribuída pelos diretores com referência à música também aparece no comentário de Souza, quando discorreu sobre as funções e objetivos da aula de música entre os anos trinta e cinquenta em relação às atividades orfeônicas desenvolvidas por Villa-Lobos. Como foi dito anteriormente, as escolas investigadas parecem valorizar muito as atividades musicais coletivas, principalmente em datas comemorativas. Para Souza,

Essa valorização da vivência musical coletiva tem suas bases numa relação irracional com a música deixando à experiência musical somente um significado emocional. Essa relação com a música a nível puramente emocional leva não raramente ao desprezo ou a

subvalorização do fator racional (educativo) no processo de vivência musical. (SOUZA, 1992, p.14)

Também ocorreram várias respostas em que a música aparece com a função de divertimento e lazer (entretenimento) nas escolas. Podemos considerar que o fato de a música estar presente nas escolas em grande parte nas datas comemorativas é um indicativo de que ela serve tanto para exaltação como diversão. Nesses eventos normalmente acontecem festas com danças, shows, espetáculos, todos para entreterem a comunidade escolar, além de, eventualmente, exaltarem algum fato histórico ou personagem marcante.

Gifford comenta que a idéia de música como "fonte de diversão" pode ser uma maneira simplificada de se avaliar a experiência musical. O autor cita que algumas pessoas, ao se relacionarem com a música, consideram que "[...] quanto mais prazer obtemos, mais a apreciamos e, portanto, mais ela parece significar para nós" (GIFFORD, 1988, p. 118). O mesmo autor alerta para a superficialidade dessa definição sobre as funções da música dizendo:

Claro que a música é uma "fonte de prazer", mas é muito mais do que uma "luxúria inocente", ou uma sensação prazerosa, e o compositor faz muito mais do que simplesmente divertir. (ibid)

Nas situações cotidianas Souza ressalta a presença da música como fonte de prazer. Ela relata que

Sabemos que cada música é vivenciada, experienciada diferente por cada indivíduo, e que aquilo que cada um vive depende das experiências que fizemos ou fazemos com a música e em quais situações. Por isso procuramos as salas de concerto, discotecas, festas; escolhemos determinadas estações de rádio ou canais de televisão. Nessas situações cotidianas de ouvir música procuramos

prazer, a música que nos acalma ou que nos excita, que nos provoca lembranças, que nos leva ao êxtase como em alguns rituais. (SOUZA, 2001, p.25)

É inegável que a música exerce a função de fonte de prazer em todas as idades e lugares. Normalmente é este prazer que nos motiva a procurá-la, ele é o propulsor da relação do homem com a música. Apenas cabe lembrar que o conhecimento musical ultrapassa a relação de prazer perpassando a idéia do compositor, o contexto social, a história e a construção musical.

Merriam (1964, p.157) também lista a função de entretenimento afirmando que esta faz parte de todas as sociedades civilizadas. Alerta apenas que o entretenimento "puro" parece fazer parte das civilizações ocidentais, sendo que no oriente normalmente essa função está associada a outras, como, por exemplo, a de cumprir com rituais religiosos.

Para alguns dos diretores das escolas de Montenegro, a música tem a função de divertir a comunidade escolar e gerar prazer estético. Ela desinibe e alegra a todos. Na opinião desses diretores a música

[...] torna alegre os eventos e também educa para a percepção do "belo".(Escola 35)

O indivíduo que desenvolve o lado artístico tem toda uma bagagem cultural atrás de si. A música irá lhe proporcionar um domínio de uma linguagem poética além do prazer que ela o fará sentir. (Escola 39)

A música desinibe a pessoa, proporciona momentos de descontração, acalma, põe para fora as emoções e contribui para o lazer de outras pessoas. (Escola 37)

A música serve para alegrar o ambiente e para que o indivíduo perca suas inibições e se interesse pela arte musical. (Escola 05)

A música também é vista como um elemento articulador na sociedade no que diz respeito à perpetuação da cultura e rituais de cada local. Por intermédio da música, várias normas sociais são reforçadas, vários cultos religiosos são fortalecidos, e a cultura de determinado povo é cristalizada.

Para Swanwick, os profissionais da educação musical devem estar atentos aos objetivos de seu trabalho como educadores. Para ele, ao focarmos as funções da música não podemos esquecer que

[...] embora a função e o alcance dos discursos dentro e através das culturas pudesse ser o ponto da sociologia, da psicologia social, da antropologia e da história, para os músicos e educadores musicais o foco tem que estar conectado com o atual processo das formas musicais, não no contexto, no social ou afins. Caso contrário, o discurso musical se torna secundário. (SWANWICK, Mayday, 1997)

Na lista de Merriam, citada no capítulo II, também encontram-se várias funções ligadas à reprodução cultural, que podem direcionar o discurso musical e o fazer criativo. As funções de forçar conformidade às regras sociais, de validação das instituições sociais, de auxílio aos rituais religiosos, de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, bem como a de integração social, podem favorecer um ensino voltado para a reprodução, e não para a criação musical e construção de novos significados.

No presente trabalho de investigação também foram encontradas situações semelhantes às funções listadas por Merriam, principalmente aquelas que se referem à reprodução cultural, à memória de cada povo e

à integração da sociedade. Alguns diretores, ao referirem-se às funções da música na escola, declararam:

[...] penso que a música deveria ser trabalhada na escola também para integrar o aluno, resgatando ritmos, valores culturais e a história do povo. (Escola 26)

A música é importante para podermos interpretar e apreciar músicas de seu e de outros meios socioculturais [...] conhecer usos e funções da música em épocas e sociedades distintas. (Escola 10)

Outras funções atribuídas ao ensino de música nas escolas referem-se ao desenvolvimento do corpo, tanto no sentido amplo, como no sentido da motricidade fina e do raciocínio. Alguns acreditam que a música gera uma resposta física imediata, aguça os sentidos e desenvolve habilidades corporais. Na opinião de alguns diretores, a música

[...] além de ter a função de explorar a sensibilidade e criatividade, explora também a expressão corporal. (Escola 02)

[...] contribui para o desenvolvimento das habilidades, pois através da música os alunos podem desenvolver diversas possibilidades de expansão do corpo. (Escola 28)

A música desenvolve o emocional, bem como a coordenação motora ampla e fina. (Escola 20 e 24)

A educação musical é primordial. Através da música conseguimos transformações significativas. No início com a percepção de que "tenho um corpo", as possibilidades deste corpo, os sons que ele produz, como posso me comunicar com estes sons. Respiração correta, postura, a linguagem da música. (Escola 13)

Merriam (1964, p.223) também afirma que a função de reação física está presente nas sociedades, como, por exemplo, entre os guerreiros e caçadores que são encorajados nos rituais pela música, bem como nos rituais religiosos.

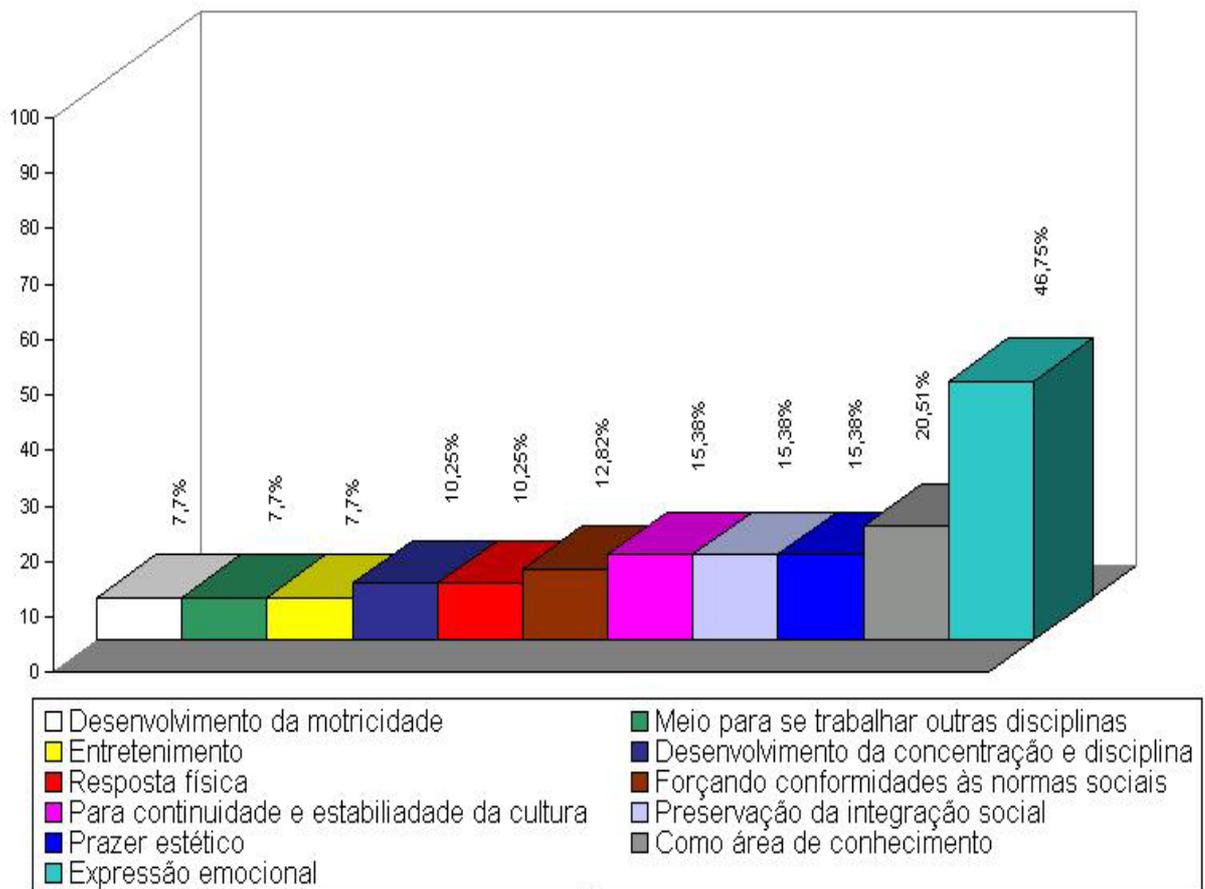
Quanto à valorização da música como reação física fortemente percebida no mundo de hoje, quando, em grande parte das atividades de lazer de crianças, jovens e adultos, observamos as danças, ginásticas e cantos acompanhados por danças. Isso está presente nas escolas durante os recreios, nas academias, nas festas de rua, nos salões de festas, em resumo, várias atividades no cotidiano das pessoas utilizam a música como meio de diversão e expressão corporal.

É importante ressaltar que grande parte dos diretores acredita no ensino de música e enfatiza ter interesse em efetivar este ensino na escola. O que parece não estar claro para eles são as funções deste ensino como área de conhecimento. É certo que a música tem função nas atividades de entretenimento, de rituais cívicos e religiosos, e mesmo como um elemento integrador de outros componentes curriculares. A música também propicia trabalhos corporais ou que desenvolvam o raciocínio, bem como a motricidade ampla e fina. Ela está presente no cotidiano das sociedades e exerce várias funções, dependendo da situação em que estiver inserida. Principalmente nos dias de hoje, a música está presente na vida dos alunos dentro e fora da escola, na TV, no rádio, nos CDs, no telefone, enfim, dioturnamente. O que se faz necessário é que as escolas organizem seus planos pedagógicos procurando contemplar o ensino de música e busquem profissionais habilitados para isso, com o objetivo de terem um trabalho mais eficiente e prazeroso, baseado na experiência musical. A presença de recursos físicos e materiais, bem como a presença das atividades musicais que acontecem tanto inseridas no

currículo como extracurriculares, são fatores que motivam a implementação do ensino de música nessas escolas de forma mais organizada e intensa.

As categorias listadas no Gráfico 12 são um resumo dos resultados encontrados nesta investigação, onde estão colocados os índices de incidências das respostas dos diretores quando indagados sobre as funções da música na escola.

GRÁFICO 12 - SÍNTESE DAS FUNÇÕES DA MÚSICA ENCONTRADAS NA INVESTIGAÇÃO



Essas categorias também foram encontradas pelos autores citados no capítulo II. Apenas uma não está listada, pois foi encontrada em apenas uma das escolas, podendo suscitar várias indagações. Um dos diretores referiu-se à importância da música por ser o marketing da escola; para ele é a forma de a escola “aparecer”.

A expressão emocional aparece em primeiro lugar na lista dos diretores investigados, confirmando a lista de Merriam, mas também o que é dito no senso comum. Os sentimentos parecem ser a primeira resposta que surge ao expressarmos o valor que a música tem na sociedade. E, no caso, na escola.

Um resultado semelhante também foi encontrado nos estudos realizados por Hentschke e Del Ben quando investigou as concepções e ações de professores de música no ensino fundamental na cidade de Porto Alegre/RS. Entre as três professoras investigadas,

Foi comum o argumento de que a música favorece o desenvolvimento de uma série de aspectos da vida do aluno, como a sensibilidade e os sentimentos, a personalidade, a motricidade e aspectos físicos, o raciocínio e a vida psíquica. (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003, p.182)

Por outro lado é interessante observar que a música como área de conhecimento aparece em segundo lugar na lista, mostrando mais uma vez a importância que os diretores lhe atribuem, já destacada anteriormente quando eles manifestaram a vontade de incluí-la nas escolas.

Diferente de outros trabalhos da área de educação musical, a música como meio de se trabalhar outras disciplinas teve um índice

bastante baixo de ocorrências, colocando esta função em décimo primeiro lugar. Parece que estes diretores não eliminam essa possibilidade, mas não consideram essa estratégia como aula de música.

5.3 Quando a música deveria estar presente na escola?

Em 48,71% das respostas dos diretores, a palavra “sempre” foi citada ao responderem quando a música deveria estar presente nas escolas, o que indica a valorização de sua presença. Também alguns responderam ser a música importante nas datas comemorativas da escola, no início do ano letivo, nas apresentações para os pais, bem como nos recreios escolares. Nas falas de alguns diretores podemos constatar a valorização que eles atribuem à presença da música dentro do espaço escolar:

A música deveria estar presente no recreio, nas festas e apresentações, sempre. (Escola 1)

A música deveria estar presente a qualquer momento. Mas principalmente em datas comemorativas. (Escola 2)

A música deve fazer parte do pedagógico da escola. (Escola 4)

Sempre. Horas cívicas, recreio, reunião de pais, festas escolares. (Escola 27)

Sempre, nas aulas, nos recreios, nas comemorações, em oficinas, em grupos. Infelizmente hoje não está presente em todos esses espaços. (Escola 28)

Sempre, inclusive nas apresentações, festas, horas cívicas, também pode ser usada adequadamente nas aulas. (Escola 30)

É importante destacar que grande parte dos diretores citaram a Hora Cívica como um dos momentos em que a música é importante. Isso significa que várias escolas realizam o referido evento. Este fato também

foi encontrado nos trabalhos realizados por Souza et. al., em que uma das escolas investigadas realizava a Hora Cívica semanalmente. No relato desta pesquisa a autora cita que

Em algumas escolas este ritual é obrigatório, constituindo um dos componentes curriculares. Em certas escolas essa prática é realizada semanalmente, enquanto que, em outras, apenas em datas comemorativas, como o Dia da Independência, o Dia da Bandeira, o aniversário da escola, etc. As escolas parecem buscar, através de rituais como o canto de hinos e hasteamento de bandeiras, cultuar os símbolos nacionais, municipais e os da própria escola. (SOUZA et. al., 2002, p.109)

5.4 Como viabilizar o ensino de música?

Grande parte dos diretores afirmaram que para efetivar o ensino de música nas escolas será necessária a presença do professor especialista no quadro docente. Sem isso fica difícil realizar um trabalho específico com objetivos delimitados e com ações direcionadas. Esse fato exige uma vontade política tanto nas escolas públicas como nas particulares, pois estes profissionais precisam ser contratados ou concursados, e os diretores, principalmente das escolas públicas não têm autonomia para fazê-lo.

Como já foi dito anteriormente, todos teriam muita satisfação em intensificar os trabalhos musicais em suas escolas; muitos já vêm investindo nesse sentido, colocando seus professores mais "habilidosos" em projetos de formação continuada em música nos cursos oferecidos no município de Montenegro.

Uma sugestão bastante presente nas respostas dos diretores de como viabilizar a música em suas escolas diz respeito à busca de

parcerias. Muitos sugeriram buscar parceria com a FUNDARTE, que é uma escola de artes com uma trajetória significativa na formação de professores. Outros esperam receber estagiários dos cursos de licenciatura em artes para suprir a carência de docentes formados.

Outra sugestão apontada foi a de a SMEC oferecer profissionais para as escolas, mesmo que este trabalho fosse em forma de oficinas, apenas para os alunos interessados. Dessa forma, não sobrecarregaria os professores, e todas as escolas poderiam ser atendidas.

Uma outra sugestão diz respeito às leis de incentivo à cultura. Alguns pensam na possibilidade de desenvolverem projetos de arte que possam buscar recursos financeiros junto às empresas da região.

Na fala dos diretores podemos identificar a vontade de parcerias que a grande maioria manifestou, talvez por acreditarem que a curto prazo seria a forma mais viável de inserir este ensino nas escolas. Cabe aqui citar algumas falas:

O acompanhamento de um professor especializado ajudaria na melhoria do trabalho escolar. (Escola 3)

Tenho conhecimento de algumas escolas que possuem parcerias com pessoas da comunidade, que proporcionam aulas de violão e flauta, no horário extracurricular. Acho que esse tipo de atividade seria interessante em nossa escola. (Escola 8)

O município também mantém uma Fundação. Por que não trazer esses profissionais até as escolas também? As crianças deveriam ter contato com eles pelo menos algumas vezes durante o ano. (Escola 9)

Neste ano em que estou iniciando meu mandato, estamos nos colocando à disposição da FUNDARTE, que é referência nacional, para formarmos grupos em todas as áreas das artes. (Escola 10)

Gostaria de sugerir que a FUNDARTE realizasse, diretamente na escola, um trabalho orientado sobre Educação Musical. Penso que as

universidades poderiam desenvolver projetos envolvendo as escolas. No nosso caso específico, se houvesse um profissional que se dispusesse ao trabalho na escola, acredito que conseguiríamos ajuda de outros setores (empresa) para desenvolvimento de um projeto. (Escola 12)

Gostaria de deixar o convite aos nossos estudantes da Universidade Estadual para visitar, conhecer e até auxiliar no nosso trabalho. Não sei bem como é feito o contato, mas estamos abertos ao diálogo. Novamente reforço que tem que pensar pela Secretaria de Educação. Outra idéia no momento não tenho. (Escola 13)

Penso que nossa escola, pela localização e clientela que atende (de baixa renda), poderia receber atenção de outras instituições e que o Estado poderia formar parcerias com outras instituições, em contrapartida a algum benefício concedido (cedência R. H. de espaço, etc). (Escola 26)

Pelos depoimentos dos diretores das escolas de Montenegro, constata-se que o maior problema a ser enfrentado na inclusão efetiva do ensino de música no currículo escolar é, sem dúvida, a falta de profissionais habilitados para este trabalho. Percebe-se um interesse por parte dos diretores e uma política administrativa que coloca materiais e espaços à disposição das aulas de música. Este resultado também foi constatado por Araújo nas escolas públicas de Curitiba/PR. A autora concluiu que

Todas as escolas que afirmaram ter dificuldades com o ensino de música citaram os principais problemas enfrentados. O item mais citado foi a falta de profissionais habilitados na área e, em segundo lugar, a falta de materiais adequados para as aulas [...] das dificuldades apresentadas, a situação da formação do professor é, sem dúvida, a mais importante, pois [...] para que a música definitivamente faça parte dos currículos, é necessário que, além de sua inclusão no currículo, existam docentes preparados para tal orientação. (ARAÚJO, 2001, p.72)

Essa carência de professor de música especialista dentro das escolas tem sido uma constante e veio em conseqüência de acontecimentos

citados no capítulo I, quando da Lei 5692/71. O professor generalista e o professor de educação artística passaram a assumir tarefas de professor de música, predominando neste campo de atuação. Segundo Mateiro,

Podemos dizer que, ao longo dos anos, o ensino de música nas escolas da rede pública não tem sido constante devido a diferentes causas: a) nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, a música é ministrada pelo professor generalista, ou seja, aquele professor sem habilitação específica, por não haver a obrigatoriedade; b) o número de professores formados em Educação Artística com habilitação em plástica e desenho superou os formados em música; c) o salário dos professores que trabalham em escolas particulares ou em atividades autônomas como regente de coro infantil ou adulto, professor particular de instrumento em conservatórios ou escolas livres de música, são superiores aos salários dos professores da rede pública de ensino. (MATEIRO, 2003, p.27)

A questão salarial levantada por Mateiro é de extrema importância. O campo de atuação no ensino informal é bem mais lucrativo que o do ensino formal. Não só as escolas públicas como também grande parte das escolas particulares pagam menos que os conservatórios ou aulas particulares, o que desestimula muitos a procurarem os concursos ou contratos escolares.

A carência de professores de música também foi encontrada por Penna nos anos letivos de 1999 e 2000, quando investigou as escolas públicas de educação básica em João Pessoa, na Paraíba. Num universo de cento e sessenta professores formados em educação artística, apenas 4,8% eram da área da música, predominando as artes plásticas. A autora também compreende que a questão salarial é um fator que interfere na escolha dos profissionais da educação musical ao preferirem trabalhar em escolas de música. Ela comenta que

O resultado dessa preferência pela prática pedagógica e a atuação profissional em escolas de música é a reduzida atuação de educadores musicais nas escolas regulares de ensino fundamental, no espaço curricular da aula de Arte, que é um espaço possível e, em princípio, de maior alcance social. Mesmo considerando-se o menor número de cursos específicos (licenciaturas em música ou em educação artística, habilitação), em relação às demais linguagens artísticas, isso revela um descompromisso com a música na educação básica. (PENNA, 2003, p.76)

Hentschke e Oliveira (2000) também preocupam-se com a falta de professores especialistas na rede de ensino, declarando que,

Atualmente, poucas escolas da rede de ensino (na maioria, escolas particulares) oferecem educação musical desvinculada das demais artes, sob orientação de um professor especialista. Isso não quer dizer que, na informalidade, os jovens não estejam vivenciando música, às vezes, por meios indiretos dentro da própria escola. Fatores como o princípio da polivalência e o número reduzido de cursos específicos (Licenciatura em Música) favoreceram a atuação de professores sem formação em música. (HENTSCHKE e OLIVEIRA, 2000, p.50)

Uma das possibilidades para solucionar o problema da falta de professores especialistas é apontada por Bellochio

[...] é preciso possibilitar formação em educação musical, ao professor unidocente, por meio de atividades práticas e teóricas, acreditando na sua possibilidade de trabalhar da melhor forma possível junto a seus alunos [...] Se quisermos que a educação musical, efetivamente, passe a fazer parte de nossas salas de aula, parece-me que o conhecimento acerca da área é de fundamental importância para esse profissional. Não defendo a substituição do especialista pelo unidocente, mas, sim, a formação musical deste último. (BELLOCHIO, 2003, p.21)

Essa solução apontada por Bellochio resolveria em parte a falta de docentes nas escolas. Com certeza (e no caso das escolas de Montenegro é o que acontece) existe um grande número de alunos nas séries iniciais

do ensino fundamental que seriam favorecidos se seus professores, egressos dos cursos de pedagogia, tivessem uma formação musical fundamentada. Parte do problema da carência de professores de música nas escolas estaria resolvida, mas os demais níveis de ensino não teriam a mesma oportunidade. O trabalho com música ficaria muito limitado, sem continuidade. Aprender música e aprender sobre música não deve ser apenas um privilégio dos “pequenos”. O ser humano em todas as fases de sua vida está disponível para essa experiência.

Outra solução para a falta de profissionais da educação musical seria a promoção de cursos de formação continuada para os professores que estão atuando com música nas escolas. Os profissionais que estão em serviço, muitas vezes, estão motivados com o trabalho que realizam e certamente apreciariam a possibilidade de discutir com colegas sobre suas realizações, bem como de receber orientações de professores especialistas. Isto seria possível em cursos promovidos pelas próprias universidades.

Para Hentschke,

O profissional em serviço deverá recorrer continuamente aos cursos de educação continuada, à troca de experiência entre profissionais e à literatura da área. A universidade tem por muito tempo se preocupado primordialmente com os cursos de licenciatura, esquecendo-se de contemplar os professores que estão em serviço e oferecer-lhes um espaço de diálogo para que possam trocar experiências. (HENTSCHKE, 2000, p.85-85)

Nessa perspectiva de formação continuada, cabe lembrar que o município de Montenegro, através da FUNDARTE, promove há dezoito anos o Seminário Nacional de Arte e Educação, que oportuniza aos professores da rede de ensino fundamental e médio quarenta horas de

formação continuada em oficinas específicas de cada área da arte, além de discussões e palestras sobre arte e educação. Desta forma, sempre no mês de outubro, as escolas, através de seus docentes, são alimentadas por novas experiências, novas discussões e novas literaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação sobre as funções do ensino de música sob a ótica da direção escolar, procurei olhar quais facilidades e dificuldades estão presentes nas escolas para a efetivação desse ensino.

Pude constatar que grande parte das escolas possuem espaços para a realização de atividades musicais e promovem eventos envolvendo a música. Para os diretores, a presença da música na escola é importante e o ensino deve ser fomentado, mesmo sendo poucos os professores com alguma formação musical.

Um aspecto relevante que aparece nos dados coletados é a valorização dada às datas comemorativas. Várias escolas colocam em seus planos, como atividade curricular, a organização de eventos relacionados a datas históricas, cívicas e outras, como Dia dos Pais, Dia das Mães, etc. Tive, inclusive, a oportunidade de presenciar a Hora Cívica em algumas escolas quando fui recolher os questionários. Informalmente, uma das diretoras comentou que a Hora Cívica estava por ser instituída como Lei Municipal, passando a ser obrigatória sua realização em todas as escolas municipais, no mínimo uma vez por semana. Este ato de legitimação desse evento nos remete a Giroux (1997, p.162) que considera a escola como um local que seleciona o que deve ser legitimado ou transmitido aos estudantes.

A presença da Hora Cívica veio ao encontro dos resultados encontrados na pesquisa realizada por Souza et. al., que deu origem ao

livro – O que faz a música na escola? – onde este evento aparece em uma das escolas como obrigatório e semanal, organizado pela vice-diretora.

A lista de Merriam sobre as funções sociais da música foi ratificada e ampliada por este trabalho, uma vez que foi possível identificar todas as categorias sugeridas pelo autor, acrescida de outros itens. A música como meio para se trabalhar outros componentes curriculares, para o desenvolvimento da concentração e disciplina, bem como área de conhecimento foram acrescentadas.

Constatai que apesar de considerarem importante o ensino de música como área de conhecimento, os diretores não têm informações específicas sobre este ensino. Os elementos intrínsecos ao ensino de música não fazem parte do vocabulário dos diretores.

Outro ponto a ser destacado é a relação das escolas com a FUNDARTE. Alguns diretores colocam suas expectativas em relação ao ensino de música nos recursos geridos pela FUNDARTE. Sugerem parcerias através da SMEC ou através da UERGS/FUNDARTE⁹ que mantém um curso de formação de professores de arte (Música, Teatro, Dança ou Artes Visuais). Os diretores indicam ainda que a presença dos estagiários desse curso pode ser uma das soluções para a falta de profissionais especializados. Algumas escolas já recebem um apoio pedagógico-musical da FUNDARTE para a realização de atividades musicais. Os corais infanto-juvenis formados em grande parte das escolas é o resultado de uma

⁹ Curso de Graduação em Pedagogia da Arte: qualificação em dança, teatro, música ou artes visuais. Parceria entre a Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

parceira das escolas com a FUNDARTE. Além dessa parceira, os diretores citaram o Seminário Nacional de Arte e Educação que ocorre todo o início de outubro de cada ano, promovido pela fundação, como um dos principais eventos do município que fomenta a atualização dos professores de arte.

Conforme os diretores, a busca de parcerias parece ser a solução mais viável a curto prazo para a falta de professores de música nas escolas. Alguns, inclusive, propõem a elaboração de projetos para a Lei Estadual de Incentivo à Cultura – LIC - com o objetivo de buscarem parcerias com a empresa privada.

O interesse dos diretores pelo ensino de música de forma sistemática influencia a efetivação do mesmo, uma vez que é o diretor quem define os horários para as atividades musicais, os recursos financeiros e humanos. É ele quem estabelece as parcerias e gerencia a escola. Nos dados coletados nesta investigação, percebi que a estrutura administrativa das escolas é centrada nos diretores por serem as escolas de pequeno porte, não exigindo uma equipe diretiva numerosa. Em muitas delas o diretor acumula vários papéis: diretor, professor, orientador pedagógico, e, em algumas, é até mesmo o responsável pela merenda.

Outra constatação da presente investigação refere-se às pessoas envolvidas com o ensino de música nas escolas. O professor especialista em música não faz parte do quadro docente dessas instituições. Na grande maioria é o professor regente de classe quem desempenha a

função de professor de música.

A metodologia utilizada atendeu às expectativas do projeto de investigação, uma vez que os dados coletados foram suficientes para a realização do mapeamento sobre as funções da música sob a ótica da direção escolar. Ressalto apenas que as respostas redigidas pelos diretores são breves, deixando algumas lacunas que suscitam questionamentos. O fato da coleta ter sido realizada através de um questionário, impediu o retorno a campo para o esclarecimento de dúvidas. Uma maneira de solucionar esse problema de respostas muito curtas e superficiais seria a realização de entrevista estruturada, gravando as respostas, pois através da fala os diretores poderiam ampliar suas respostas. Considerando o tempo de elaboração da pesquisa em relação a optar entre o questionário ou a entrevista estruturada, não haveria muita diferença, uma vez que para o envio e recolhimento do questionário foram realizados vários telefonemas aos diretores, o que demandou um tempo expressivo, fato que poderia ser evitado na entrevista direta aos diretores logo após o primeiro contato telefônico. Fica essa sugestão para trabalhos posteriores que se proponham a utilizar o mesmo instrumento de coleta que foi utilizado nesta investigação.

Várias questões surgidas durante a realização desse trabalho podem servir de referência para outras pesquisas na área de educação musical. Um dos temas a ser investigado é o da situação dos alunos egressos dos cursos de licenciatura em música. Onde estão atuando esses alunos? Por que não estão nas escolas?

A realização do mapeamento dos cursos de licenciatura existentes no Brasil também seria interessante para a área, uma vez que não temos o levantamento da demanda desses cursos, não sabemos se são muitos ou poucos, as especificidades de cada curso, o perfil de egresso desses alunos.

Com o objetivo de fornecer material para fomentar discussões sobre o ensino de música nas escolas, esse trabalho de mestrado deverá ser reproduzido em CD e enviada uma cópia para cada uma das escolas que participaram da investigação, proporcionando aos diretores e professores uma ferramenta para reflexões sobre o panorama da educação musical na região, e para que possam, a partir dos dados, traçar ações que venham a fortalecer a área. Também serão oferecidas palestras a essas escolas com o objetivo de apresentar o resultado do trabalho de forma mais colaborativa.

Além disso, será reproduzido em papel e doado às bibliotecas do município de Montenegro, e às Universidades do Rio Grande do Sul que possuem cursos de formação de professores de música.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARAÚJO, R. *O ensino da música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba*, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados, Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti, Paraná, 2001.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisa survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BEINEKE, V. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, L. E DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.
- BELLOCHIO, C. Educação Musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In: HENTSCHKE, L. E DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003a.
- BELLOCHIO, C. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, UFRGS, nº 8, 2003b.
- BEYER, E. O formal e o informal na Educação Musical: o caso da educação infantil. In: Encontro regional da ABEM Sul, 4, 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2001.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, v. 1, v. 6, 1997.
- BRASIL. Leis e Decretos. Lei nº 9.394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 3.ed. Porto Alegre; CORAG. Assessoria de Publicações Técnicas, 3ª edição, 1999.
- BRASIL. PNE: *Plano Nacional de Educação*. Lei de 9 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2003.
- BRASIL, LEI Nº 5.692/71 – capítulo I. in: *SINAPEM*, 1987, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1987.
- BRESLER, L. Traditions and change across the arts: case studies of arts education. *International Journal of Music Education*, n.27, 1996.
- BASTIÃO, Z. A. O interesse pelas aulas de música na escola regular. In: *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre: UFRGS, 1998.v.4.

CAMPBELL, P.S. *Songs in their heads*. New York: Oxford University Press, 1998.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. Ed. London: Routledge, 1994.

CERESER, C. M. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

DEL BEN, L. M. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. Tese (Doutorado em Educação Musical) Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

DEL BEN, L.; HENTSCHKE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. Porto Alegre, n.7, *Revista da ABEM*, nº 7, 2002.

DEL BEN, L. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org). São Paulo: Moderna, 2003.

DEL BEN, L. Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre música. In: SOUZA, J. (Org) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG Música da UFRGS, 2000.

DEROUET, J. L. Uma sociologia dos estabelecimentos escolares: as dificuldades para construir um novo objeto científico. In: FORQUIN, J. (Org): *Sociologia da educação. Dez anos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 225-257.

DOTTO, D. Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, 2003

DUARTE, M. A. Objetos Musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado musical. In: *Em Pauta*. Porto Alegre: PPG Música UFRGS, v.13, 2002.

DOMINGUES, J. L. *O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*. Goiânia; São Paulo: CEGRA/UFG; Editora da PUCSP, 1988.

FIALHO, V. M. Hip hop sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2003

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, J. C. *Sociologia da educação. Dez anos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

FONTEERRADA, M. A educação musical no Brasil: algumas considerações. ENCONTRO ANUAL da ABEM, 2, 1993. Anais...Porto Alegre: ABEM, 1993.

FRANGE, L. B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A M. (Org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, V. L. B. *Música e Sociedade.: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Porto Alegre: ABEM, 1992. (Série Teses 1)

FREIRE, V. L. B. Música, globalização e currículos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8, 1999, Curitiba. Anais... Curitiba: ABEM, 1999.

FUKS, R. *O Discurso do Silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991. (Série Música e Cultura, v.1)

FUKS, R. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. Porto Alegre: UFRGS, 1993. (Fundamentos da Educação Musical, 1)

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIFFORD, E.F. An Australian rationale for music education revisited: a discussion on the role of music in the curriculum. *British Journal of Music Education*, v.5, n.2, p. 115-140, 1988.

HENTSCHKE, L. Relações da prática com a teoria na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL da ABEM, 2, 1993. Anais...Porto Alegre, 1993.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org) Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática pedagógica. In: *Ensino de música: proposta para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L.(Org) Justificativas para o ensino de música nas escolas. In: *Ensino de música: proposta para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L.(Org).Dimensões a serem contempladas no planejamento do ensino de música. In: *Ensino de música: proposta para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A . A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (Org) *Educação Musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

HENTSCHKE, L.; SOUZA, J.; OLIVEIRA, A. Relação da escola com a aula de música: quatro estudos de caso em escolas de Porto Alegre - RS e Salvador - BA. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8, 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABEM, 1999.

HENTSCHKE, L. O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, 2000. *Anais...* Belém: ABEM, 2000.

HUMMES, J. *A Hora Cívica na escola*. 1997. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Artística - habilitação em música). UFRGS, Porto Alegre,1998.

IBAÑES, T. Representaciones sociales: teoria y método. In: *Ideologias de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988.

KAUTZMANN, M.E.M. et. al. *Montenegro de ontem e de hoje*. Montenegro: Prefeitura Municipal/2ª D. E. de São Leopoldo, 1979.v.1

KAUTZMANN, M.E.M. et. al. *Montenegro de ontem e de hoje*. Porto Alegre: Livraria Editora Pallotti, 2º volume, 1982. v.2.

KAUTZMANN, M.E.M. et. al. *Montenegro de ontem e de hoje*. São Leopoldo: Rotermund, 1986. v.3.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

LOUREIRO, A.M. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papyrus, Coleção Papyrus Educação, 2003.

MERRIAM, A O. *The anthropology of music*. U.S.A.: North - west University Press, 1964.

Mc LAREN, P. *A vida nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATEIRO, T. A formação do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. *Revista do centro de educação*, Santa Maria, UFSM, v.28, nº 2, 2003.

MATEIRO, T. A. N.; SOUZA, J; HENTSCHE, L. *A Relação da Escola com a Aula de Música: um estudo de caso com uma escola de Florianópolis*. Porto Alegre:UFRGS,1998. (Fundamentos da Educação Musical, série 4)

MEIRA, M. R et. al. *Documenta Rio-Grandense*. In: Seminário Nacional de Arte-Educação, 2, Montenegro/FUNDARTE, 1988.

MONTENEGRO. PME: *Plano Municipal de Educação. Montenegro*. Montenegro: Prefeitura Municipal, 2003.

NOGUEIRA, I.M.C. Proposta curricular para educação musical no ensino de 1º e 2º graus . Paraíba: *Sinapem*, MEC (Sesu/CAPES – CNPQ), 1987.

OLIVEIRA, A. Apresentação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.1, 1992.

OLIVEIRA, A. Currículo de Música no Brasil após a nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8. Anais..., 1999.

PENNA, M. *É este o ensino de artes que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

PENNA, M. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, UFRGS, nº 9, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G. ; PÉREZ GÓMEZ, A I. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1998.

SACRISTÁN,G. J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto : Porto Editora Ltda., 1995.

SACRISTÁN, G. J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1998.

SACRISTÁN, G. J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas,1999.

SOUZA, J. *A Relação da escola com a aula de música: dois estudos de caso em escolas de Porto Alegre*. Porto Alegre: PPGM/UFRGS,1997. Relatório. (Fórum das Licenciaturas da UFRGS).

SOUZA, J.(Org). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SOUZA, J. Funções e objetivos da aula de música visto e revisto através da literatura dos anos trinta. *Revista da ABEM*, n.1, 1992.

SOUZA, J. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, UFRGS, n.8, 2003.

SOUZA, J. O formal e o informal na educação musical no ensino médio. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4, 2001, Santa Maria. *Anais...*Santa Maria: UFSM, 2001.

SOUZA, J. Currículos de música e cultura brasileira: mas, que concepções de cultura brasileira? *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, FUNDARTE, v.1, n.1, 2001.

SOUZA J. et. al. *O que faz a música na escola?* Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, *Série Estudo* 6, 2002.

SOUZA, J. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental e médio, políticas e ações para o ensino de música nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7, 1998, Recife. *Anais...*Recife: ABEM, 1998.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, K. Music As Culture. *MayDay Group*. Disponível em: <<http://www.nyu.edu/education/maydaygroup/papers/swanwick>>

TOURINHO, I. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. *Em Pauta*. Porto Alegre ano V, n. 7, Porto Alegre, 1993.

TOURINHO, I. A atividade musical como mecanismo de controle no ritual da escola. *Boletim do Nea*. Porto Alegre, n.2, 1994.

TOURINHO, I. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. Porto Alegre: UFRGS, 1, 1993. (Fundamentos da Educação Musical, 1)

VILLA-LOBOS, H. Realizações animadoras: concentrações cívico-orfeônicas. In: *Presença de Villa-Lobos - 1887-1959*. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1991. v. 13.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *A música na região de Montenegro*. Porto Alegre: Mercado Aberto/FUNDARTE, 1996.

APÊNDICE

Apêndice 1 - Carta de apresentação aos diretores das escolas

Apêndice 2 - Questionário do pré-teste

Apêndice 3 - Questionário aplicado

Carta de apresentação aos diretores das escolas

Prezado(a) diretor(a)

Estou realizando meu curso de formação continuada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestrado em Educação Musical, e escolhi como tema de minha dissertação o status do ensino de música nas escolas do Município de Montenegro, cidade onde resido e atuo como docente na área de música. O título dessa pesquisa é "As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro". Para realizar esse trabalho, tenho a orientação da Prof^a. Dr^a. Liane Hentschke, e para a coleta dos dados, estou contando com sua colaboração. O questionário que estou enviando em anexo é parte fundamental dessa pesquisa. Gostaria muito que você respondesse a todas as questões que certamente irão enriquecer o projeto.

Pretendo entrar em contato telefônico nos próximos dias para marcar a devolução do questionário respondido, conforme combinamos anteriormente.

Desde já agradeço sua atenção.

Júlia Maria Hummes

Questionário do pré-teste

QUESTIONÁRIO PARA O(A) DIRETOR(A) DA ESCOLA

Escola A, B,C,D

PARTE I : sobre a escola

I Dados sobre a presença da música na escola:

1 A escola realiza algum tipo de atividade musical formal ou não-formal?

(A,B,C,D) sim () não

OBS: se sua resposta foi negativa, pule para a questão 5 desta parte I

2 Assinale as atividades musicais presentes na escola:

2.1 CURRICULAR

(A, C) aulas de música, em sala de aula, como componente curricular

(D) aulas de música, em sala de aula, como parte do componente curricular de educação artística

(B) atividades musicais desenvolvidas pelo professor de séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série)

(B) em datas comemorativas:

a) Dia dos Pais (B)

b) Dia das Mães (B)

c) Semana da Pátria ()

d) Dia da Criança ()

e) Dia do professor ()

f) Aniversário da escola (B)

g) Tiradentes ()

h) Dia do Índio ()

i) Semana Farroupilha ()

j) Semana do Folclore ()

l) Outros (D)

D: Semana São João (não corresponde à festa de São João),
apresentação dos alunos à comunidade como exploração de sua
potencialidade como atividade da disciplina de educação artística.

2.2 EXTRACURRICULAR

- () aulas de instrumentos musicais
- (C) aulas ministradas na escola por professores de escolas de música particulares
- (B) banda escolar
- (A, B, D) grupos de música popular, como bandas de rock, hip hop, capoeira, grupos de pagode, funk, rap, entre outros, como atividade extracurricular
- () festivais de música
- (A) coral
- (B, C ,D) apresentações musicais eventuais
- () outros. Especifique

3 Indique a formação de cada um dos profissionais envolvidos nas atividades musicais:

A: 01 professor - técnico em Educação Musical, graduanda em Pedagogia da Arte

B: 02 professores com Licenciatura em Música

C: A professora responsável pelas aulas de música é formada em piano na FUNDARTE e frequenta o coral da cidade.

D: Licenciatura plena em Educação Artística. Licenciatura plena em Língua Portuguesa.

Outros (também com licenciatura plena em outras disciplinas) que se engajam no projeto.

4 Quem são os alunos envolvidos nas atividades musicais da escola:

- (A, B) pré-escola
- (A, B) ensino fundamental
- (D) ensino médio
- (D) ensino técnico
- (A, C) outros. Quais? A: magistério

C: Todos os alunos com idade acima de 4 anos

5 O que a escola dispõe para a concretização das atividades musicais?

(A, B, C) professores com habilidades na área musical

(A) espaço reservado para aulas de música

(B) espaço reservado para atividades musicais

(A, B) ginásio para apresentações artísticas

(A, B, C) instrumentos musicais

(A, B, C) horários disponíveis para atividades musicais

(B, C) auxílio técnico externo para a escola (professores especialistas, voluntários...)

(D) outros... Especifique

D: apenas boa vontade e iniciativa de um corpo docente

6 Existem atividades artísticas em outras áreas das artes?

(A, B, C) sim () não

Especifique:

A: artes visuais como componente curricular de educação artística desenvolvida no ensino médio e magistério

C: pintura, artes plásticas

PARTE II: opinião do diretor

I. Dados de identificação

A: Nome: Suzana Souza

Data de nascimento: 29/09/71

Formação: Magistério, Técnico em Educação Musical, Artes Visuais (bacharelado – incompleto), graduanda em Pedagogia da Arte- música

Experiência profissional: Musicalização Infantil, Regente de coro Infantil e Juvenil

B: Nome: Elsa Machado

Data de nascimento: 17/12/57

Formação: Pedagogia – supervisão escolar

Experiência profissional: atuação em sala de aula nas séries ini

Direção Escolar

C: Nome: Elisa Marchetto Soares

Data de nascimento: 26/05/68

Formação: Formada em Pedagogia pela UNISINOS

Experiência profissional: lecionou durante 12 anos na Escola São José, foi responsável pelo setor pedagógico da Escola Montenegro durante o período de 1989 a 1995.

D: Nome: Mariane Silva

Data de nascimento: 29/11/44

Formação: Licenciatura plena em física, especialização em métodos e técnicas de ensino.

Experiência profissional: 26 anos em sala de aula como professora de Matemática mais 3 anos de Direção Escolar.

II Sobre o ensino de música

1 Na sua opinião, quais as funções da educação musical na formação do indivíduo?

A: Sensibilizar a criança e o adolescente para os elementos formadores da música, bem como agentes de proliferação.

B: Faz parte essencial do desenvolvimento do indivíduo, oferecendo a possibilidade de um desenvolvimento integral.

C: Acredito que para a formação infantil a música é essencial para o bom desenvolvimento na percepção motora, rítmica da criança.

D: Contribuir para a formação integral;
Despertar para entender o belo;
Em entendendo, saber enxergar em todas suas manifestações (até fórmula matemática);
Promover a exteriorização do artista que existe em cada um de nós.

2 Como você pensa que deveria ser trabalhada a música em sua escola?

A: A música deveria fazer parte do componente curricular, oportunizando a vivência musical para todos os alunos.

B: Penso que é importante a manutenção do plano que vem sendo desenvolvido e que possa ser ampliado, ou melhor, intensificado para o ensino médio.

C: Em aulas semanais, com professores especialistas.

D: Propiciar ao aluno a oportunidade de conhecer e aceitar todas as diferentes manifestações musicais, visitando exposições, assistindo a concertos.

3 Quem deveria trabalhar com música na escola?

A: Um profissional capacitado (com formação na área), professores interessados, com uma orientação adequada, com qualidade.

B: Especialistas e professor qualificado

C: Professores especialistas.

D: Certamente, em 1º lugar, um professor de música, como também qualquer professor de outra disciplina em atividades não-formais.

4 Com que recursos?

A: Recursos físicos adequados: sala de aula ampla, materiais (cds, discos, fitas...) som, tv, vídeo, instrumentos de percussão.

B: Do Estado e também em parcerias com a comunidade e públicos.

C: Com instrumentos musicais, Cds.

D: Os que estão disponíveis na escola;

Os que estão disponíveis na comunidade;

Os que os professores como também os alunos pudessem trazer para a escola.

5 Em que ocasiões a música deveria estar presente na escola?

A: Em algumas datas comemorativas: Dia dos Pais, Dia das Mães e Natal. Momentos destinados à produção musical dos alunos que estudam.

Pequenos recitais para o público escolar, mostra de trabalhos de alunos desenvolvidos nas aulas de música.

B: A música como parte integrante do currículo deverá ser colocada como algo seccionado, fazendo parte como todos os outros conteúdos.

C: Em aulas semanais, em eventos comemorativos.

D: Em todas as atividades, dependendo de criatividade, conhecimento e abertura do corpo docente.

6 Que espaços e recursos você considera que o diretor da escola deve oferecer para as atividades musicais?

A: Sala de aula (ampla para desenvolver com riqueza o trabalho de musicalização, principalmente com os alunos da educação infantil e ensino fundamental).

Materiais: aparelhos de som, instrumentos de percussão (básicos: coco, triângulo, tambor, clavas, etc).

B: Espaço curricular, espaço de valorização da produção, recursos para aquisição de material, para a formação e atualização profissional.

C: Acredito que em nossa escola a música está sempre presente. Os alunos têm constante contato com a música e ótimas condições de aprendizagem.

D: Em escola pública, o coitado do diretor não tem recursos e nem espaço para oferecer.

7 Você possibilita aos professores da escola participarem de cursos de formação continuada em música promovidos por outras instituições?

(A , B, C, D) sim () não

Especifique:

A: Cursos realizados na cidade (ex: seminário de arte e educação, Ações Comunitárias desenvolvidas pela FUNDARTE dando atendimento específico de como desenvolver uma atividade de música na escola - Canto Coral).

B: Seminários, cursos, palestras que ocorram dentro do interesse dos professores e das possibilidades da escola (custeio e liberação de horários).

C: Sempre que possível.

D: Seminários promovidos pela FUNDARTE sempre tiveram participação de professores do São João, com ponto livre para participar.

8 Dados que você deseja acrescentar, sugestões, dúvidas, perguntas, críticas, etc.

A: Nada a acrescentar.

D: Nada a acrescentar.

ANEXOS

Mapa do município de Montenegro com a localização das escolas investigadas