

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE (UNIPLAC)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO ACADÊMICO

ALINE DALLAZEM

**EGRESSOS LICENCIADOS EM MÚSICA: INSERÇÃO E
ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Lages/SC

2013

ALINE DALLAZEM

**EGRESSOS LICENCIADOS EM MÚSICA: INSERÇÃO E ATUAÇÃO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora:
Prof. Dra. Ana Maria Netto Machado

Lages/SC

2013

Ficha Catalográfica

Dallazem, Aline.

D144e Egressos licenciados em música : inserção e atuação na
educação básica (dissertação) / Aline Dallazem ; Ana Maria

Netto Machado. -- Lages (SC) : Ed. Do autor, 2013.

193p.: il.

ISBN

(Elaborada pela Bibliotecária Andréa Cristina Costa - CRB-14/915)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**“TRAJETÓRIAS E ESCOLHAS PROFISSIONAIS DE EGRESSOS LICENCIADOS EM
MÚSICA: PANORAMA DE INSERÇÃO E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA”**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 22/03/13

Profª. Dra. Ana Maria Netto Machado (Orientadora) Ana Maria Netto Machado

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (Examinador Externo – UDESC) Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Profª. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Examinadora PPGE/UNIPLAC) Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Profª. Dra. Carmen Lucia Fornari Diez (Examinadora – PPGE/UNIPLAC-Suplente) Carmen Lucia Fornari Diez

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Profª. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Maria de Lourdes P. de Almeida
Coordenadora do Programa
Mestrado em Educação

Aline Dallazen
Aline Dallazen

Lages, Santa Catarina, março de 2013

AGRADECIMENTOS

Durante toda a nossa vida precisamos do amparo, do companheirismo e da compreensão das pessoas que amamos e com quem convivemos. Mas os dois últimos anos de minha vida, principalmente, exigiram de vocês, querida Família, queridos amigos e colegas de trabalho muito mais do que poderia esperar receber. Agradeço imensamente o apoio, o carinho, a paciência durante esse período.

Agradeço aos egressos do curso de Licenciatura em Música pela colaboração e participação nesta pesquisa, fundamentais para que ela se tornasse possível.

Agradeço a cumplicidade, amizade e parceria de minha orientadora, Prof. Dra. Ana Maria Netto Machado, quem, todas as vezes em que tentei diminuir o passo e buscar o caminho mais fácil, segurou-me pela corda e disse: “Vai! Se está bom, pode ficar muito melhor ainda!” E esta é a lição que levarei por toda minha vida.

Obrigada a todos!

RESUMO

Esta pesquisa investigou a inserção dos egressos do curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC em diferentes campos profissionais e, mais aprofundadamente, a atuação daqueles que trabalham na escola básica, bem como, os motivos que fazem certo contingente deles deixar o espaço escolar, para o qual todos foram formados. Examinamos o teor da legislação e das mobilizações políticas brasileiras referentes à formação musical escolar e recuperamos um pouco das influências históricas da educação musical, inclusive em Lages, confrontando-as com a realidade da educação musical que está sendo praticada nas escolas. Para atender aos objetivos propostos utilizamos a técnica de análise de conteúdo, inspirada nos desenvolvimentos de Laurence Bardin (1997). A pesquisa coletou dados por meio dos instrumentos entrevista semi-estruturada (para egressos residentes em Lages) e questionário (para egressos residentes em outras cidades). Os sujeitos pesquisados (amostra) foram quinze egressos de quatro turmas do curso, tituladas entre 2006 e 2011, de um total de vinte e nove egressos durante a existência do curso. Os dados permitiram identificar os principais limites e possibilidades encontrados pelos egressos para acessar espaços de trabalho e permanecer como profissionais da educação básica. Resultou da análise das respostas de egressos e gestores de escola que, ora os primeiros apontam a universidade como referência principal para o desenvolvimento do conhecimento construído em sua formação; ora consideram que esta lhes propiciou conhecimento superficial, encontrando formas alternativas para fundamentar suas práticas docentes. Os egressos desenvolvem diversas atividades profissionais simultâneas como forma de incrementar sua renda. Constatamos que muitos desejam trabalhar na educação básica, optando por outra atividade por dois motivos principais: os baixos salários e o entendimento restrito que atribuem aos gestores das escolas com relação ao papel da educação musical na formação integral das novas gerações. Também se revelou pouco delineada a identidade do professor de música. Concluímos pela necessidade de se fortalecer a articulação entre as ações dos diferentes sistemas de ensino, o aprimoramento das políticas públicas, a consolidação de esforços entre os profissionais, as instituições, universidades e interessados na área, para que a música seja uma realidade na educação de todo cidadão brasileiro.

Palavras-chave: Egressos. Educação Musical. Formação de Professores. Educação Básica.

ABSTRACT

This research investigated the insertion of the graduates of Bachelor's Degree in Music UNIPLAC in different professional fields and, furthermore, the work of those who work in the elementary school, as well as the reasons that make certain contingent of them to leave the school place, which they were graduated for. We examined the content of legislation and political mobilizations related to Brazilian music training school and recovered a bit of historical influences of music education, including Lages, confronting them with music education reality that has been practiced in schools. To achieve the proposed objectives we used the content analysis technique, inspired by Laurence Bardin (1997) developments. The survey collected data through semi-structured interview instruments (for graduates living in Lages) and questionnaire (for graduating living in other cities). The studied subjects (sample) were fifteen graduates of four classes of the course, titled between 2006 and 2011, a total of twenty-nine-graduates during the life course. The data allowed us to identify the main limitations and possibilities found by graduates to access workspaces and remain as basic education professionals. As a result of the analysis of responses from graduates and school managers, sometimes the first point to the university as the main reference for the development of knowledge built into their training, or they consider that they provided superficial knowledge, finding alternative ways to support their teaching practices. Graduates develop several professional activities as Simultaneous way to boost income. We found out that many of them wish to work in basic education but they choose other activities for two main reasons: low wages and limited understanding from school managers about the role of music education in the whole formation of the new generations. It was also proved that the identity of the music teacher is little settled. We concluded that strengthening the connection between the actions of different education systems, the improvement of public policies, the consolidation of efforts among professionals, institutions, universities and interested in the area, so the music is a reality in education every Brazilian citizen is necessary.

Keywords: Graduates. Music Education. Teacher Training. Basic Education.

LISTA DE SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical
ACT - Admissão em Caráter Temporário
ALAM - Associação Lageana de Apoio ao Menor
ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPSI - Centro de Atenção Psicossocial da Criança e Adolescente
CEE/Artes - Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design
CEIM's - Centros Educação Infantil Municipal
CEP - Centro de Estudos e Pesquisas
CFE - Conselho Federal de Educação
CIAE - Curso Intensivo de Arte na Educação
CME - Conselho Municipal de Educação
CNCO - Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONSEPE - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CONSUNI - Conselho Universitário
CRENSA - Centro de Recuperação Nossa Senhora Aparecida
ECO - Estágio Curricular Obrigatório
EPI - Escola Pública Integrada
FACIP - Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUMDES - Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior

FUNARTE - Fundação Nacional de Artes
GAP - Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
GT - Grupo de Trabalho
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPR - Instituto Federal do Paraná
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério de Educação
MINC - Ministério da Cultura
NIM - Núcleo Independente de Músicos
ONGs - Órgãos Não-Governamentais
PACC's - Projeto de Atividades Culturais Complementares
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC - Proposta Curricular de Santa Catarina
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP - Projeto Político Pedagógico
RCN - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMA - Superintendência de Educação Musical e Artística
SEML - Secretaria de Educação do Município
SESu - Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e do Desporto.
SINAPPEM - Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil
UFPB - Universidade Federal de Paraíba
UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa Etária dos Egressos Entrevistados

Gráfico 2 - Experiências profissionais dos egressos de Licenciatura em Musica da UNIPLAC

Gráfico 3 - Formas encontradas pelos egressos para desenvolverem seu trabalho com alunos da educação básica

Gráfico 4 - Conteúdos e metodologias utilizados pelos egressos para o trabalho de ensino musical com os alunos da educação básica

Gráfico 5 - Planos dos egressos para o futuro do ensino de música

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formas de inserção do ensino de música nas escolas

Tabela 2 - Inserção dos egressos de Licenciatura em Musica da UNIPLAC na Educação Básica

Tabela 3 - Redes de ensino nas quais os egressos de Licenciatura em Música (UNIPLAC) se inseriram

Tabela 4 - Motivos que levaram os egressos de Licenciatura em Música da UNIPLAC a não atuar na Educação Básica

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
LISTA DE SIGLAS	7
LISTA DE GRÁFICOS	9
LISTA DE TABELAS.....	10
INTRODUÇÃO	13
1 O VAI-E-DEM DA EDUCAÇÃO MUSICAL: REVISITANDO CONCEITOS, HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO PERTINENTES AO ENSINO DE MÚSICA.....	21
1.1 ENTRE TANTAS EDUCAÇÃO... EDUCAÇÃO PARA O BEM COMUM.....	21
1.2 EDUCAÇÃO MUSICAL PARA QUÊ E PARA QUEM?	24
1.3 CONTEXTUALIZANDO OS PRINCIPAIS MOVIMENTOS E INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL.....	32
1.4 A EDUCAÇÃO MUSICAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: REGULAÇÃO E ORIENTAÇÃO	38
2 PROBLEMATIZANDO A LEI 11.769/2008.....	59
3 O ENSINO DE MÚSICA E A AUTONOMIA DA/NA ESCOLA	76
4 EGRESSOS LICENCIADOS EM MÚSICA: INSERÇÃO E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	87
4.1 ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	87
4.2 ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	89
4.3 E A MÚSICA EM LAGES? QUAL SUA HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO?	91
4.4 A VOZ DOS GESTORES.....	97
4.5 A VOZ DOS EGRESSOS	110
4.5.1 A voz dos egressos licenciados em música inseridos nas escolas	116
4.5.2 A voz dos egressos licenciados em música que atuam em outras áreas ...	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A - Conteúdos para o ensino de música conforme PCSC (1998)...	168

APÊNDICE B - Conteúdos para o ensino de música conforme Proposta de Currículo em Arte da Secretaria Municipal de Educação de Lages	172
APÊNDICE C – Conteúdos do Concurso Público para professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, do Instituto Federal do Paraná (IFPR)	177
APÊNDICE D - Número de Egressos do Curso de Licenciatura em Arte-Educação Música da UNIPLAC	179
APÊNDICE E - Escolas de Educação Básica que oferecem Ensino de Música em Lages.....	180
APÊNDICE F - Ensino de Música nas escolas particulares de Lages.....	181
APÊNDICE G - Escolas de Música em Lages	182
APÊNDICE H - Formulário/ Roteiro para coleta de dados com gestores das escolas que ministram/ ministravam ensino de música.....	183
APÊNDICE I - Formulário/Roteiro para coleta de dados junto aos egressos... 	186
ANEXO 1 – Contrato de Comodato celebrado entre UNIPLAC e Sociedade Musical Lageana em 1997.	190
ANEXO 2 – Ofícios encaminhados ao Conselho Municipal de Educação – CME por professores de Arte da rede municipal	191
ANEXO 3 – Documentos recebidos da Secretaria de Educação do Município de Lages e da Gerência Regional de Educação da cidade de Lages, com relação de escolas que oferecem o ensino de música em diferentes modalidades.	192
ANEXO 4 - Matéria sobre Projeto Em Canto, publicada no Jornal O Momento, de Lages (SC), em 26 de abril de 2012, p. 24.....	193

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como princípio a construção de conhecimentos, que poderão implicar na transformação de um conhecimento já existente ou, ainda, de uma realidade conhecida. Brandão (1984) traz à tona a discussão sobre a utilidade ou (in)utilidade do conhecimento social acumulado por pesquisas e pesquisadores. Segundo o autor, antes de se propor uma pesquisa deve-se questionar a serviço de quê e de quem ela se propõe. Diante do exposto convém justificar os diversos interesses que motivaram a presente pesquisa.

A formação musical da autora deste projeto começou em 1991. Inicialmente dedicou-se ao estudo de piano e música erudita em conservatório e, a partir de 2004, passou a trabalhar com ensino de música em aulas particulares. Egressa em 2006 do curso de Licenciatura em Arte-Educação - Música da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), a partir de 2007, iniciou sua atuação como docente no curso que a formou. No trabalho com formação de professores de música percebeu que poucos egressos licenciados na área efetivamente se inserem e permanecem na Educação Básica, identificando a necessidade de identificar e investigar esta inserção e os motivos que levam os licenciados em música a outras escolhas profissionais, diferentes daquela para qual o curso prioritariamente se destina. Ao mesmo tempo surgiu a necessidade de descobrir onde atuam profissionalmente os egressos.

Também se configurou como relevante, confrontar o teor da legislação referente à formação musical escolar e a realidade da educação musical que está sendo praticada nas escolas, uma vez que o elevado número de documentos

oficiais¹, elaborados ao longo de várias décadas, e as indicações neles contidas pareciam, ao menos em um primeiro momento da pesquisa, ter um impacto relativamente pequeno sobre a realidade observada nas escolas da região (Lages). No entanto, é válido refletir sobre as proporções deste impacto e a possibilidade de que a escassa influência das proposições legais na realidade escolar tenha sido prevista e calculada pelo Estado. Documentos oficiais que regulam as políticas educacionais podem resultar de movimentos de base, das categorias profissionais, mas podem também, eventualmente, ser elaborados por representantes de camadas da elite cultural e econômica do país; neste caso, podem estar a serviço de interesses da classe dominante, não efetivando suas 'promessas' junto aos setores mais amplos da população.

Na segunda década do século XXI, no entanto, o cenário educacional dá mostras de mudança, graças a investimentos públicos federais, estaduais e municipais e também particulares na formação de professores. No caso da UNIPLAC, essas políticas de financiamento da formação superior para as licenciaturas permitiram a oferta de uma turma em regime especial (ingresso em 2011) do curso de Licenciatura em Música, por meio do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES², contabilizando dezoito alunos. Esses alunos cursam Licenciatura em Música de forma integralmente gratuita. O investimento público representa um reconhecimento da necessidade de criar políticas que garantam a educação superior e, neste caso, em Música. A baixa demanda nos cursos de Licenciatura no país reflete a necessidade de o Estado implantar políticas para a formação do professor da Educação Básica, ou esta, também sofrerá prejuízos (AVANCINI, 2012).

¹ Destacam-se: *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências; *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; *Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; *Resolução nº 2, de 8 de março de 2004*, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música; *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica; *Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010*, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no tocante ao ensino da arte.

² O FUMDES está previsto no Decreto nº 2.672, de 5 de outubro de 2009, do Governo do Estado de Santa Catarina.

No caso do curso de música destacado acima, o Estado financia a formação do professor de música, reconhecendo a necessidade de formação na área, mesmo não havendo previsão sobre formação específica para esta e nenhuma outra das áreas do currículo na Lei 9394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

No entanto, este fator não se caracterizaria enquanto impedimento para a música estar no currículo sendo ministrada por profissionais preparados, pois os sistemas de ensino possuem competência para estabelecer suas propostas pedagógicas e administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; e a exemplo do que tem ocorrido no país todo, as vagas em concursos públicos são destinadas a profissionais com formação na área específica da disciplina ofertada.

Há um significativo número de licenciados em música que podem atender as demandas das escolas de educação básica do país. Coube a esta pesquisa investigar porque é um percentual pequeno o que está atuando nelas. Tomando o caso de Lages, como exemplo, entre os egressos entrevistados, os quais significam 53% de todos os egressos do curso de licenciatura em música da UNIPLAC, constatamos que apenas 40% destes egressos, titulados entre 2006 e 2011, estão atuando nas escolas de educação básica.

A lei 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica do país surgiu com a necessidade de se fazer valer o que já era determinado pela LDB (1996), em relação ao ensino de música. A própria condição do profissional a ser contratado para este ensino deveria seguir a mesma lógica da LDB. No entanto, os sistemas de ensino têm possibilitado a inserção de outros profissionais, não obrigatoriamente licenciados em música, para desenvolver atividades musicais, o que, por um lado possibilita o acesso à educação musical a um maior contingente de alunos e, por outro lado, instiga questionamentos sobre a qualidade do trabalho que está sendo desenvolvido.

As leis supracitadas são apenas algumas dentre um conjunto de documentos oficiais que buscam regular, organizar e nortear a educação em nível básico e superior no país. No entanto, frente a um importante arsenal de legislações, pareceres, resoluções ainda há que se definir os caminhos pelos quais a educação musical seguirá.

Apesar da lei 11.769, vigente desde 2008, ter estipulado prazo até agosto de 2011 para que todas as escolas insiram em seu contexto o ensino de música, nesta pesquisa mostramos o impacto da referida lei nas escolas da cidade de Lages. Outras questões emergiram durante o tratamento dos dados, passando por temáticas como a concepção de educação musical presente na escola e a identidade do professor de música.

Falar em educação musical demanda falar sobre aprendizagem, conteúdos, métodos, objetivos, competências, habilidades, conhecimento, mediação, entre outros dispositivos que podem constituir um processo educativo. No entanto, como definir a educação musical e o seu papel na Educação Básica? A finalidade da educação musical nas escolas de educação básica tem sido objeto de estudo e discussão em diversos seminários e fóruns da área (AMATO, 2006; BEAUMONT e FONSECA, 2012; FIGUEIREDO, 2010; PENNA, 2002, 2004, 2011; PRANDINI, 2012). No entanto a presença da música nos processos educativos não é de hoje, como observaremos no texto.

A Lei n. 11.769/08 estabelece que a música deve ser conteúdo obrigatório nas escolas, mas não necessariamente uma disciplina curricular. No entanto, é válido lembrar que, da mesma forma, na LDB de 1996 não há indicação de disciplinas, mas de áreas a serem ensinadas; portanto, este não seria um impedimento para que a música fosse efetivamente uma disciplina, já que pertence à área de artes, contemplada na LDB, em seu artigo 26. Com esta lei também a ideia do currículo mínimo foi superada, devido a movimentos e reivindicações dos educadores.

A ausência de documentos oficiais que estabeleçam o quê e quando ensinar, em matéria de música, deixa maior autonomia ao professor de música, que realizará seu planejamento pedagógico com maior flexibilidade. Por um lado ele tem liberdade e por outro pode contar com as contribuições de documentos que orientam o trabalho do educador musical, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC, 1998).

O texto da lei, ao não definir o currículo outorga autonomia aos sistemas educacionais (e às escolas) para criarem seus programas de ensino, à medida que estas estabelecem seus Projetos Político Pedagógicos, condizentes com o marco

legal maior (LDB). Em consequência, pode-se considerar que os professores dispõem, ao menos teoricamente, de autonomia para definir os conteúdos e metodologias a utilizar em sala de aula. Seria essencial que eles usufríssem dessa autonomia, mas para isso eles precisariam ter sólidos conhecimentos, iniciativa e, sobretudo, identidade com a sua profissão. Identificamos nesta pesquisa que este é um fator determinante para a presença e a permanência desses profissionais na educação básica.

Há uma diversidade de questões a aprofundar quando se trata de trazer à tona os motivos que levam os licenciados em música, formados prioritariamente para ensinar música nas escolas regulares na área de música, a não atuar nelas. A literatura sobre a concepção do ensino de música na escola, as formas apropriadas para que ele ocorra e a prevalência do professor de música neste ensino tem sido abundante. No entanto, existe algo que continua a gerar desconforto e insegurança a este profissional, que acaba por optar por outras formas de inserção profissional. É esse algo, pouco claro, um dos pontos que esta pesquisa busca esclarecer.

Todavia, há de se lembrar que há casos, em que os licenciados em música estão efetivamente atuando na educação básica, nesse meio se inseriram e ali permanecem (nem sempre trabalhando com música). Analisamos as alternativas que aqueles que conseguem trabalhar na sua área encontraram para realizar seu trabalho como educadores musicais, bem como, as condições em que desenvolvem suas atividades. Os objetivos do ensino de música são nebulosos e muitas vezes as definições dadas pelos autores são muito gerais ou então restritas. Penna os formula de maneira bastante promissora para a valorização da música na escola.

[...] a função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura (PENNA, 2010, p.27).

Seguindo esta perspectiva, que enfatiza a dimensão cultural e democrática, esta pesquisa traz à tona os motivos que levaram os egressos licenciados em música da UNIPLAC considerados em nossa amostra a permanecerem atuando na

escola básica. Também tratou de revelar de que maneiras os egressos desenvolvem seu trabalho, bem como, os motivos que os levaram a inserir-se em outros espaços que não a escola. E, para tanto, é preciso definir seus percursos.

Segundo Ludke e André (1986), para realizar uma pesquisa é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito. Esse conhecimento não é apenas resultado das dúvidas, questionamentos e suposições do pesquisador, mas também da continuação dos trabalhos já realizados sobre a temática.

Segundo Demo (1985, p.7), a metodologia é “o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”; trata-se do caminho que indica a finalidade última da ciência que, para o autor, é “construção de conhecimento original, de acordo com certas exigências científicas”. Demo (1985) afirma que não se deve sacrificar a criatividade por conta da técnica ou do apego a um método. Para o autor, a pesquisa é a atividade básica da ciência, atividade científica pela qual descobrimos, tateando, a realidade que nos cerca e que não pode ser desvendada a partir de um olhar superficial.

Para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa (mapear e analisar a inserção e atuação dos licenciados em música, egressos da UNIPLAC, na educação básica) utilizamos a técnica de análise de conteúdo, inspirada nos desenvolvimentos de Laurence Bardin (1997). A pesquisa previu coleta de dados por meio dos instrumentos, tais como, entrevista semi-estruturada (para egressos residentes em Lages), e questionário (para egressos residentes em outras cidades), os quais permitiram investigar os caminhos e as práticas profissionais dos egressos Licenciados em Música da UNIPLAC. Os instrumentos permitiram também identificar os principais limites e possibilidades encontrados pelos egressos para acessar as escolas de educação básica e nelas permanecerem como profissionais.

As fases de análise de conteúdo utilizadas na pesquisa foram: a pré-análise (operacionaliza e sistematiza as informações iniciais); a exploração do material (administração sistemática das decisões tomadas); o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (resultados brutos tratados de forma a serem significativos e válidos).

A amostragem para o trabalho de campo é constituída por quinze egressos de quatro turmas do curso, tituladas entre 2006 e 2011, de um total de vinte e nove egressos durante toda a existência do curso (51,72%).

Em um primeiro momento foi analisada a bibliografia pertinente às seguintes temáticas: legislações sobre educação musical, função da música, currículo de música, inserção e permanência de docentes com titulação específica na Educação Básica, identidade profissional docente, entre outras. Estas bibliografias em alguns momentos trouxeram elementos contraditórios, que foram sendo analisados e equalizados no decorrer da pesquisa.

Realizamos o mapeamento dos locais, cidades, endereços dos egressos do curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC, para efetivação de contato; elaboramos e testamos os instrumentos para coleta de dados empíricos (APÊNDICE H e I), mapeamos as escolas de Lages (municipais, estaduais e particulares) que oferecem algum tipo de atividade de educação musical (APÊNDICE E e F).

Em relação ao primeiro passo metodológico da pesquisa, analisamos pesquisas que abordam a temática dos documentos oficiais no contexto histórico recente, da formação docente e do currículo no campo da Educação Musical (dissertações, teses e trabalhos publicados em anais de eventos e periódicos). Além destes recursos bibliográficos, consideramos de maior relevância para a pesquisa as seguintes produções: Almeida (2009), Bellochio e Garbosa (2010), Figueiredo (2010), Fonterrada (2008), Hentschke (2003), Loureiro (2003), Penna (2010) e as normativas sobre a Educação Básica no Brasil e seus desdobramentos.

Em geral, a literatura pertinente aponta para a ambiguidade existente nos documentos oficiais ao propor o ensino de música nas escolas, a compreensão sobre o que se espera para a área no contexto escolar, e o que se tem feito para sua efetivação.

A dissertação inclui Introdução, quatro capítulos, referências bibliográficas, nove apêndices e quatro anexos. O primeiro capítulo explora o campo pertinente à concepção de educação e educação musical, à perspectiva histórica e à documentação legal pertinente à área. O segundo capítulo problematiza a lei 11.769/2008, a qual tem sido alvo de muita discussão e reflexão, e que é um marco decisivo para a inserção da música nas escolas do país.

No terceiro capítulo discutimos a autonomia e o papel da escola, bem como o da comunidade escolar no processo de inserção do ensino de música em seu contexto. O quarto capítulo, destinado ao trabalho de campo, subdivide-se em cinco tópicos, apresentando, nos dois primeiros, as estratégias e procedimentos utilizados para a realização do trabalho de campo e as utilizadas para análise dos dados levantados; no terceiro a recuperação da história da educação musical em Lages e sua presença nas escolas de educação básica; no quarto e quinto tópicos, as considerações dos gestores da educação básica em relação ao ensino de música nas escolas e, na sequência, as dos egressos licenciados em música sobre a sua inserção e atuação nesses e em outros espaços.

A análise desses fatores poderá contribuir significativamente para que a educação musical conquiste seu espaço na educação básica, bem como na sociedade de modo geral. Espaço esse que, por muitas vezes, não se consegue identificar, conhecer ou definir. Esta contribuição social é o foco da pesquisa pretendida.

1 O VAI-E-DEM DA EDUCAÇÃO MUSICAL: REVISITANDO CONCEITOS, HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO PERTINENTES AO ENSINO DE MÚSICA

Neste capítulo refletimos sobre alguns contextos e antecedentes históricos, educacionais, políticos e sociais, pertinentes à educação e à educação musical no Brasil, por meio de revisão bibliográfica. Ele está dividido em quatro itens, abordando os objetivos da educação, em âmbito geral, e da educação musical no processo da formação humana; um pouco dos antecedentes históricos, principais movimentos e instituições de música européias que nos influenciaram, e o processo de desenvolvimento musical da cidade de Lages.

1.1 ENTRE TANTAS EDUCAÇÃOES... EDUCAÇÃO PARA O BEM COMUM³

Para iniciarmos a reflexão, optamos por, primeiramente, conceituar de maneira ampla a finalidade maior da Educação, formulação e discussão que servirão de marco contextual para a especificidade do nosso trabalho e descobertas da pesquisa empírica.

A educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento (BRANDÃO, 2001, p. 73)

Sobre a concepção de educação do autor, pode-se dizer que esta se formula na ideia que o homem possui potencialidades biopsíquicas inatas, mas que só conseguem desenvolver-se por meio da educação. A educação é este canal que oferece ao homem o que ele precisa para desabrochar individualmente, a partir da sua inserção social. Acrescenta a esta concepção (individual), o fator social (coletivo): a educação “ [...] é inevitavelmente uma prática social que, por meio da

³ CAVALCANTI e OLIVEIRA (2008, 216) consideram que segundo Tomás de Aquino “os mestres ocupam um espaço essencial na realização do bem-comum, uma vez que o importante é ser sábio [...] a verdade (o bem) é transcendente. No entanto, o homem, por participação, tem sua verdade (o seu bem). Ao existir materialmente, a verdade ou o bem se encontram no homem apenas potencialmente; dessa forma, segundo ele, o movimento para atualizar o conhecimento ou o bem é essencial”.

inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais” (BRANDÃO, 2001, p. 71). Ou seja, esta prática social determinará os sujeitos e suas maneiras de ser, agir e interagir, conforme a necessidade de cada sociedade. A educação é a inculcação de uma norma, um princípio que rege uma comunidade, dentro de suas diferentes instituições (família, religião, escola), e ela influencia no desenvolvimento da sociedade através de suas forças produtivas e de seus valores culturais.

Para Ribeiro (2001, p.29), a finalidade imediata da educação “é a de tornar possível um maior grau de consciência, ou seja, de conhecimento, compreensão da realidade da qual nós, seres humanos, somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente”. Essa finalidade se realiza na história infinitamente, na perspectiva de formar o ser humano cada vez mais humano. E essa educação que prevê a formação integral do homem, a formação em prol da mudança social e do bem-estar coletivo, ocorre em diferentes espaços não se configurando como responsabilidade única da escola.

Para Brandão (2001, p. 9) “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” e acrescenta que, “a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes” (BRANDÃO, 2001, p. 47). Embora, conforme o autor, a educação não ocorra somente na escola, mas sim em todos os segmentos/instituições e espaços da sociedade, é preciso ressaltar que na escola é oportunizado o conhecimento sistematizado de áreas consideradas essenciais para a formação do homem, em atendimento às necessidades do mundo do trabalho.

Esta ideia é corroborada por autores como Mészáros (2005, p.15). Este considera que “a natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais na sociedade contemporânea – está vinculada ao destino do trabalho”. Estar vinculada ao destino do trabalho não seria problema algum, se mantivesse o ideal de “um mundo de trabalho destinado ao bem coletivo”.

No entanto, o que ocorre é que os sistemas de ensino, compostos por escolas de educação básica ou superior, não têm legitimado este ideal. Suas ações estão visivelmente atreladas às necessidades, vantagens e desvantagens do

mundo de trabalho, o qual é dirigido por uma minoria privilegiada, que rege suas ações em prol de outros objetivos, que não o do bem estar coletivo.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2005, p.35).

O fato é que fazemos parte desse sistema e que, apesar de termos consciência sobre esta realidade, muitas vezes nos sentimos impotentes ou até mesmo alienados, não conseguindo visualizar alternativas para a mudança desse cenário. Mas, para a educação não há limites. Mézáros (2005, p.47) salienta a importância da concepção de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”, e faz a seguinte consideração:

“[...] muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada” (MÉSZÁROS, 2005, p.53)

A concepção do autor sobre escola, sistemas educacionais, torna-se um tanto pessimista em relação ao princípio de educação apresentado pelo mesmo. A crença de que a educação tem um objetivo maior do que o proposto por esses sistemas é corroborado por Brandão (2001). Educação não significa apenas transmitir informações sistematizadas, mas sim construir conhecimentos que possibilitem ao indivíduo viver, sentir, refletir e entender essa vivência. “[...] um pensamento muito corrente hoje em dia é o de que a educação é um dos principais meios de realização de mudança social ou, pelo menos, um dos recursos de adaptação das pessoas a um mundo em mudança” (BRANDÃO, 2001, p. 78).

Nessa citação é possível se perceber que a potencialidade da educação pode desdobrar-se em sentidos opostos: ou bem no sentido das mudanças sociais (e é preciso se pensar que mudanças não são necessariamente para o bem comum) ou para adaptação ao sistema vigente, subjugação e acomodação das populações.

A educação oportuniza ao homem adaptar-se ao meio, conhecendo as “regras” para sobreviver nele. No entanto, ele também, por meio da educação, poderá mudar este meio.

Em meio a estas controvertidas condições, e apesar delas, continuamos a acreditar na educação, “porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade”. E, também, porque “[...] a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto” (BRANDÃO, 2001, p.99).

Essa reinvenção da educação dependerá de todos aqueles que compreendem a educação como a promotora do conhecimento em prol do bem coletivo.

1.2 EDUCAÇÃO MUSICAL PARA QUÊ E PARA QUEM?

Neste subitem discutimos a função da música na educação e a quem está associada esta educação, ou ao menos a quem deveria estar. Para iniciar esta discussão torna-se necessário compreender o conceito de música no contexto da educação. Penna (2010, p.24) considera que “música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som”. E acrescenta, “Na medida em que alguma forma de música está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, podemos dizer que é um fenômeno universal” (PENNA, 2010, p. 22).

Sendo a música um fenômeno universal, uma arte contemplada e vivenciada diariamente nas mais diferenciadas nações, é preciso indagar sobre o que a torna tão necessária à vida humana. A consideração de Zagonel, a respeito da vida contemporânea em tempos de globalização, assinala que a arte pode ser um espaço para o cultivo da dimensão humana em um contexto de muitas pressões e determinações externas sobre os sujeitos.

Numa sociedade em que os meios de comunicação dominam os mercados, influenciando e direcionando o gosto das pessoas, em que a tecnologia

permeia todas as áreas de conhecimento e também as relações humanas, em que o consumo aumenta a cada dia e dita os hábitos familiares e pessoais, a arte seria uma forma de ativar e de estimular as sensações, o potencial criativo e as emoções humanas Penna (2010,, p.29).

São relevantes as consequências estruturais nas relações humanas, oriundas do processo de globalização. Nossa sociedade apresenta um acelerado desenvolvimento sociocultural, onde a tecnologia associada à comunicação de massa domina o cenário. A interação da música com o mundo tecnológico é inevitável e necessária; no entanto, é preciso cuidado para que esta não perca sua essência e importância social.

Ao mesmo tempo em que é possível a qualquer indivíduo que tenha acesso à internet explorar e conhecer músicas de outras culturas, a influência da *mass mídia* associada ao baixo nível cultural de grande parte da população brasileira faz com que sejam veiculadas, na rádio e televisão aberta, músicos escolhidos por interesses e critérios de mercado que, em geral, constroem o gosto musical popular, limitando a audiência a um espectro muito pequeno de estilos e variantes musicais.

A tecnologia permite ao sujeito comunicar-se com diversas pessoas, de diferentes lugares ao mesmo tempo. A arte, além de comunicar permite a expressão afetiva e criativa dos sujeitos e tem oportunizado cada vez mais processos inclusivos na sociedade.

O indivíduo expressa, por meio da arte, seus sentimentos, suas angústias, suas alegrias e se sente participativo na sociedade na qual está inserido. A arte proporciona atividades que permitem a inclusão, e por isso são meios de transformação social (ZAGONEL, 2008, p. 30).

Cantar, tocar junto, produzir coletivamente são algumas das formas de possibilitar aos jovens, alunos no caso da escola, o sentimento de pertencimento a um grupo, promovendo vínculos, logo, incluindo. Esse sentimento influencia o ato de criar, encorajando-os a expressar-se e descobrir a alegria de produzir e até mesmo gerar novas amizades.

Para Carvalho (2008, p.75), “a arte é vista, ainda, como um modo de promover a inclusão social ao propiciar acesso aos bens culturais, bem como de transmitir conhecimentos e favorecer reflexões sobre a esfera sociocultural em que estão circunscritos”. A arte em geral, assim como a música promovem a inclusão

social a partir do momento que possibilitam a todo e qualquer cidadão, independente de sua origem, aprendê-la e vivenciá-la.

De fato, o ensino de música por longo período perpetuou-se como privilégio de um grupo minoritário, elitizado. Embora conheçamos as origens de sua história, entendendo esta como pertencente a diversas civilizações e povos, muitas vezes tocada nas ruas e louvada nas igrejas, o fato é que a música de maior complexidade era apreciada e aprendida por aqueles que detinham recursos para pagá-la. No entanto, o ato de “fazer música”, independente do contexto e circunstância em que se faz, favorece a criação de laços, mesmo que momentâneos, entre aqueles que a produzem e ouvem.

Além de seu impacto nas relações humanas, a música também influencia aspectos individuais, que podem ser físicos e/ou psicológicos. Em relação às influências musicais no ser humano, Sekeff (2007) considera que a música tem ação precípua na atividade motora, (co)move, estimula a criatividade, a inteligência, o equilíbrio afetivo e emocional, fomenta a memória, beneficia um desejado processo de autorrealização e satisfação, entre outras contribuições.

Outros autores corroboram a afirmação de que a música influencia e estimula sentimentos, comportamentos e potencialidades psíquicas.

Ela exige e promove extroversão na maneira expressiva e vigorosa de tocar, *espírito de equipe* na prática conjunta da música, *retidão* à obra musical e à sociedade musical, *estabilidade* emocional no estresse do palco da apresentação artística, *inteligência* na interpretação apropriada de uma obra musical (BASTIAN, 2009, p.22)

Diante dessas colocações consideramos que a sociedade de uma maneira geral poderia esperar da educação musical uma importante contribuição para melhorar a sociedade no sentido da solidariedade, por exemplo, seja em instituições de ensino, assistenciais, religiosas ou outras não formais. As transformações esperadas podem referir-se à formação do ser humano enquanto ser reflexivo, crítico e solidário para com seu congênere, que lutará por ideais e causas sociais, como por exemplo, pela valorização profissional, pela isonomia nos direitos e deveres de todo cidadão, pela justiça, entre outras questões.

Como mencionado, a música possui uma influência individual em cada ser humano, dentro de suas potencialidades e capacidades físicas, emocionais e psíquicas, e estas se constroem coletivamente também por meio da música, em práticas grupais, ensaios em conjunto, e tantas outras interações musicais possíveis, possibilitando ao indivíduo encontrar-se em “seu mundo”, tempo e espaço, pois “[...] praticar a música e experimentar a música são maneiras e modos especiais de encontrar-se no mundo e aí orientar-se [...]” (BASTIAN, 2009, p.33)

Os aspectos apresentados pelos autores supracitados consideram as influências da música em processos sociais, biológicos e afetivos, no entanto, há um aspecto fundamental na formação do homem que ainda não foi trabalhado, que é a educação propriamente dita.

[...] a música tem sido considerada ferramenta valiosa no campo da saúde (musicoterapia). Não seria também no campo da educação? Afinal, ela não só permite que se conheçam os sentimentos como também propicia o seu desenvolvimento. E isso porque a música “educa” os sentimentos, do mesmo modo que o cálculo matemático e a argumentação “educam” o pensamento (SEKEFF, 2007, p.36)

Se a música faz tão bem às pessoas é justo e importante que ela seja mais explorada nas escolas. Porém, diversos estudos mostram que a escola tende a minimizar o potencial da música enquanto promotora de valores e capacidades, reduzindo-a à sua dimensão lúdica ou festiva (OLIVEIRA, 2010). Pretendendo assentar-se na ciência, hipervaloriza os conhecimentos, esquecendo que para serem alvo de apropriação pelos alunos é preciso passar por processos psíquicos e emocionais. Bréscia (2011), por exemplo, considera que “cantar pode ser um excelente companheiro de aprendizagem na socialização, aprendizagem de conceitos e descoberta do mundo”, e acrescenta, “Tanto no ensino das matérias quanto, por exemplo, nos recreios, cantar pode ser um veículo de compreensão, memorização ou expressão de emoções” (BRÉSCIA, 2011, p.54). E também de conhecimentos.

Se a música por si só propicia tantas sensações e potencialidades para o ser humano, este apenas estando exposto a ela, ouvindo, apreciando, imaginemos os benefícios que ela poderá trazer aos alunos que tiverem acesso a aulas de música, compondo, cantando, tocando.

Considerar o amplo acesso que se tem à música fora da escola não justifica a sua falta no currículo escolar, uma vez que essa música chega aos nossos ouvidos sem nenhuma discriminação e consciência por parte de quem ouve. Além do mais, é negado aos alunos o acesso a uma área do conhecimento que certamente poderá levá-los a desenvolver seus potenciais artístico e criador, além de permitir que desenvolvam uma apreciação musical crítica e consciente (LOUREIRO, 2003, p.147).

É importante fazer uma ressalva à consideração de Loureiro, pois o amplo acesso que a população tem em termos de música é relativo. Que tipo de música é amplamente acessível? Apenas as promovidas pela mídia. Mesmo que no Youtube possa-se ouvir todo tipo de música, por que razões um jovem exploraria músicas fora das tendências promovidas pela mídia? Provavelmente seriam poucos a fazê-lo.

Nesse ponto, da diversidade das culturas, a escola poderia ter um papel importante, mas a formação dos professores teria também que incluir uma perspectiva da cultura universal⁴ (ou melhor seria dizer das culturas do mundo, não só atuais mas passadas), e não apenas das vertentes dominantes, isto é, a tradição erudita difundida pela Europa continental e a música *pop* difundida sobretudo a partir dos países/regiões anglófonos (Grã Bretanha e Estados Unidos). Para que esta perspectiva se torne realidade na formação dos professores é preciso maior autenticidade cultural a qual precisa de tempo e maturidade para se consolidar.

Para alguns estudiosos, a arte teria uma função em si mesma, em que ela se basta pela simples razão de existir: “a autonomia da arte é uma concepção surgida no século XIX, pois, até então, ela fora vista com finalidade moral, educativa ou religiosa, sendo esta última extremamente arraigada aos preceitos da Idade Média” (ZAGONEL, 2008, p.39). Note-se nesta afirmação a perspectiva exclusivamente eurocentrista (WALLERSTEIN, 2006).

A implantação do ensino de música nas escolas tem suscitado discussões sobre o que é educação musical “e o que pode ou não ser apropriado para a área nas escolas brasileiras”, sugerindo estabelecer limites ou parâmetros para esse ensino. Nem tudo o que vinha sendo considerado como educação musical,

⁴ Immanuel Wallerstein (2006) e outros autores fazem a crítica ao que denominam ‘universalismo europeu’ que consistiria em fazer de uma parte importante da cultura desenvolvida pela humanidade, o todo. Concepção que ignora as civilizações asiáticas por exemplo, do oriente médio ou mesmo da África, das quais os europeus se alimentaram para elevar-se a uma posição de dominação cultural sobre a maior parte das regiões do mundo.

tradicionalmente, nas escolas de música ou nos conservatórios, pode ou deve ser ensinado nas escolas, questiona-se. Os repertórios e métodos devem ser adequados para o trabalho nas escolas, onde o ensino ocorre em turmas maiores, e não individualmente como é costume em escolas especializadas de música.

Talvez o caminho a ser construído pelos educadores musicais seja o que a possibilita a congregação dos conhecimentos teóricos, técnicos e artísticos utilizados nessas escolas especializadas com a formação didática, humana e integral dos alunos, tão almejada nas escolas de educação básica do país.

No contexto de uma educação voltada para a transformação social, a educação musical centra-se na busca do equilíbrio entre o didático e o artístico, propiciando ao aluno a aquisição do conhecimento musical organizado e sistematizado, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da sensibilidade. Uma educação musical inserida na formação integral do indivíduo (LOUREIRO, 2003, p.128)

Almeida (2009) relata pesquisa realizada sobre artistas que passaram a ser professores de arte na graduação. A pesquisa tinha como objetivo investigar o conceito de educação em arte, destes profissionais, bem como os limites e as possibilidades encontradas na atuação docente. Outro aspecto investigado refere-se à formação do artista no espaço escolar.

Entre os artistas entrevistados, constatei o consenso de que arte pode ser ensinada. Por outro lado, todos afirmaram que a escola não é diretamente responsável pela formação do artista, embora acreditem que ela tem a função de despertar e orientar uma vocação (ALMEIDA, 2009, p.91).

A primeira observação sobre essa afirmação refere-se a uma espécie de “crença” há muito tempo propagada pelo mundo todo, de que arte “é para quem tem dom!”. A colocação de Almeida (2009) sobre o fato de que a arte pode ser ensinada desmistifica essa compreensão. A arte, e a música podem ser ensinadas a todo aquele que estiver disposto a aprendê-la. O desempenho, a performance dependerá de cada um, a seu tempo e a seu modo, sendo que todos possuímos tempos diferentes de aprendizagem, para qualquer tipo de aprendizagem, e não somente para a área das artes.

Se essa fosse a verdadeira face da música, de que “é para quem tem dom!”, a sua inserção nas escolas do país teria outro problema, pois seriam necessários processos de seleção para identificar quem os teria, gerando uma divisão na escola, entre os que “podem e os que não podem” aprender música. O ensino de música tem justamente objetivo contrário, o de incluir cada vez mais pessoas nessa prática e vivência e nas experiências que desencadeia.

Outro dado na afirmação de Almeida (2009) é o de os professores-artistas, expressão que ela cunha, acreditarem que o papel da arte na escola seja o de despertar para uma vocação, e não necessariamente, de formar um artista. É importante mencionar que o objetivo da arte em geral e da educação musical nas escolas não é o de formar artistas, mas sim possibilitar o acesso a diferentes vivências e conhecimento em arte e música a todos os alunos. Talvez dessa prática surjam futuros profissionais da área, no entanto, este não é o objetivo da proposta que vem se disseminando nas escolas de educação básica do país.

Manifestar-se pela música, assim como pelo desenho faria parte da formação humana, enriquecendo o espectro de possibilidades de construção de si, de relações e de produções – seja em contextos de trabalho ou da vida pessoal. Assim como falar, escrever, caminhar, cozinhar, cantar ou expressar-se por um instrumento são formas de inserção da subjetividade no espaço social e público. Formas de ser. Uma pessoa que consegue “ser” de muitas formas no mundo tem uma existência mais rica e desenvolve mais potencialidades que interagem e podem fazer dela alguém mais criativo, performático e bem sucedido na vida, em termos emocionais, intelectuais e profissionais.

O acesso à música enquanto instrumento de mídia e de cultura de massa tem aumentado nas últimas décadas. No entanto o acesso ao ensino de música, ou à iniciação musical não atingiu percentuais tão elevados. Historicamente, o ensino de música manteve-se enquanto privilégio de uma minoria elitizada, como dito antes, aqueles que possuíam condições de financiar aulas em escolas e conservatórios particulares.

O ensino da música vem lutando pelo seu espaço no contexto institucionalizado. A sua prática, infelizmente, continua sendo privilégio de um minoria que dispõe de recursos materiais e financeiros para sustentar

um ensino desenvolvido em poucas escolas especializadas (LOUREIRO, 2003, p.146).

A universalização do ensino de música é conquista recente, e busca na escola (privada e pública) a possibilidade de efetivação. “A escola, como espaço de construção e reconstrução do conhecimento, pode surgir como possibilidade de realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos” (LOUREIRO, 2003, p.140).

Fonterrada (2008), por exemplo, apresenta a concepção de Dewey e Barbosa sobre educação musical, sua finalidade e direção, que convergem com a reflexão apresentada acima. “Na escola, o ensino da música não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano” (FONTERRADA, 2008, p. 210)

São muitos os desafios a ser enfrentados pela área da educação musical nas escolas do país. Não há uma sistematização deste ensino na maioria das escolas e ainda são relativamente poucos os profissionais licenciados em música atuando nas mesmas. Na falta desses profissionais, o ensino de música poderá ser realizado por profissional de outras áreas, e esta possibilidade levanta dúvidas sobre a qualidade deste ensino. É fato que esta, também, têm sido a realidade de praticamente todas as áreas, e não apenas da educação musical, onde faltam professores licenciados e são contratados profissionais com diferentes formações para nela atuar. No entanto, para Penna (2010, 147), “Na falta da formação específica, este trabalho pedagógico com música muitas vezes é esporádico e superficial, ou até mesmo inadequado [...]”. Esta tendência se justifica ao considerarmos que o profissional formado na área terá maior conhecimento e capacidade de argumentação sobre a importância e o papel do ensino de música nas escolas, bem como, melhores condições de desenvolver propostas consistentes para este ensino.

A forma inadequada deste ensino pode ser um dos fatores que desencadearam/desencadeiam o processo de desvalorização da arte no contexto escolar, considerando a mesma como um momento de lazer ou mero entretenimento, à margem de sua cientificidade.

É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina artes (ou educação artística, terminologia ainda vigente) não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a *passarem seu tempo* enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas “importantes” (FONTERRADA, 2008, p. 229)

A prática descrita acima, de transformar o professor de arte em organizador das festas, decorador dos espaços e murais da escola pode ser observado diariamente em grande parte das escolas de educação básica. Isso se deve à falta de compreensão sobre a área e suas potencialidades no desenvolvimento do ser humano, pois se o ensino de arte, de música, fosse entendido em sua complexidade seria aproveitado para além de ações em datas comemorativas e festas, como é freqüente constar-se nas escolas. Foi unânime o sentimento dos egressos entrevistados no sentido de que o papel da educação musical na escola pode dar uma contribuição formativa muito mais significativa do que essa, considerada por eles restrita. Não que estas atividades não tenham o seu valor, mas fica muito aquém do que a música pode produzir na comunidade escolar.

Assim, o papel do professor de música na escola precisa ser trabalhado nos cursos de formação para fortalecer sua capacidade de argumentação e de elaboração de propostas consistentes que ajudem a construir uma visão significativa na comunidade escolar, o que implica em ampliar a visão de gestores, professores de outras áreas e alunos sobre a música na escola. Podemos trabalhar a música na escola como uma forma de possibilitar o acesso às diferentes manifestações culturais existentes, despertando nos alunos sensibilidade para a diversidade cultural e humana, senso crítico e ampliação de consciência por meio do conhecimento técnico/artístico/cultural em música, contribuindo para a formação integral do aluno.

1.3 CONTEXTUALIZANDO OS PRINCIPAIS MOVIMENTOS E INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

Apesar de no primeiro subtítulo nos referirmos a autores que criticam a escola e os sistemas de ensino, tal como são, frisamos a importância das instituições escolares no processo de formação humana. Assim, neste subtítulo

fazemos uma breve incursão histórica sobre algumas das principais instituições que desenvolveram o ensino de música (sistemizado) no Brasil.

O Colégio de Pedro II foi o primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil sendo que os ensinamentos primário e secundário nessa instituição eram divididos em três classes, compostas por diferentes conteúdos, entre eles, Música (BRASIL, 1890). A origem do Colégio Pedro II remonta à primeira metade do século XVIII, ao Abrigo dos Órfãos de São Pedro, obra de caridade da antiga paróquia de mesmo nome, no centro da cidade do Rio de Janeiro⁵.

No Século XIX surgem as primeiras escolas de música particulares de caráter técnico-artístico (na Europa⁶). Neste aspecto o Brasil não fica muito atrás. Já em “1841, foi criado o Conservatório de Música do Rio de Janeiro. A criação do Conservatório originou a Escola de Música da Universidade Federal (do Rio de Janeiro) e, em consequência disso, oficializou-se o ensino da música no Brasil” (SANTA CATARINA, 1998, p.191). Embora em 1890, a concepção de ensino de música estivesse voltada para uma prática altamente artística e profissionalizante, atribuindo a esta prática a preocupação acentuada com o estudo da teoria musical, estes foram os primeiros movimentos que asseguraram a educação musical no Brasil.

Acredita-se que a legitimação cultural de uma nação está atrelada a um processo lento e processual, onde são necessários movimentos reivindicatórios e/ou de conscientização para sua efetivação. No caso de música, pode-se observar que a sua assunção no panorama brasileiro ocorreu, também, processualmente, inserindo música nos cultos religiosos, posteriormente criando-se Conservatórios e escolas especializadas. No entanto, destaca-se que, embora a concepção de educação musical adotada por esses espaços distingue-se da atual concepção (música para

⁵ Disponível em: <http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp?data=30/3/2013%2011:27:19> Acesso em 30 mar. 2013, às 11:38.

⁶ Destacam-se algumas: em Praga, a primeira escola deste caráter é fundada em 1811; em Genebra, 1815; em Viena, 1817; no Canadá, surge em 1845, em Berlim, 1850; e nos Estados Unidos em 1860. Em 1872 é fundado *The Trinity College* e um ano depois, *The National Training School of Music*. Em 1974, na França, é criado o *Conservatoire de Paris*, a primeira escola particular de caráter técnico-artístico. Em 1982, na Inglaterra, surge *The Royal Academy of Music*, tendo como principal característica a organização em forma de externato (FONTERRADA, 2008).

todos), estes foram os primeiros passos no sentido de assegurar este ensino no país.

Em 1906, é fundado o Conservatório Dramático e Musical, em São Paulo. Em 1915, João Gomes Junior e Carlos Alberto Gomes Cardim publicam a obra “O ensino da música pelo *méthodo analytico*”. “Gomes Júnior propõe um novo modelo para o ensino de música, em que se destaca o canto coletivo, organizado com várias vozes [...] Suas ideias são incorporadas pelo governo brasileiro, que vê no canto um recurso importante na formação da cidadania” (LOUREIRO, 2003, p.54)

No Brasil, a educação musical percorreu diversos caminhos, nos quais, ora a música estava presente nas escolas e era entendida como responsabilidade do Estado, ora estava ausente, sendo que nas últimas décadas (aproximadamente de 1970 até os anos 2000), esteve fora do contexto escolar em diversos sistemas educacionais⁷.

Após anos de difusão da música estrangeira no Brasil, seja em escolas e conservatórios, audições públicas ou particulares, ou através dos meios de comunicação disponíveis, em 1920, a identidade brasileira começa a ganhar espaço entre os educadores musicais, principalmente, devido a Mário de Andrade (1893-1945), que defendia a função social da música e a importância e o valor do folclore.

O ano de 1922 ficou marcado na história brasileira pela Semana da Arte Moderna⁸. Tratava-se de uma denúncia da situação das artes. Segundo Loureiro (2003, p.54), a Semana “coloca em planos opostos a música do passado e a do presente”.

A partir dessa década, ocorreram diversas transformações nos modelos e nas legislações relativas ao ensino de música. Entre 1920 e 1930, por exemplo,

⁷ O trabalho de recuperação das tradições de Educação Musical no Brasil: Cronologia dos Movimentos e Legislações realizado pela autora desta pesquisa foi disponibilizado em <http://pibidmusicauniplac.blogspot.com.br/> como contribuição à comunidade de pós-graduandos e pesquisadores da área.

⁸ A Semana de Arte Moderna ocorreu em 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, tendo como objetivo mostrar as novas tendências artísticas que já vigoravam na Europa. Esta nova forma de expressão não foi compreendida pela elite paulista, que era influenciada pelas formas estéticas européias mais conservadoras. O idealizador deste evento artístico e cultural foi o pintor Di Cavalcanti. A Semana, na verdade, foi a explosão de ideias inovadoras que aboliam por completo a perfeição estética tão apreciada no século XIX. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/artesliteratura/semana22/>>. Acesso em 29 dez. 2011, às 11:45.

surgiu o projeto idealizado por Heitor Villa-Lobos, denominado Canto Orfeônico⁹, que implantou o ensino de canto nas escolas de São Paulo e, mais tarde, ampliou-se para todo o país (MONTI, 2012). Villa-Lobos abandonava o rigor do método, pois queria apenas incentivar a experiência musical. Em seu projeto há uma ruptura com a ideia de que a música é privilégio de poucos, e em geral, da elite.

A década de 1930 também marcou historicamente a educação musical no Brasil. Nesta década, o maestro Villa-Lobos, foi convidado pelo então secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira, para organizar e dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), implantando-se o ensino de música nas escolas em âmbito nacional. A SEMA “[...] objetivava a realização da orientação, do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas, em todos os níveis” (AMATO, 2006, p. 151).

A educação musical toma novas proporções, sendo que Villa-Lobos “dedicou-se com afinco às pesquisas sobre Educação Cívico-musical, preparando textos, aulas, métodos que melhor se aplicassem às crianças” (LOUREIRO, 2003, p.56). O Estado apoiou seu projeto, sendo que o Presidente Getúlio Vargas (governou de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954) tornou o canto orfeônico obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro, através do Decreto 18.890, de 18 de abril de 1932. No entanto, cabe a reflexão sobre a real intencionalidade deste ato.

Desejoso de educar as massas urbanas por meio da música, o governo leva à frente o projeto traçado por Villa-Lobos para o ensino do canto orfeônico nas escolas primárias e normais, inspirado no modelo alemão, implementando-o, lentamente, durante os anos 30.[...] Sabe-se, entretanto, que a intenção era fazer com que todos os alunos, principalmente os da rede pública, participassem, cantando, da exacerbação nacionalista que então reinava no país (LOUREIRO, 2003, p. 56 e 57)

Contava-se com o poder da música para criar um sentido de nação, para promover a identidade brasileira. Por um lado parece importante no sentido do reconhecimento do valor da música para criar esse sentimento de unidade da população, sobretudo se atentamos para o fato de que era uma postura

⁹ O Canto Orfeônico surgiu inicialmente na França, no século XIX, sob o título de *Órphéons* (KATER, 2012, p.43). Acredita-se que a origem do nome se deva à relação com Orfeu, deus da Mitologia grega que tinha talento para a poesia e para a música. No sentido implementado por Villalobos, permitiu uma maior veiculação da música entre a população brasileira por muitas gerações, em um processo de democratização e de valorização cultural.

governamental. Por outro lado, em um país tão grande como o Brasil, com tanta diversidade musical, seria provavelmente temerário, pois de difícil implementação.

É relevante a discussão acerca da influência que este projeto teve na educação musical no Brasil, e sua concepção. Seria Villa-Lobos o responsável pela concepção de “música para todos”? Talvez, iniciaria aqui a valorização do processo de musicalização dos alunos enquanto formação humana e não apenas a formação do instrumentista, do concertista. Parece plausível.

Em 1932, o presidente Getúlio Vargas também criou o Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico e o Orfeão dos Professores do Distrito Federal (na época Rio de Janeiro), que buscava facilitar aos professores do magistério público a prática da teoria musical e a técnica dos processos orfeônicos, os quais, mais tarde seriam praticados nas escolas municipais (LOUREIRO, 2003). “Nos anos de 1934 e 1935, Gazzi de Sá¹⁰ foi ao Rio de Janeiro fazer o Curso de Pedagogia e Aperfeiçoamento do Ensino de Canto Orfeônico dirigido por Villa-Lobos, na Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal” (SILVA, 2007, p. 44).

O trabalho de facilitação aos professores do magistério público que trabalhavam com Canto Orfeônico era ministrado pelo próprio Villa-Lobos. Assim, pode-se imaginar que esta atividade representava uma espécie de Formação Continuada de professores, sendo que o idealizador do projeto era também o responsável por esta formação.

No mesmo ano (1932) surge no panorama da educação brasileira, a Escola Nova, movimento que se espalha desde a Europa às Américas, e que traz como base a “crença na espontaneidade criativa e expressiva dando maior ênfase à atividade do aluno, que passa a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem” (LOUREIRO, 2003, p 66).

Em 1942, observando a necessidade de capacitar os professores que ministrariam a disciplina Canto Orfeônico, foi criado o Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico (CNCO), “com a finalidade de formar professores capacitados a ministrar tal matéria, constituindo-se numa notável realização a favor do ensino da

¹⁰ Gazzi de Sá foi um maestro nascido em João Pessoa (13 de dezembro de 1901). Ele tornou-se uma das principais referências brasileiras do canto orfeônico no século XX. Sua atuação ficou conhecida a partir da década de 1920 com um trabalho de cultura musical no Liceu Paraibano, proporcionando o estímulo à juventude para a iniciar-se na arte. Disponível em: <http://www.janelacultural.com/?p=1577> Acesso em 25 abr. 201, às 18:47.

música” (AMATO, 2006, p.151). Segundo a autora, a docência da disciplina, a partir de 1945, passou a ser possível somente com o credenciamento fornecido pelo CNCO ou por outra instituição equivalente.

Outra importante instituição do campo da educação musical foi a Escolinha de Arte do Brasil, criada em 1948, no Rio de Janeiro, que manteve o foco nas expressões artísticas: dança, pintura, teatro, desenho, poesia, entre outras. O espírito aberto da Escolinha de Arte do Brasil buscava a ampliação do repertório artístico pela inclusão de elementos da arte popular e do folclore, na intensificação do diálogo entre as diferentes modalidades artísticas. “A finalidade deste movimento era de desenvolver a capacidade criadora da criança, visando o seu desenvolvimento estético” (SANTA CATARINA, 1998, p.185).

O projeto apostava no potencial de criatividade existente em todo ser humano. “Até 1973, a Escolinha de Arte do Brasil organiza o primeiro Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), que durante anos foi o único destinado à formação de arte-educadores, abrangendo todos os graus de ensino” (LOUREIRO, 2003, p.65)

Em 1950, Liddy Chiaffarelli Mignone¹¹ cria um grupo de estudos chamado Centro para o Estudo de Iniciação Musical da Criança, destinado a estudar os problemas observados em classe, e traçar novas diretrizes para os cursos (ROCHA, 2005, p. 4).

Em 1960, foi criado pela Comissão Estadual de Música, em São Paulo, àquela época subordinada à Secretaria de Estado dos Negócios do Governo, o Curso de Formação de Professores de Música, sendo que a “ênfase do curso era na formação do músico, pois acreditava-se que, sem ser músico, seria impossível ser educador musical” (FONTERRADA, 2008, p. 217). Esta é uma afirmativa datada historicamente; no entanto, ainda hoje, este é um pensamento recorrente nas discussões sobre a área.

A partir dos anos 1970 foram publicadas diversas leis voltadas para a educação, entre elas, em 1971, a Lei nº 5.692, que fixou as Diretrizes e Bases para

¹¹ Educadora musical que desenvolveu atividades pedagógicas em diferentes níveis e modalidades do ensino de música. Liddy Chiaffarelli Mignone nasceu em 1891, na cidade de São Paulo e faleceu em acidente de avião vindo desta cidade para o Rio de Janeiro, no ano de 1962. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/anais2005/Comunicacoes/37In%C3%AAs%20de%20Almeida%20Rocha.pdf> Acesso em: 28 dez. 2011, às 16:19.

o ensino do então 1º e 2º graus, e trouxe para a área de Arte o caráter de polivalência. Como consequência, em 1973 surgiram os cursos superiores de educação artística de caráter polivalente.

As reflexões a respeito dessas leis e outras publicadas a partir dos anos 1980 até os dias atuais estão desenvolvidas no subitem 1.4, uma vez que há em torno delas muita pesquisa, literatura e polêmica.

A presença do ensino de Arte e Música nas escolas brasileiras ocorreu, nos últimos anos, de forma bastante variada, destacando-se três momentos significativos: o Canto Orfeônico, entre as décadas de trinta e sessenta; a Educação Artística, na década de setenta e o momento atual, caracterizado por múltiplas interpretações e práticas (BEAUMONT; FONSECA, 2012, p. 1)

Isto confirma as iniciativas ocorridas há pelo menos oitenta anos para que a música fosse inserida no contexto educacional. Aqui citamos algumas das principais instituições que desenvolveram o ensino de música (sistemizado) no Brasil. No entanto, é importante salientar que atualmente são muitas as iniciativas nesse sentido, embora ocorram de diferentes maneiras e em passos lentos, sob a perspectiva daqueles que anseiam fervorosamente por esta conquista. São passos lentos, mas que, queremos acreditar, estão sedimentando um caminho sólido para área.

1.4 A EDUCAÇÃO MUSICAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: REGULAÇÃO E ORIENTAÇÃO

Nesta parte do texto discutiremos o teor da legislação referente à formação musical escolar em comparação à realidade da educação musical que está sendo praticada nas escolas, bem como os documentos oficiais que vêm regulando ou orientando este ensino no país. Consideramos que há um elevado número de documentos oficiais¹² elaborados ao longo de várias décadas, porém estes parecem ter um impacto relativamente pequeno na realidade das escolas, no que se refere à educação musical, bem como no posicionamento das escolas frente a este ensino.

¹² Destacam-se os documentos supracitados na nota 1 (pg. 14).

Documentos oficiais que regulam as políticas educacionais, Documentos oficiais que regulam as políticas educacionais podem resultar de movimentos de base, das categorias profissionais, mas podem também, eventualmente, ser elaborados por representantes de camadas da elite cultural e econômica do país; neste caso, podem estar a serviço de interesses da classe dominante, não efetivando suas ‘promessas’ junto aos setores mais amplos da população. Como considera Bianchetti (1996, p.93), as políticas educacionais, analisadas a partir do modelo neoliberal, “dependem não só das condições políticas de uma conjuntura histórica, mas também das características e do poder dos grupos hegemônicos”.

Para resolver esta questão o fortalecimento dos movimentos das classes não-dominantes e, mais especificamente das categorias profissionais organizadas, pode equilibrar as forças, no sentido de conquistar maior participação no processo de elaboração desses documentos, para que melhor respondam às reais necessidades educacionais das populações.

Recuperando aspectos legais relativos à educação musical, Fonterrada (2008) afirma que

Embora haja registro de algumas atividades de música em escolas [...], foi somente em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino da música nas escolas públicas¹³ brasileiras, por um decreto que ditava que o ensino deveria se processar em dois níveis: “noções de música” e “exercícios de canto”, não explicitando, porém nada mais do que isso. Um ano após a Proclamação da República, a 15 de novembro de 1889, foi dado outro passo em direção ao ensino de música na escola: pela primeira vez, passou-se a exigir, com o decreto federal n. 981, de 28 de novembro de 1890, “formação especializada do professor de música” (FONTERRADA, 2008, p. 210)

A autora refere-se ao Decreto n. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte¹⁴. Em relação à expressão “foi somente”, utilizada por Fonterrada (2008)

¹³ Tenha-se em mente que nessa época a escola pública brasileira era uma escola de elite, para poucos, e que a sua universalização vem sendo atingida muito recentemente, perto do final do século XX.

¹⁴ Para elucidar o assunto trazemos duas referências: Município da Corte, vulgarmente chamado de Neutro, foi criado em 1834, pelo Ato Adicional, e refere-se ao Município do Rio de Janeiro, que ao final do século XVIII, possuía cerca de 50.000 habitantes. Disponível em: <http://www.portalbrasil.net/brasil_cidades_riodejaneiro.htm> Acesso em: 10 dez. 2011, às 18:55. No Brasil imperial, a constituição de 1824 teve apenas uma única emenda, a qual ficou conhecida

convém que esta seja problematizada, pois pode sugerir uma contextualização inadequada. Afinal, quando surgiu a escola pública no Brasil? Será que ela existia há muito tempo antes, para que se possa entender a inserção do ensino de música nas escolas públicas, como tardia? É preciso manter a lembrança que escolas como essa eram muito poucas no país e freqüentadas pelas elites urbanas.

Pereira, Felipe e França, (2011) em sua pesquisa sobre a origem da escola pública referem-se ao sistema de educação pública no século XIX, dizendo,

Vale ressaltar que nesse período o Brasil passava por profundas transformações de cunho social, político, econômico e cultural, a partir dessa contextualização descreveremos como a escola foi sendo organizada entre o período do final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, com a introdução de novos conceitos educacionais, relacionados à formação de professores e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, identificando nesse processo quais foram as questões que moveram o pensamento educacional, e apontando os seus principais pensadores (PEREIRA, FELIPE E FRANÇA, 2011, s/p)

No trecho supracitado, pode-se observar que nos séculos mencionados, a escola passa por mudanças, principalmente, em relação às práticas pedagógicas. Considera-se que não é possível mudar o que não existe. A mudança somente ocorre em algo que já existe, então se entende que a escola pública no Brasil, já existia nesta época. Nesse sentido, a consideração de Fonterrada (2008), sobre a inserção do ensino de música nas escolas públicas se justificaria, pois o conceito de escola pública é muito diferente do que assumimos hoje.

Pode-se perceber que no século XIX, instituições como a Imperial Academia de Música e Ópera Nacional, para citar algumas, eram voltadas para a formação do artista em si; no entanto, já haveria na época a ideia de democratização do ensino de música, se observarmos o Decreto Federal n. 981, de 08 de novembro de 1890, que “Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto

como o Ato Adicional de 1834, aprovado pela Lei nº. 16 de 12 do mês de agosto. Nos seus 32 artigos, estabeleceu algumas mudanças significativas, principalmente no que se referiu ao Capítulo V da Constituição, que definia as atribuições dos Conselhos Gerais de Província. Ele extinguiu os Conselhos Gerais das províncias e criou, em seu lugar, as assembléias legislativas provinciais com poderes para legislar sobre economia, justiça, educação, entre outros. Além disso, a cidade do Rio de Janeiro foi transformada em Município Neutro, desmembrado da Província do Rio de Janeiro, que passou a ter a sede do governo em Niterói. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ato_adicional_1834%20.htm. Acesso em: 10 abril. 2012, às 19:22.

Federal”, pois nele consta a organização dos ensinos primário e secundário, divididos em três classes, composto por diferentes conteúdos e, entre eles, Música. Lê-se no Art. 3º “O ensino das escolas primarias do 1º gráo, que abrange tres cursos, comprehende: [...] Elementos de musica; [...]”. E no Art. 4º “O ensino das escolas primarias do 2º gráo, que abrange tres classes, comprehende: [...] Musica” (BRASIL, 1890).

Além da contemplação do ensino de música, o “Decreto Federal n. 981, de 28 de novembro de 1890, [...] passa a exigir a formação especializada do professor de música nas instituições escolares” (JANIBELLI *apud* FONTEERRADA, 2008, p.210). É preciso primeiramente registrar que decreto aparece em Fonterrada (2008) com a data de 28 de novembro de 1890, pois verificamos que a data correta do decreto é 8 de novembro de 1890. A exigência da formação especializada citada pela autora refere-se à interpretação dos artigos 14 e 17, do Título III, *Do pessoal docente das escolas primárias*, onde consta:

Art. 14. Só podem exercer o magisterio publico primario os alumnos ou os graduados pela Escola Normal¹⁵.

§ 1º Dividem-se os professores em duas categorias: Professor adjunto - o que tiver pelo menos a aprovação nas materias das tres primeiras series da Escola Normal, e um anno de pratica na escola de applicação, de accordo com o decreto n. 407 de 17 de maio de 1890;

Professor primario - o que tiver pelo menos todo o curso da mesma Escola.

§ 2º O provimento de cadeiras de ensino primario será feito por concurso entre os professores titulados pela Escola Normal, concurso cujo julgamento definitivo caberá ao conselho director de Instrucção primaria e secundaria, o qual proporá ao Governo a escolha de quem deva ser nomeado. [...]

Art. 17. Os professores cathedaticos das escolas do 2º gráo serão nomeados mediante apresentação do conselho director ao Governo, dentre os mais distinctos professores do 1º gráo titulados pela Escola Normal segundo o regulamento de 17 de maio de 1890, que tiverem pelo menos tres annos de exercicio effectivo neste cargo (BRASIL, 1890)¹⁶

¹⁵ A primeira escola normal do país foi instituída em Niterói (1835), as demais províncias a instituíram nas seguintes datas: Bahia (1836), Mato Grosso (1842), São Paulo (1846), Piauí (1864), Rio Grande do Sul (1869), Paraná e Sergipe (1870), Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873), Paraíba (1879), Rio de Janeiro- DF e Santa Catarina (1880), Goiás (1884), Ceará (1885), Maranhão (1890). Visavam a preparação de professores para as escolas primárias preconizando formação específica, preocupando-se com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. “O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, [...] os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2008, p.3).

¹⁶ Não encontramos dados sobre o número de professores que esta escola era capaz de formar na época; mas, conforme Saviani (2008, p.3), “a via normalista de formação docente [...] permaneceu como uma alternativa sujeita a contestações. Ilustra isso a posição de Couto Ferraz que

Neste segundo momento torna-se relevante refletir sobre o que se entendia por instituições escolares no final do século XVIII, e no século XIX, onde se falava em magistério público primário; este caráter público, previsto no Decreto Federal n. 981, de 8 de novembro de 1890, refere-se à instrução dada nas escolas primárias do Distrito Federal, como pode ser observado no trecho abaixo, onde o governo autoriza particulares do Distrito Federal a conceber o ensino primário e secundário (Título I), e autoriza o Governo do Distrito Federal a instituir escolas públicas (Título II do referido Decreto).

Titulo I - *Principios geraes da instrucção primaria e secundaria*, Art. 1º É completamente livre aos particulares, no Districto Federal, o ensino primario e secundario, sob as condições de moralidade, hygiene e estatistica definidas nesta lei. [...]

Titulo II - *Das escolas primarias, suas categorias e regimen*, Art. 2º A instrucção primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Districto Federal em escolas publicas de duas categorias: 1ª escolas primarias do 1º gráo; 2ª escolas primarias do 2ª gráo (BRASIL, 1890)

Há uma diferença considerável em pensar/planejar/organizar uma instituição escolar para uma cidade com 50 mil habitantes (ver nota 14, pg.37) e uma cidade com mais de 6 milhões¹⁷ de habitantes, como o Rio de Janeiro possui atualmente. E também há uma diferença notória entre o ensino considerado público no século XIX e o ensino público desenvolvido nos séculos XX e XXI. No entanto, o Decreto Federal n. 981, de 8 de novembro de 1890, contemplava o ensino de música, conforme demonstrando anteriormente, e segundo este mesmo decreto, somente poderia se matricular na Escola Normal (formação de professores) aquele que tivesse cursado e sido aprovado nos estudos primários do 1º grau, conforme segue:

Art. 13. Para a matricula na Escola Normal será exigido o certificado de estudos primarios do 1º gráo de accordo com esta lei, ou, emquanto as escolas primarias o não derem, approvação em exame de admissão nas seguintes materias: leitura, dictado, grammatica portugueza, arithmetica pratica até regra de tres inclusive, systema metrico decimal e morphologia geometrica (BRASIL, 1890).

considerava as escolas normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois muito pequeno era o número de alunos formados”.

¹⁷ Número de habitantes em 2010, na cidade de Rio de Janeiro é de 6.320.446, segundo dados do IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acesso em: 25 abr. 2012, às 08:35.

Em 1890 existia em documento oficial a exigência de formação na área específica para o professor, e hoje, após cem anos, este critério se ausenta das leis vigentes; como exemplo a LDB, que exige como condição para ministrar aulas na educação básica, que o professor seja licenciado, cabendo aos sistemas de ensino determinar o perfil desse profissional em seus processos de seleção e contratação. O fato de a LDB destacar cada área de conhecimento pode ter sido proposital para que a mesma lógica fosse estabelecida nos processos de seleção de professores. Assim, a lei não estaria engessada, mas ao mesmo tempo sugeria a necessidade desta especificidade ser atendida nos critérios utilizados no momento da contratação dos professores da educação básica.

Em 1961, foi criada a educação musical no contexto educacional brasileiro, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1961), Lei nº 4024 de 1961, após longo processo de gestação, iniciado em 1946 em decorrência da Constituição estabelecida neste mesmo ano. Esta é a primeira lei de alcance nacional que pretende abordar todas as modalidades e níveis de ensino, além de sua organização escolar. No entanto, esta lei se mantém em vigor por pouco tempo, pois na década de 1970, a prática intensa do canto orfeônico nas escolas foi “substituída pela disciplina Educação Artística, levando à quase extinção da classe de educadores musicais, que se ausentaram da educação pública e privada” (FONTERRADA, 2008, p. 13). No entanto, ao que parece essa lei não teria prerrogativa para substituir o Canto Orfeônico, imediata e obrigatoriamente. Segundo Monti (2012, p.416),

O canto orfeônico, mesmo com a denominação Educação Musical, foi ministrado nas instituições públicas e privadas de ensino até o final da década de 60, seu desaparecimento na educação brasileira foi um processo paulatino. O marco oficial do término desse projeto foi a promulgação da Lei 5.692/1971.

Publicada em 1971, esta lei fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e trouxe para a área de Arte, o caráter de polivalência, frequentemente presente nas discussões acerca da formação dos professores da área. É válido salientar que ela previa em seu artigo 7º, a obrigatoriedade de incluir a disciplina de Educação Artística nos currículos plenos para 1º e 2º graus:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971).¹⁸

A redação da lei supracitada refere-se à inclusão da disciplina Educação Artística, mas esta inclusão não está atrelada, necessariamente, à extinção do Canto Orfeônico nas escolas. A lei n.5692/71 criou a disciplina de educação artística, a qual uniria diversas linguagens artísticas, entre elas a música. Para Fonterrada (2008, p.218)

[...] ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música; os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da lei, e tinham caráter polivalente.

Nessa concepção, - permita-se dizer que consideramos equivocada - um único professor passaria a ensinar todas as linguagens dentro da disciplina de educação artística: artes plásticas, artes cênicas, desenho geométrico e música. Sua influência obteve tamanha força que ainda percebemos os prejuízos para a área gerados a partir dela, sendo que atualmente, muitos professores optam por continuar com a prática polivalente. Todavia, esta lei também teve seus aspectos positivos, sendo que foi a primeira a estabelecer o dever do Estado com o oferecimento público e gratuito do ensino por oito anos, conforme o artigo 44: “Nos estabelecimentos oficiais, o ensino de 1º grau é gratuito dos 7 aos 14 anos [...]” (BRASIL, 1971)

Aos poucos vai sendo demarcado o campo da Educação Artística, por meio de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), assim como da prática escolar. Em 1973, são publicados o Parecer CFE nº 1284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, termos normativos acerca do curso de licenciatura (curta e plena) em

¹⁸ Lembramos que a essa época a ditadura estava vigente no país e a Educação Artística foi implantada junto com outras disciplinas que tinham uma perspectiva higienista e disciplinadora, até mesmo repressora. Assim esse caráter pode ter sido sentido no âmbito das artes dentro da escola também.

Educação Artística, que estabelecem: a) a licenciatura de 1º grau; b) a licenciatura plena. No ano seguinte, surgiram os cursos superiores de educação artística.

Na elaboração, tanto da lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, (que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média), quanto da lei 5.692/71, ficam evidentes: “a dependência entre educação e mercado de trabalho, a racionalização do (mercado) sistema educacional, o ensino pago, a profissionalização do ensino médio e a reciclagem para atender à flexibilidade da mão de obra” (AMATO, 2006, p.153).

Na eminência de ofertar, ao mercado, profissionais habilitados em diversas linguagens artísticas, a formação destes desencadeou um processo de desvalorização da área de Artes.

Em 1987, ocorre na Paraíba, o 1º Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil (SINAPPEM). “O documento oriundo deste simpósio traz uma síntese de depoimentos de profissionais da área sobre a situação do ensino de música no País, bem como uma proposta de referenciais curriculares para o ensino de música” (HENTSCHKE e OLIVEIRA, 2000, p. 50). Observa-se que, segundo as autoras, este documento propôs referenciais curriculares para o ensino de música, no entanto, não temos notícia sobre a efetiva utilização destas propostas.

Talvez tenham elas originado novos documentos oficiais, como resoluções, decretos ou pareceres em relação ao ensino de música, ou tenham sido arquivadas¹⁹.

Outros órgãos e associações surgiram no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, também com o intuito de fomentar e divulgar pesquisas, encontros e discussões na área. Em 1988, por exemplo, foi criada, em Brasília, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), que objetiva incentivar a pesquisa em música, congrega os cursos brasileiros de pós-graduação em música; agir junto às agências de financiamento de pesquisa no interesse de seus associados; promover reuniões científicas e artísticas visando a divulgação e o

¹⁹ Estes estudos, assim como boa parte das pesquisas produzidas no mundo, correm riscos de se tornarem inúteis, por não serem divulgadas e utilizadas.

intercâmbio dos seus associados; prestar assessoria, consultoria e serviços técnicos na área e viabilizar acordos e convênios.

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) foi criada em 1991, e conforme Art. 2º, de seu Estatuto, tem por finalidades promover a Educação Musical; divulgar trabalhos na área e oferecer cursos de atualização nas temáticas de interesse da área em encontros anuais; Congregar Associações Regionais de Educação Musical, bem como promover encontros de professores, visando a integração, discussão e divulgação dos conhecimentos nas diversas especialidades da área; Incentivar a atualização do profissional em Educação Musical (Estatuto ABEM, 2013).²⁰

Cabe destacar a presença da ABEM no movimento nacional que culminou com a aprovação da lei 11769/2008, evidenciando que diversos elementos que vinham sendo discutidos em fóruns específicos ganharam consistência suficiente para amparar mudanças. Um desses fóruns, o VI Fórum Catarinense de Educação Musical, ocorreu na UNIPLAC (Lages-SC, 08/08/2009); teve como objetivo a formação de um grupo de debates e pesquisa, que estudaria a viabilização e concretização da nova Lei.

Apesar de iniciativas como as destacadas nos parágrafos anteriores, o ensino de música ou de arte continua a apresentar fragilidades no decorrer da história. No entanto, não apenas o ensino de música, mas a educação em todos os níveis passou por diversas discussões e reflexões, sendo necessária a ação do governo federal para a constituição de um novo modelo educacional para o país, principalmente nos anos 1990, sendo que “[...] intensificam-se, a partir da segunda metade da década de 1990, as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro” (FONSÊCA, 2001, p.15).

Em 20 de dezembro de 1996, foi publicada a Lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em relação ao ensino de arte, encontra-se no Art. 26, § 2º desse documento: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996); no entanto, em 2010, este

²⁰ Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/estatuto.html> Acesso em 30 mar. 2013, às 15:30.

trecho recebeu nova redação completada pela Lei nº 12.287: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010b). A alteração deste artigo refere-se à perspectiva de valorização do caráter regional no ensino de arte, assim, este ensino deve propiciar o conhecimento da cultura local, suas manifestações artísticas e tradições.

Surgem no panorama nacional, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), organizados por disciplinas e temas transversais. Em relação aos PCN, segundo Penna (2010, p.130) “[...] embora não tenham formalmente um caráter obrigatório, configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica e têm sido utilizados pelo MEC como referência para a avaliação das escolas e alocação de recursos”.

O volume de número seis refere-se ao ensino de Arte, sendo que na proposta geral dos PCN, “Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 19). É fato que, segundo este documento, que é oficial mas não obrigatório, Arte deveria ser entendida e valorizada como as demais áreas de conhecimento; no entanto, são vários os autores (PRANDINI, 2011; RODRIGUES, 2008 e outros) que vêm apontando a desvalorização da Arte no cotidiano escolar.

De fato, ainda são comuns as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas sérias, o momento para fazer a decoração da escola nas festas, comemorar determinadas datas cívicas, preencher desenhos mimeografados ou reproduzidas por outros meios, fazer os presentes do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. Memorizam-se algumas “musiquinhas” para fixar conteúdos de Ciências, faz-se “teatrinhos” para entender os conteúdos de História e “desenhinhos” para aprender a contar (RODRIGUES, 2008, p.167).

Diante desta visão sobre o papel das Artes na educação, talvez seria ingenuidade esperar que a sua valorização acontecesse por força de lei. Ao observarmos a história das civilizações em diferentes e vários momentos, mudanças significativas ocorreram nas áreas de educação, saúde, tecnologia, inovação, entre

outras, todavia, essas mudanças não dependeram exclusivamente de documentos oficiais que as estabeleceram.

Em relação à proposta para música dos PCN Arte, segundo Penna (2010, p.93), o documento “revela uma concepção de música bastante aberta, considerando a diversidade de manifestações musicais e trazendo, assim, o desafio de superar a histórica dicotomia entre música erudita e popular”. Acreditamos que a superação desta dicotomia ocorrerá na medida em que toda criança, jovem ou adulto tiver acesso às diferentes escutas, culturas e estilos musicais.

O distanciamento da maioria da população brasileira com relação a essa diversidade cultural e musical existente no país e no mundo, faz com que haja uma certa “rejeição” ou indiferença por parte daqueles que não tiveram a oportunidade de conhecer outras manifestações culturais.

O documento recomenda ainda que “o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte” (Brasil, 1997, p. 55). No entanto, os PCN “ não especificam em quais séries ou ciclos dos diversos níveis da educação básica as diferentes modalidades deverão ser contempladas” (DEL BEN, 2005, p.67).

A orientação é de que sejam oportunizadas aos alunos experiências com diversas e diferentes linguagens artísticas durante sua permanência na escola, não havendo menção sobre qual linguagem deverá ser trabalhada a cada ano/série ou ciclo, pois, segundo o Art. 8º da LDB, em seu parágrafo 2º “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei” (BRASIL, 1996).

Esse fato, por um lado pode causar insegurança aos professores de Arte, pois precisam, na maioria das vezes, definir sozinhos os conteúdos apropriados para cada linguagem, sem ter muita clareza sobre essa decisão, sendo que as linguagens artísticas a serem desenvolvidas em cada ano/ciclo deverão ser estabelecidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Isso se deve a interpretação de que o professor de Arte poderá tramitar por todas as linguagens artísticas, independente de sua formação, configurando-o como professor polivalente.

“[...] o professor de Arte costuma ter uma grande liberdade – e responsabilidade – nas decisões sobre *o que* e *como* ensinar em cada turma. É bastante comum ter que planejar as aulas por conta própria, sem outros profissionais com quem discutir [...]” (PENNA, 2010, p. 158)

Apesar de a escola contar com um contingente de professores de várias áreas, nem sempre o espaço ou a disposição para o diálogo está presente e o professor acaba vivendo certo isolamento, embora esteja rodeado de colegas. Entendemos que a decisão solitária do professor especialista somente ocorre(rá) em escolas que não constroem coletivamente a sua proposta pedagógica, ação esta que deveria garantir a participação de toda comunidade escolar. Embora seja o professor de Arte o detentor do conhecimento da área, os conteúdos e metodologia que serão utilizados por ele poderão ser discutidos em encontros pedagógicos com seus pares, principalmente por entendermos que os conhecimentos das diferentes áreas deverão estar articulados de forma a possibilitar a formação integral do aluno.

Entre os objetivos gerais do ensino fundamental, previstos nos PCN, consta “utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1997, p. 07). Como se pode observar, a ênfase dos objetivos gerais dos PCN estava posta na formação de conceitos e ideias; e como destacado anteriormente, ele significa uma “orientação oficial para a prática pedagógica”. Neste sentido, anos depois, Fonterrada (2008) traz a preocupação sobre os caminhos (ou descaminhos) daquela proposta para a educação musical, pois,

[...] no momento em que os PCN estiverem, efetivamente, orientando o trabalho de *todas as escolas do país*, teme-se o desvirtuamento da proposta, e antevê-se o perigo de as aulas de arte se transformarem em plataforma de discussões infundáveis, que priorizem a *expressão verbal* em detrimento da *não verbal* [...] A divisão dos conteúdos em três partes: expressão e comunicação, apreciação significativa e compreensão faz temer uma ênfase muito grande no verbal, em detrimento da prática artística (FONTERRADA, 2008, p. 271 e 272)

É compreensível a preocupação da autora, no entanto, é necessário considerar que esta divisão no documento, não necessariamente ocorrerá no processo educativo musical, pois a articulação entre teoria e prática dependerá da concepção do professor, o qual poderá inclusive priorizar a prática em detrimento da

teoria ou o inverso, embora o ideal seja que teoria e prática ocorram simultaneamente.

O fato é que, independentemente de os PCN orientarem efetivamente o trabalho de todas as escolas do país, a forma como isso ocorrerá no cotidiano de cada escola dependerá da interpretação/intenção/concepção do professor sobre essa orientação, bem como da orientação constante no PPP de cada escola e em outros documentos legais que surgirem no cenário educacional brasileiro.

O espaço conquistado pela educação musical, seja na prática escolar ou através de legislações específicas, é resultado de estudos e discussões ocorridos em diversos momentos, como simpósios, seminários, congressos, câmaras e comissões, entre outros. Como exemplo desses espaços e conquistas, ressalta-se que, em 1998, a área de música passou a ter a sua própria comissão de especialistas, no interior da Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design/CEE/Artes, da Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação e do Desporto. Isto significa dizer que a área conquistou a valorização buscada, mesmo que lentamente, pois tais comissões constituem-se em um avanço em termos de representatividade junto ao Ministério de Educação (MEC).

Em relação à educação infantil, embora não se possa confirmar se houve ligação com o trabalho desenvolvido por algumas dessas comissões, existe uma proposta específica para música, não estando subordinada à área de Arte, como ocorria com a lei 5692/71. Trata-se do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN) (BRASIL, 1998a), volume 3. No documento,

[...] observa-se uma ênfase na formação da cidadania da criança através de uma filosofia construtivista para a ação docente e para a organização escolar, apesar do documento não apresentar exemplos mais concretos para orientar a implementação da prática cotidiana. A proposta também inclui as artes como especialidades, seguindo a mesma linha dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as primeiras quatro séries do ensino fundamental (HENTSCHKE e OLIVEIRA, 2000, p.52)

Embora no RCN as artes sejam entendidas como especialidades, a seção que trata da área de música não apresenta aprofundamento para o professor. Sobre os conteúdos consta que os mesmos serão organizados em dois blocos, o Fazer Musical (uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da

improvisação, da composição e da interpretação), e a Apreciação Musical (audição e interação com músicas diversas).

Para Hentschke e Oliveira (2000, p.53), “o documento não considera direções específicas para que as escolas lidem com as crianças que apresentam sinais e aptidões especiais para a música”. Além dessa observação das autoras, o documento também se refere, embora superficialmente, ao ensino de música para crianças com necessidades especiais. “O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais” (BRASIL, 1998a, p.49).

Esta é uma questão de fundamental importância e traz a necessidade de discutir o que se entende por necessidades especiais. Seriam simplesmente as crianças com deficiência?

O termo ‘necessidades especiais’ não substitui a palavra ‘deficiência’, como se imagina. A maioria das pessoas com deficiência pode apresentar necessidades especiais (na escola, no trabalho, no transporte, etc.), mas nem todas as pessoas com necessidades especiais têm deficiência. As necessidades especiais são decorrentes de condições atípicas como, por exemplo: deficiências, insuficiências orgânicas, transtornos mentais, altas habilidades, experiências de vida marcantes etc (RESENDE e VITAL, 2008, p.84).

Assim o trabalho de educação musical deverá ser desenvolvido com todas as crianças que apresentem essas características, inclusive altas habilidades. O problema é como fazê-lo, pois o RCN não aponta direções para esta prática. O professor da educação infantil tem como formação inicial a Pedagogia, e deverá desenvolver atividades musicais com alunos com necessidades especiais, mas talvez nem mesmo profissionais da área tenham clareza sobre este trabalho. É uma área na qual há muito a explorar ainda. Assim questionamos as reais condições que o professor pedagogo terá para desenvolver esse trabalho.

De certa forma o RCN chama a atenção para a necessidade e obrigação de corresponder a tais especificidades. Porém, não explicita o que efetivamente se espera do professor. Apenas inclui entre suas atribuições o trabalho com música. Que tipo de trabalho em torno da música é trabalhado no curso de Pedagogia, que possa viabilizar um trabalho rigoroso com esses alunos?

O RCN foi homologado em 1998, e naquele ano os movimentos em favor do ensino da música na escola já ocorriam, mas ainda não havia uma perspectiva clara do que a área poderia esperar. Nos dias atuais, esta proposta poderá se concretizar e se tornar realidade nas escolas de educação infantil do país, em muitas até já tem se concretizado²¹. A inserção da música na educação infantil poderá (ou deverá) futuramente refletir na formação dos profissionais da área, e consequentemente na reestruturação dos cursos de formação (Pedagogia).

Lobato (2012) refere-se à pesquisa realizada em três escolas de ensino fundamental do Distrito Federal, onde trabalham professoras egressas da Pedagogia que cursaram uma disciplina voltada para a formação pedagógico-musical e que afirmaram ter uma prática pedagógico-musical nos anos iniciais durante o curso de Pedagogia.

A autora considera que na observação realizada, da prática musical de três professoras pode-se constatar que, na primeira prática observada, a música teve apenas um papel funcional, servindo como recurso para o alcance de objetivos em outras áreas. A execução musical limitou-se à repetição do que os alunos fazem fora da sala de aula; no entanto, as crianças demonstraram grande alegria e entusiasmo na realização das atividades.

[...] tais condições levam à redução do papel da professora a uma prática com muitas características de prática imitativa e reprodutiva. A professora foi capaz de identificar alguns desses problemas, mas se sente incapaz de tomar decisões que possam alterar essa situação (LOBATO, 2012, p.8)

Talvez essa limitação sentida pela professora pudesse ser amenizada se, nas estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia houvesse maior aprofundamento do ensino de música, e também existe a possibilidade de professores pedagogos investirem em formação continuada na área de música.

Na segunda prática observada, a professora demonstrou maior criatividade na dinâmica do projeto de música que desenvolveu. Contudo, a prática musical não foi aprofundada devido às limitações que a professora teve na formação, em relação aos saberes musicais e, também, pelo espaço limitado que a música ocupa na

²¹ Podemos citar o exemplo de uma escola de educação infantil da cidade de Lages, onde o ensino de música tornou-se disciplina na estrutura curricular em 2009.

Escola, sendo que o projeto de música, desenvolvido durante um semestre, foi uma iniciativa isolada da professora.

Na terceira prática observada, foi identificada uma prática pedagógico-musical consistente, além da reflexão constante que levaram a mudanças na relação dos alunos com a música. A autora alerta para o diferencial da última observação, pois

[...] a prática da professora inscreve-se num contexto muito particular com uma série de condições favoráveis: a professora teve uma formação pré-universitária em música, uma formação inicial através de dois cursos de Pedagogia, o de uma universidade local e o da Instituição onde exerce a docência, que dedica um terço da carga horária às Artes, à Música e aos Trabalhos Manuais (LOBATO, 2012, p.10)

Importante a afirmação da autora sobre a terceira professora observada possuir uma iniciação musical na universidade, o que lhe garantia uma condição favorável, todavia não poderia também, o Pedagogo, durante sua formação acadêmica, construir conhecimento em iniciação musical consistente para desenvolver suas atividades na educação infantil? Assim, desmitificar-se-ia a noção de que o especialista em música é o único profissional capaz de atuar na escola com o ensino de música, ignorando uma série de contribuições que o professor de classe poderia atribuir à escola²².

No contexto atual, a partir da Lei 11.769/08, a inserção da área de música na formação acadêmico-profissional do professor unidocente torna-se relevante, a fim de possibilitar que o profissional egresso da pedagogia possua alguns conhecimentos musicais que o possibilitem fazer música no contexto de seu trabalho e compreendê-la no processo de desenvolvimento de seus alunos (FURQUIM e BELLOCHIO, 2010, p.57)

O conhecimento em música construído no curso de Pedagogia poderá contribuir significativamente para a vivência musical dos alunos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, possibilitando o ensino de música na escola. No entanto, esta é uma possibilidade de se fazer música na escola, o que não

²² Sobre aprofundamento do assunto, ver Bellochio (2000), Figueiredo (2004).

significa que este profissional poderá ou deverá substituir o licenciado em música, pois os conhecimentos deste possuem maior amplitude e complexidade.

Voltando às relevantes publicações de documentos orientadores e/ou legais, também em 1998 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries) - PCN (BRASIL,1998b), e em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – PCNEm (BRASIL, 1999).

Dentro dos PCN, embora a disciplina continue sendo chamada pelo nome genérico – Artes -, há uma clara tendência a tratar as diferentes linguagens artísticas em suas especificidades, apresentando-se, cada uma delas, como um corpo de conhecimento próprio e peculiar, como aliás, pode ser confirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em música, aprovados pela Resolução CNC/CES 2/2004 (FONTERRADA, 2008, p. 235)

No estado de Santa Catarina, estudos sistemáticos feitos pelo Grupo Multidisciplinar²³ e realizados sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, entre 1988 e 1991, resultaram na elaboração da primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), que em 1998, ganhou nova versão, sendo que esta prevalece até os dias atuais.

A PCSC “tem como pressuposto que arte gera conhecimento. Possuidora de um campo teórico específico, relaciona-se com as demais áreas, desenvolve o pensamento artístico e a reflexão estética” (SANTA CATARINA, 1998, p.186).

O documento referido, da mesma forma que ocorre com os PCN, não define os conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano do ensino regular; trata-se de uma reflexão conceitual sobre o ensino de arte, trazendo alguns elementos mínimos a serem trabalhados nos diferentes níveis: educação infantil, ensino fundamental e médio. O ensino de música é dividido em quatro eixos na PCSC (1998): Leitura e Representação do som no tempo e no espaço, Leitura Auditiva, Contextualização e Produção Sonora.

A forma em que os conteúdos são distribuídos em cada eixo indica o aprofundamento de cada item conforme os diferentes graus de ensino, ou seja, os conteúdos orientados pela PCSC (1998) para ser trabalhado na Educação Infantil,

²³ Grupo Multidisciplinar é um grupo de educadores integrado por especialistas, mestres e doutores da rede, além de alguns consultores externos, constituído pela Secretaria de Estado da Educação em 1996. O grupo realizou um processo de revisão e aprofundamento do conteúdo da PCSC de 1991, incorporando às discussões realizadas durante todo o período. (SANTA CATARINA, 2005)

se intensificam e aprimoram no Ensino Fundamental, e sucessivamente no Ensino Médio. É perceptível que há uma densidade maior de conteúdos e aprimoramentos de estudos a serem realizados no Ensino Fundamental. Isso talvez se deva ao fato de este ensino ser o que implica maior número de anos freqüentados pelos alunos.

Para a educação infantil, o referido documento traz a proposta de iniciação musical, de descoberta dos sons, de apreciação de escutas diferenciadas, de um movimento de produção e criação atento à questão da afetividade e ludicidade em que a criança deverá estar envolvida. Para o ensino fundamental estão previstos estudos voltados a componentes musicais como notação musical, instrumentos musicais, ritmo, melodia e harmonia, entre outros (APÊNDICE A)

Se na educação infantil propõe-se o “encantamento” da criança pela música, é nesta etapa que este encantamento passa a se transformar em conhecimento sistematizado, e por isso a importância de se realizar um trabalho consistente, para que esse estudo possa se intensificar, processual e cumulativamente na prática musical no Ensino Médio, conforme sugerido na PCSC (1998). O documento traz orientações aos professores sobre como desenvolver esses conteúdos, dizendo que

Os conteúdos a serem abordados deverão contemplar uma postura interdisciplinar e devem corresponder às linguagens visual, cênica e musical. Isto significa dizer que o professor de arte terá como ponto de partida, no seu planejamento, a linguagem específica de sua formação. Entretanto, as outras linguagens enriquecem as possibilidades de criação e produção. Contudo, ao transitar por outras linguagens, o professor necessitará selecionar os conteúdos de maneira sensata, para que eles não fiquem fragmentados e distantes do objeto de estudo, evitando, assim, um encaminhamento polivalente ao invés de interdisciplinar (SANTA CATARINA, 1998, p.187).

Esse fragmento pode ser polêmico, mas nessa orientação evidencia-se a prevalência da área de formação do professor no momento de planejar suas aulas. Assim, o professor de Artes Visuais, por exemplo, privilegiaria esta área em seu plano de ensino, e ao contemplar as outras linguagens enquanto “possibilidade de criação e produção”, utilizaria a música, como recurso e não finalidade em si. Recomenda este documento que o professor selecione os conteúdos de “maneira sensata”. A recomendação não parece muito clara e torna-se complexa; será que os professores de Arte aprenderam, ou melhor, foram instruídos em algum momento,

sobre como trabalhar interdisciplinarmente? Pois caso não tenham essa clareza, com essa orientação poderão ou tenderão a desenvolver uma prática polivalente.

A exemplo da primeira edição, a presente não se constitui num ementário de conteúdos por disciplina. Embora muitas das disciplinas relacionem conteúdos, não é esse o ponto principal desta proposta. O importante é o enfoque que é dado para as disciplinas, visto que é através deste que os professores poderão efetivamente melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida com seus alunos (SANTA CATARINA, 1998, p.8)

A PCSC é o principal documento entendido como norteador da área da educação musical no estado de Santa Catarina, principalmente, para as escolas da rede estadual de educação, na construção de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Em Lages, a Secretaria de Educação do Município (SEML), desde 2006, estabeleceu uma proposta pedagógica, onde professores desta Secretaria e estagiários do curso de Arte-educação, da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, “repensaram juntos o que poderia ser mais significativo no processo de ensino e de aprendizagem em Arte, respeitando as diferenças e especificidades locais; bem como os Parâmetros Nacionais, Estaduais e embasados na filosofia do projeto *Conhecer*”²⁴.

Assim surgiu a Proposta Curricular de Arte, que vem orientando as práticas educativas e pedagógicas dos profissionais da área de Artes, na educação municipal de Lages. Na referida proposta os conteúdos para cada ano estão definidos em diferentes unidades (de quatro a sete unidades), divididos em três eixos: História da Arte, Elementos Visuais e Linguagens Artísticas. Há sugestões de atividades para cada unidade (APÊNDICE B).

Música está contemplada enquanto linguagem artística na Educação Infantil, e do 3º ao 9º ano do ensino fundamental. No 1º ano consta como uma ferramenta para a execução de atividades relacionadas ao conteúdo de Artes Visuais, e no 2º ano do ensino fundamental não consta no currículo. Embora música

²⁴ Projeto Conhecer propõe a excelência do ser na busca do saber e do fazer. Constitui-se em um importante referencial para a construção e organização de diretrizes para as políticas educacionais no município de Lages, bem como os marcos regulatórios, na perspectiva da inclusão, igualdade e da diversidade. Foi elaborado por equipe de profissionais da Secretaria de Educação de Lages. Disponível em: < <http://formacaocontinuadaeml.blogspot.com/p/artes.html> > Acesso em 30 dez. 2011, às 19:11.

apareça em alguns anos, ela não aparece em momento algum enquanto conteúdos específicos de música, mas sim, o tempo todo enquanto meio de construir conhecimento em outra linguagem (aqui especificamente em Artes Visuais).

Exemplos disso são os trechos que seguem, extraídos da proposta Curricular de Arte, para as escolas municipais de Lages, como sugestões de atividades para cada unidade: “Desenhos a partir de sons e músicas”; “Pintura a partir de músicas”; “Movimentação a partir de músicas indígenas (dança)”; “Construções de imagens a partir de músicas do circo”, entre outras.

A comparação entre esse fragmento da Proposta municipal e a Lei 11.769/2008, sugere pouca convergência; a ênfase da última é oportunizar a todos os alunos o ensino de música, e a preocupação da primeira parece enfatizar outros aspectos.

Embora não haja a disciplina de música no currículo, o conteúdo de música poderia ser trabalhado na proposta da disciplina de Arte. É fato que consta o conteúdo Música no eixo “Linguagens Artísticas”, em alguns dos anos do ensino fundamental; no entanto, quando essas são detalhadas no campo de sugestões de atividades, transmitem a concepção de que aquela proposta prevê música enquanto “meio”, e em nenhum momento parece estar contemplada enquanto fim.

De qualquer forma, se o professor que assumir a disciplina de Arte tiver formação em Artes Visuais (o que é freqüente em Lages), dificilmente o mesmo desenvolverá um trabalho específico em música, até por não conhecer a área. Fará exatamente o que a proposta supracitada sugere. O contrário também ocorre com os licenciados em música que assumem aulas de Artes Visuais. Como na proposta a predominância é de conteúdos em Artes Visuais, a tendência é de que o trabalho não tenha a mesma consistência do que se fosse ministrado por um licenciado da área específica. Não há como escapar. Enquanto os sistemas de ensino continuarem a oferecer Arte no esquema da polivalência, alguma das áreas ficará prejudicada.

No ano de 2002 são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, através da Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em

Música (2004), pode-se dizer que estas implicaram a transformação das licenciaturas em Educação Artística (com habilitação em música) em licenciaturas em Música, e que este foi um marco importante para a retomada da educação musical no país.

Entretanto, surge uma contradição com as políticas implementadas pelas instituições responsáveis pelo ensino público, pois enquanto as universidades formam professores especializados em cada linguagem artística, o ensino público demanda professores polivalentes que trabalhem simultaneamente com todas as artes (SANTA CATARINA, 1998, p.185)

Esta é uma questão que deverá ser equalizada processualmente na medida em que os sistemas de ensino e comunidades escolares iniciarem um processo de revisão de conceitos sobre a área e ações para a mesma. Esse processo teve início a partir da Lei 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, e que tem sido alvo de inúmeras discussões e reflexões, que são discutidas no capítulo seguinte (Cap. 2).

Desse modo, apesar de se perceber avanços para a área, em termos de suporte legal, fazem-se necessárias a contínua articulação e atuação dos diferentes segmentos, professores, gestores, governantes para garantir a educação musical e a inserção dos licenciados em música nas escolas de Educação Básica.

Nesse sentido, não cabe esperar que essa nova lei gere *automaticamente* transformações na prática pedagógica cotidiana. A realização efetiva das possibilidades que se abrem para a música na escola depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente nos múltiplos espaços possíveis (PENNA, 2010, p. 141)

É esse modo de atuação concreta que pretendemos fazer emergir após a pesquisa, pois ao investigar as trajetórias dos egressos licenciados em música, promovemos diálogos e reflexões sobre o ensino de música nas escolas, e estes poderão servir como estímulo aos entrevistados, para (re)pensarem sua prática profissional bem como incentivá-los a lutarem pelo seu espaço na Educação Básica.

2 PROBLEMATIZANDO A LEI 11.769/2008

As pesquisas sobre política educacional não se esgotam na análise da legislação e da regulamentação pertinentes; contudo, segundo Saviani (1978, p.193) em seu estudo sobre a organização escolar brasileira referente às leis 5.540/68 e 5.692/71, a legislação constitui “um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar, porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável” revela contradições.

A lei 11.769/08 propõe estender o acesso à educação musical a todos os alunos da Educação Básica do país, independentemente de classe social, o que poderá compensar, com o passar das décadas, a elitização que permeou a história do ensino de música por muito tempo. Em nosso país, “persiste, portanto, o desafio de levar uma educação musical de qualidade para as escolas públicas de Educação Básica, que se encontram em fase de expansão, passando a atender a grupos sociais que anteriormente não tinham acesso ao sistema de ensino” (PENNA, 2010, p.127).

Segundo a referida lei, estas escolas deveriam ter inserido o ensino de música em suas atividades até agosto de 2011. Mas será que isto tem ocorrido, se não em todas, na maioria das escolas de Educação Básica do país?

Pode-se dizer que, em muitos episódios, gestores públicos criam leis louváveis, mas com escasso conhecimento da realidade do país. Entretanto, no caso da lei 11.769/08, ela foi resultado de intensa discussão e reflexão de políticos que embasados no apoio de profissionais da área, os quais conheciam a realidade e contingências, tinham um objetivo claro ao definirem o prazo de três anos para que as escolas públicas do Brasil inserissem o ensino de música em seu contexto.

Ao definir-se este prazo, estabeleceu-se uma forma de promover a movimentação imediata após a aprovação da lei, na perspectiva de conquistar o espaço para a música na escola, pois é perceptível o número elevado de discussões, reflexões e pesquisas publicadas após a Lei 11.769/08. Haveria a possibilidade de um texto legal resolver todos os problemas pertinentes a ele, imediatamente após a implantação de uma lei? Essa conquista é gradual e não depende única e exclusivamente da lei posta, mas de outros movimentos, que

inclusive, amenizem a resistência à mudança gerada e sentida nos espaços escolares.

Parece bastante claro que um processo complexo se desencadeia e que o ensino de música, necessariamente, seria, inicialmente, implementado por meio de profissionais sem titulação específica da área, sendo necessárias várias décadas para que o contingente de licenciados em música pudesse vir a atender a demanda de todas as escolas de educação básica do país.

A Lei n. 11.769/08 não exige como condição, para ministrar a disciplina, a habilitação específica na área. No entanto, é importante mencionar que na legislação brasileira (LDB, 1996, art.62) consta como condição para ministrar aulas na educação básica, que o professor seja licenciado, sem distinguir formação específica (matemática, português ou outra). Esta é inclusive uma das possíveis razões do veto ao parágrafo da lei 11769/08 que tratava da formação específica. Vale a pena citar seu “Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (BRASIL, 2008). Afinal, por que a música seria a única área a ter esta especificação na lei maior?

Desta forma a inserção desses profissionais, bem como a educação musical, nas escolas de educação básica, está atrelada aos sistemas educacionais, os quais têm autonomia para organizarem seus projetos pedagógicos e estabelecerem os critérios para a contratação de professores, inclusive em relação à sua formação.

A lei 11.769/08 tem um papel principal na efetivação da inclusão da música nas escolas se consideramos os documentos oficiais mencionados anteriormente, que previram a música nas escolas e que, no entanto, não conseguiram efetivar a sua inserção gerando expectativas dúbias. Sobre o assunto, Penna (2010) afirma que “[...] os vários Parâmetros Curriculares Nacionais especificam o que é idealizado ou desejável para o ensino de música, mas nem eles nem a LDB garantem a sua presença na escola” (PENNA, 2010, p.138).

É importante lembrar, entretanto, que os PCN cumprem a função de orientação apenas, e que a LDB (1996) destaca a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica. Para que a música seja uma realidade nas escolas, é

necessário mais do que leis. Depende de vontade política, de ação da sociedade, atores, protagonistas e de tempo para mudança.

Uma observação que pode ser pertinente para o caso brasileiro é que leis são aprovadas sem que as condições para a sua implementação estejam preparadas. Ou, sem que se outorgue um prazo suficientemente longo para viabilizar a construção das condições de sua realização, uma vez que esta requer os recursos para financiar o que a lei estipula. Também pode-se pensar que elas são formuladas como dispositivo de pressão para implementação de mudanças na sociedade.

O cálculo dos recursos e o tempo necessário para dotar todas as escolas públicas brasileiras com professores de música titulados, por exemplo, poderia ser realizado e, provavelmente, revelaria que muitas décadas são necessárias até que o país consiga cumprir a legislação. Provavelmente quando tudo isso estiver equacionado, já teremos novas ideias sobre o que é educação, o que é educação musical escolar, e assim por diante. Estes são impasses que não podem ser resolvidos por lei, necessariamente, mas por mudanças de mentalidade, de prioridades, de anseios da sociedade. Pois leis que são implantadas em condições adversas, por mais que sejam entendidas como improváveis e inviáveis em curto prazo, são o primeiro passo para uma construção a médio e longo prazo.

Percebe-se na história das civilizações que as grandes transformações sociais ocorreram devido a manifestos da sociedade em massa. Isso se comprova pelo fato de a LDB já tratar do ensino de música, em 1996, mas ter sido necessária a publicação de outra lei (11.769/08) para reforçar o que já estava legalmente estabelecido. Talvez, sejam necessários estes movimentos para garantir que as leis recebam os meios, recursos e estrutura mínima para serem cumpridas, embora o ideal teria sido que a LDB, fosse implantada de tal forma que fosse dispensada a homologação de outra lei para reafirmar o que já estava disposto.

No entanto, é inegável que um importante passo foi dado, pois a implantação desta lei tem representado avanços para a área, sendo que muitas escolas têm aderido ao ensino de música. No caso de Lages (SC), por exemplo, 16,96% das escolas oferecem este ensino (APÊNDICE E).

Outro avanço significativo é o número de seminários, congressos e eventos em geral que ocorreram após a promulgação da lei. Eventos que possibilitaram a discussão, reflexão sobre a área e a publicação de artigos, livros, entre outros.

Fonterrada (2008) considerava que a bibliografia recomendada pelos PCN na área de música refletia a problemática do país naquele momento, pois

[...] além de poucos títulos, há uma grande preponderância de artigos publicados em revistas e anais especializados, de cunho marcadamente teórico, e poucas ofertas de livros práticos, para o professor ou para os alunos, mostrando a pobreza editorial brasileira no que se refere à música e à educação musical (FONTERRADA, 2008, p. 274)

No entanto, nos últimos quatro anos as publicações voltadas para aspectos mais práticos aumentaram consideravelmente. Quanto a não-obrigatoriedade de formação na área, para a autora, se hoje fosse instituído o ensino de música no currículo de todas as escolas do Brasil, assegurando a atuação do profissional habilitado na área, esta ação também não se concretizaria imediatamente, pois, “[...] atualmente, há menos professores com essa habilitação [música] no país do que escolas, o que inviabiliza sua inclusão no currículo a curto prazo” (FONTERRADA, 2008, p. 232).

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2009, o número de vagas oferecidas em cursos de graduação de formação de professor em música (licenciatura em música) era de 2.405, sendo que os alunos efetivamente matriculados correspondem a 1.404 vagas, ou seja, 58% do total da oferta. As vagas oferecidas em cursos de licenciatura em música à distância somavam, nesse mesmo ano, 1.290, sendo que dessas apenas 331 foram efetivadas, significando 26% do total ofertado. Somam-se 1.735 ingressantes nos cursos de licenciatura em música do país, no ano de 2009, e que devem concluir seu curso, na maioria em 2012; embora se tenha conhecimento que o índice de evasão nos cursos de licenciatura é significativo.

Esta rápida conta dos formandos dos cursos de licenciatura em música mostraria um número muito grande de escolas de educação básica no país (em

2010, somavam 194.939)²⁵, se comparado ao número de licenciados em música, que concluem seu curso em 2012. No entanto, é válido ressaltar a existência de universidades que oferecem cursos de licenciatura em música no país, muitas delas tradicionais, existentes há muitos anos e que contribuíram para a formação de um número considerável de licenciados.

Os cursos de licenciatura com habilitação em música existem há vários anos e diversos profissionais licenciados poderiam se somar àqueles que vêm sendo formados hoje nas licenciaturas em música no Brasil. No entanto, tanto os licenciados quanto os estudantes de licenciatura tem poucas aspirações para o ingresso na educação básica. Os desafios da sala de aula superlotada, a falta de condições de trabalho, os baixos salários, dentre outros fatores, contribuem para a ausência significativa de profissionais da educação musical atuando nas escolas brasileiras (FIGUEIREDO, 2010, p.07).

Em contraposição, uma rápida conta do número de licenciados em música em comparação ao número de professores de música nos sistemas educacionais, pode ser significativa. Portanto, não se questiona apenas se há professores de música suficientes para atender a demanda do país, após a Lei 11.760/08, mas também, os motivos que levam o licenciado em música a não atuar na educação básica.

No caso de Lages, por exemplo, dos 15 egressos do curso de licenciatura em música entrevistados, concluintes entre 2006 e 2011, somente seis atuam em escolas de educação básica. No entanto, é 29 o número total de egressos da UNIPLAC, faltando o mapeamento de quatorze deles, quando esses seis representariam 20% da totalidade.

Também é importante contabilizar o contingente de profissionais que tem a formação na área e estão sendo aproveitados em outros espaços que não nas escolas²⁶. No entanto, não somente a falta de profissionais habilitados na área ou a infra-estrutura dificultam a inserção da música na escola. Há de se considerar ainda

²⁵ O Censo Escolar de 2010 apontou 194.939 estabelecimentos de ensino básico, atendendo 51,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica pública e privada no país. Desse total, 85,4% estudam nas redes públicas. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/o-brasil-em-numeros-1/educacao/print> Acesso em 26 abr. 2012, às 18:35.

²⁶ No caso de Lages, segundo os dados levantados por esta pesquisa, são nove os egressos que não estão inseridos nas escolas, em uma amostra de 15 egressos.

o fato de a concepção deste ensino não estar clara em muitos momentos, para governantes, gestores, professores e sociedade de modo geral.

A educação musical

É uma área que caminha cautelosamente, tateando, à procura de seus próprios passos; ela não se conhece ainda o suficiente nem consegue perceber sua importância e alcance, mal sabendo o que quer e o que pode fazer. E não poderia ser de outro modo, pois, há mais de trinta anos, sua presença na escola vem sendo prejudicada; ao perder sua autonomia e passar a ser considerada um dos ramos das linguagens expressivas, confundiu-se “interdisciplinaridade” com “polivalência” (FONTERRADA, 2008, p. 270).

No trecho acima, torna-se perceptível o desconforto da autora em relação à polivalência, sendo que esta tem sido a forma de trabalhar diversas linguagens artísticas na escola, através das aulas de Arte, da maioria das escolas públicas brasileiras. No entanto, nem tudo estava resolvido mesmo quando se tratava de disciplina autônoma (Canto Orfeônico), pois o número de escolas públicas era insuficiente a toda população brasileira e os conteúdos de música discutíveis.

O fato é, segundo a autora, que a proposta interdisciplinar sugerida ao trabalho com essas diferentes linguagens tem sido substituída pela atividade polivalente. Conforme os PCNs Arte,

Essa tendência [da educação artística] implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas (Brasil, 1998b, p. 27)

Os PCN (1997) foram publicados após a LDB (1996), e ambos propõem o trabalho de valorização das diferentes linguagens, dispensando a expressão “educação artística”, em prol do “ensino de arte”. Penna (2004, p.22), considera que “As críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente, através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos diversos campos da arte”.

Nesses encontros e trabalhos difunde-se a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística; no entanto, como fazê-lo se, são poucas as vezes que tem sido considerada a preparação do profissional que as desenvolve.

Interessante analisar o conceito de polivalência para a educação e o seu impacto no mundo do trabalho. Enquanto, para a educação, a polivalência tem sido entendida como “esvaziamento da proposta pedagógica” (PENNA, 2004) e “diminuição qualitativa de saberes referentes às especificidades” (BRASIL, 1998b), para o mundo do trabalho a polivalência é entendida como uma “vantagem”, pois oportuniza ao trabalhador transitar entre postos de trabalho diferentes.

O conceito de politecnia tem algum interesse nesta discussão, sobretudo é utilizado no contexto da formação profissional; algumas aproximações com a noção de polivalência podem ser feitas. Gonçalves (2007), por exemplo, em seu artigo sobre a concepção de Politecnia²⁷ em Moçambique, considera que

A universalização dos ofícios, com a emergência da polivalência, criou a possibilidade de os trabalhadores mudarem de profissão com maior agilidade, graças ao método de ensino que, em lugar de ensinar apenas um ofício, iniciava os trabalhadores no manejo de vários instrumentos de produção (GONÇALVES, 2007, p.607).

Nessa concepção, o trabalhador é ensinado/preparado para atender às exigências e demandas do sistema em que está inserido, ou seja, o capitalista. Ao manejar vários instrumentos de produção participará de todas as etapas deste processo. Para a lógica da produção dos sistemas empresariais, talvez essa seja uma estratégia interessante.

No entanto, para a educação é difícil ponderar os aspectos positivos e/ou negativos da concepção de politecnia (RODRIGUES, 2005)²⁸. Para Frigotto (1991, p. 270). “a concepção de ensino e formação politécnica é, antes de tudo, uma crítica radical ao projeto excludente, elitista e diferenciador do ensino e da formação

²⁷ O conceito de politecnia pressupõe ultrapassar o conhecimento meramente empírico requerendo formas de pensamento mais abstratas (WERMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2007, P.211)

²⁸ “A polivalência representaria uma dimensão, um aspecto necessário à politecnia, ainda significando uma demanda adstrita à lógica capitalista de estruturação do processo de trabalho” (RODRIGUES, 2005, p.272)

desenvolvido na sociedade capitalista”. E para Wermelinger; Machado e Amâncio Filho (2007)

[...] pode-se compreender que a utilização do conceito de polivalência nos documentos empresariais elaborados e divulgados por empresas como tentativa de fazer do processo educativo um espaço de formação de indivíduos que se identifiquem diretamente com os interesses (como se esses também fossem seus) dos setores empresariais. A ênfase em flexibilidade e competências nas diretrizes da educação profissional estariam, assim, atendendo de forma subjacente aos interesses dos setores produtivos (WERMELINGER ; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2007, p 212)

É inegável a necessidade do homem se adaptar ao mundo do trabalho, o qual muitas vezes exige dele, competências e habilidades que a sua formação não lhe conferiu. Mas, propor um processo educativo em prol dos interesses de uma sociedade que privilegia o acúmulo de capital e a produção exacerbada, em detrimento à formação do homem para promoção do bem-estar social, coletivo e individual, parece não ser a melhor alternativa para a educação no processo de construção de um “mundo melhor”.

Da polivalência surge a necessidade de formar professores rapidamente. Percebe-se uma confusão entre o conceito (e prática) de polivalência e interdisciplinaridade em Arte, o que pode desencadear o processo de inutilidade de Arte no currículo escolar.

O que se percebe é que o conceito de polivalência utilizado para a área da Arte é aquele que concebe o professor, um sujeito “capaz de ensinar” todas as linguagens artísticas, independentemente de sua formação inicial.

A educação musical ao ser concebida como uma entre múltiplas linguagens perdeu em especificidade, diminuindo sua presença nas escolas, e da mesma forma, seu espaço em concursos para a área.

Devido à dificuldade de contratação de profissionais habilitados em cada especificidade artística, observa-se no país um número ainda pequeno de concursos específicos da Educação Básica, para licenciados em música, o que parece um retrocesso de mais de um século nas conquistas políticas da área.

Para contextualizar a contraposição que ocorre atualmente, destaca-se a realidade comentada por Figueiredo (2010), sobre concursos nos estados do Amazonas (em 2009), Bahia (em 2007) ou Mato Grosso (2006), dizendo que estes

têm influenciado na continuação da prática polivalente na área de Arte, pois os editais mantêm a Expressão “Educação Artística”, e as temáticas trabalhadas nas provas são na sua maioria, de Artes Visuais. Segundo Figueiredo (2010),

Esta problemática dos editais vem se configurando em diversos contextos e representa um grande obstáculo para a inserção da música na escola, na medida em que é preciso criar novas vagas para que os profissionais da área de educação musical possam se dispor a atuar na educação básica (FIGUEIREDO, 2010, s/p).

O concurso público para professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, do Instituto Federal do Paraná (IFPR)²⁹, por exemplo, em 2012, previa quatro áreas de conhecimento envolvendo Arte. Cada uma disponibilizava apenas 01 vaga, sendo que o perfil do candidato deveria ser, para todos os casos, licenciatura, mas em diferentes linguagens, distribuindo-se da seguinte forma:

Arte e Literatura e suas Tecnologias: Letras com Especialização em Artes; Artes ou Artes Visuais ou Educação Artística ou Desenho ou Música ou Dança ou Artes Cênicas.

Artes: Artes, ou Artes Visuais, ou Educação Artística.

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Artes: Artes ou Artes Visuais, ou Educação Artística, ou Música, ou Dança, ou Teatro.

Artes/Dança: Educação Artística ou Artes com Habilitação em Teatro, ou Artes Visuais, ou Dança, ou Música, ou Artes Cênicas, com Pós-Graduação em Ensino da Arte ou em Dança ou em Teatro ou em Artes Cênicas.

Ao analisar o perfil do candidato e, principalmente, o conteúdo programático de cada área a ser desenvolvido pelo professor aprovado nesse concurso (APÊNDICE C), fica evidente que a prática polivalente continua presente, em muitos casos, seja na educação básica ou superior.

Este é um dado importante quando observado que, a partir de 2004, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, os cursos de licenciatura passaram a oferecer a especificidade de cada linguagem artística, o que deveria definir o perfil dos professores/candidatos nos editais dos concursos públicos. No entanto, ainda ocorrem cursos e concursos com

²⁹ Edital Nº 134/2012 - PROGEPE – IFPR – Concurso Público. Disponível em <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/04/Edital-134-20124.pdf> Acesso em 08 set. 2012, às 11:34

caráter polivalente, o que enfraquece o movimento pela valorização de cada linguagem artística. Constata-se um descompasso ou falta de adequação entre o que a lei estipula, a formação universitária e as oportunidades de trabalho na sociedade.

Também há um descompasso entre o discurso e a prática docente do professor de Arte. Embora professores contestem, questionem e critiquem a prática polivalente neste ensino, é comum percebermos que, muitos deles, optam por continuar com ela, e não criam formas de mudar este cenário, pois ele pode lhes parecer confortável. A polivalência somente continua vigente no país, pois existem professores que continuam a praticá-la, caso contrário, era fato resolvido com a própria LDB (1996).

Segundo entrevista realizada com um licenciado do curso de Música, em 2011 ele participou do Concurso Público para professores da Rede Municipal de Educação de Lages. Conforme seu relato eram dezenove candidatos por vaga na disciplina de Arte, e a habilitação exigida abrangia as áreas de Artes Visuais, Música e Teatro, pois era “Licenciado em Educação Artística ou Artes”³⁰. O mesmo edital previa os conteúdos exigidos para a prova, os quais eram:

1. História da Arte: movimentos, artistas e obras.
2. História da Arte Catarinense: artistas e obras.
3. Arte: linguagens, materiais e conceitos.
4. Arte-educação: propostas metodológicas.
5. Folclore Brasileiro: conceitos e manifestações.
6. Teatro como atividade coletiva-vivência de contextos e situações através da ação.
7. A Educação Musical no contexto atual.
8. Projeto Conhecer: A excelência do ser na busca do saber e do fazer – Secretaria Municipal de Educação de Lages.
9. Proposta Curricular do estado de Santa Catarina (Edital PML 01/2011)

A prova era constituída por vinte questões na área específica (Arte), sendo quinze na área de Artes Visuais, três sobre Música e duas sobre Teatro. Aqui fica evidente a prevalência do ensino de Artes Visuais em relação às demais áreas.

Não existem diretrizes para a formação em educação artística e isto deve ser considerado para que os sistemas educacionais contratem profissionais específicos em cada linguagem artística. É fundamental que se desconstrua esta ideia de que arte é um coletivo que deve ser ensinado por um único

³⁰ Edital PML 01/2011. Disponível em: <http://concursosnobrasil.com.br/concursos/edital/edital-lages-sc.html> Acesso em 07 jan.2013, às 15:01

profissional, ainda que seja salutar as suas interfaces com outros campos do conhecimento (FIGUEIREDO, 2010, s/p)

A preocupação de Figueiredo (2010) sobre a valorização da arte, e de cada uma de suas linguagens específicas aponta para o processo decadente resultante da promulgação da lei 5692/71.

O artigo 1º, da lei 11.769/08, modificou o texto da LDB, no artigo 26, parágrafo 6º e, conforme apresentado anteriormente, “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. No entanto, isto significa que todos os demais artigos da LDB continuam vigentes e devem ser cumpridos.

A nova lei não defende a presença do educador musical, assim como não defende qualquer outra especificidade com relação ao professor das demais áreas que compõem o currículo escolar. Portanto, a nova lei deve ser entendida à luz da LDB de 1996, que indica claramente a obrigatoriedade de curso de licenciatura para aqueles que desejam ser professores da educação básica (FIGUEIREDO, 2010, s/p)

O autor se refere ao artigo 62 da LDB³¹, que fala sobre a formação de docentes para atuar na Educação Básica, a qual deve ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. No entanto, se este artigo se refere à Educação Básica, deveríamos esperar que o ensino de música fosse ministrado pelo licenciado em música, assim como para lecionar português, matemática ou ciências, nas séries finais do ensino fundamental, as escolas contratam licenciados nas referidas áreas.

Figueiredo (2010) sustenta que o fato de não ter sido aprovado o artigo que tratava da formação específica em música não é um impedimento para os sistemas educacionais contratarem professores de música. A lógica da formação-atuação deveria prevalecer, como já acontece em muitos contextos. É válido ressaltar que se trata da questão da hierarquia no currículo, onde certas áreas dominam o contexto

³¹ Na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 62 reza: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

educativo, sendo consideradas mais relevantes para a formação – herança positivista.

A música terá que conquistar este espaço, gradativa e processualmente, considerando os limites já superados e as possibilidades existentes. No entanto, é válido frisar que podem existir muitos professores deslocados de suas áreas de formação, não sendo característica exclusiva do licenciado em música. Para Figueiredo (2010), uma das alternativas possíveis para amenizar essa situação é otimizar o conhecimento de músicos, qualificando-os para a docência.

Disponibilizar formação pedagógica para músicos atuarem na escola também seria uma ação temporária, enquanto mais licenciados são formados na área de música. Ações a médio e longo prazo envolvem a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de licenciatura em música, especialmente em regiões menos contempladas com estes cursos (FIGUEIREDO, 2010, p.07)

Para o autor também é necessária a ampliação de vagas nos cursos de licenciaturas do país. Na UNIPLAC, para o curso de Licenciatura em Música é oferecido o mínimo de vinte vagas e máximo de quarenta vagas. O número de ingressantes geralmente alcança o mínimo (20 vagas) e as turmas acabam concluindo com cinco a onze formandos, o que pode ser observado no APÊNDICE D. A carreira docente, sendo pouco atrativa ainda não tem uma demanda expressiva, ao menos localmente.

Em relação ao assunto destacamos que entre as quatro turmas concluídas no curso, somam cento e trinta vagas oferecidas, setenta ingressantes e vinte e nove egressos. Assim pode-se considerar que do total de vagas, apenas 22% foi preenchida. E apenas 41,42% dos ingressantes concluíram o curso. Diante deste quadro, a ampliação de vagas parece não ser necessária, ao menos no caso de Lages.

Outra possibilidade seria fomentar o aumento da demanda, tornando atrativa a carreira docente. O Brasil precisa de professores qualificados. Políticas governamentais recentes tentam melhorar as condições da profissão, mas estamos longe do desejável.

Em 2011, teve início uma primeira turma do curso de Licenciatura em Música, financiada pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da

Educação Superior (FUMDES)³², na qual ingressaram vinte alunos, no entanto permanecem dezoito³³ alunos matriculados. Estes alunos cursam Licenciatura em Música de forma integralmente gratuita. Este investimento público representa um reconhecimento da necessidade de criar políticas que garantam a formação superior, neste caso, em Música, no entanto, o Estado não alinhou suas políticas com a prática no processo de contratação dos professores licenciados em música. Os investimentos precisam existir tanto para formação como para inserção no mundo do trabalho, no sentido de um equacionamento, para não caracterizar desperdício de recursos e frustração generalizada.

Ações como estas são necessárias para o incentivo à formação do professor que atuará na Educação Básica, pois se tem observado a baixa demanda nos cursos de Licenciatura no país, sendo fundamental a tomada de medidas para que se inverta o processo de depreciação que a carreira docente vem sofrendo nas últimas décadas.

É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional. É preciso fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho [...] a luta por uma formação de qualidade, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional (LIBÂNEO, 2007, p.10)

O resgate da dignidade profissional do professor somente será possível se houver articulação entre as políticas públicas para sua valorização, com planos de salário e carreira dignos e formação qualificada. E, especialmente, aproveitamento adequado desses quadros docentes bem qualificados para atuação dentro de suas competências.

Conforme observado por Rodrigues e Teixeira (2012), “há no Brasil, uma baixa procura pelas licenciaturas em geral, principalmente as das áreas de ciências, nomeadamente, Física e Química”. A ideia é corroborada por outros pesquisadores que consideram haver baixa demanda nos cursos de Licenciatura no país e conseqüentemente, de profissionais para a Educação Básica.

³² A propósito do FUMDES ver nota 2 (Pg. 11).

³³ Em 2013/1 há três turmas funcionando: o 7º semestre com apenas quatro alunos, o 5º semestre com 12 alunos matriculados e o 3º semestre com 18 alunos (turma FUMDES).

No contexto atual, em que o Brasil enfrenta escassez de professores para o ensino básico e em que começa a ganhar corpo uma mobilização nacional pela melhoria da qualidade da educação, as instituições de ensino superior se vêem diante de um grande desafio: como viabilizar os cursos de licenciatura. [...] Um relatório divulgado em julho pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ajuda a dimensionar a crise pela qual o país passa. O estudo alerta para o risco de um "apagão do ensino médio" caso não sejam tomadas medidas, em caráter emergencial e estrutural, no campo da formação de professores (AVANCINI, 2012)

As medidas destacadas pela autora deverão perpassar por vários eixos de investimento, por meio de políticas públicas que viabilizem maior número de bolsas para o aluno de licenciatura e valorização da profissão do magistério, conquistando o licenciado para que permaneça na escola.

No caso do curso de música destacado acima, o Estado financia a formação do professor de música, reconhecendo a importância da formação na área, embora na Lei 11.769/08, não conste a obrigatoriedade desta formação específica para o professor que trabalha música nas escolas de educação básica do Brasil, conforme apresentado anteriormente.

Mas, este não é um impedimento para a música estar no currículo sendo ministrada por profissionais adequados e preparados. A exemplo das outras áreas trata-se da concepção dos gestores dos sistemas de ensino, que definem o perfil dos professores no momento de estes se submeterem a concursos ou processos seletivos para ministrar aulas na rede de educação básica. A questão da autonomia concedida aos sistemas de ensino nesse sentido é discutida no capítulo 3.

Todavia, é válido lembrar que para garantir a qualidade do ensino de música nas escolas não basta assegurar a contratação de licenciados em música. Não somente a formação inicial contribuirá para esta qualidade, mas também a formação continuada e permanente dos professores; e isto se refere a todas as áreas do conhecimento. Figueiredo (2010) sugere uma proposta para a questão.

A educação a distância também pode ser uma excelente alternativa para a formação continuada de professores, considerando que existem licenciados atuando nas escolas que necessitam atualizar permanentemente seus conhecimentos (FIGUEIREDO, 2010, p.08)

Diante do exposto, podemos observar a dificuldade de equalizar as inúmeras questões em torno da educação, por conta apenas da implantação de uma lei. Primeiramente, se é exigida a formação na área, talvez não tenhamos o número de licenciados suficiente; e ainda, só a formação inicial não basta, é preciso a continuada em prol da manutenção da qualidade; se não é exigida, abre-se margem para qualquer professor licenciado atuar; se é disciplina, causamos transtornos nas estruturas curriculares das escolas, pois estas não tem mais como ampliar o número de horas de permanência do aluno na instituição; se é apenas conteúdo não conseguiremos valorizar o ensino da forma que desejamos.

Enfim, esses são alguns exemplos das reflexões e discussões em torno da Lei 11.769/2008. Todavia é preciso considerar o aumento significativo dessas discussões. Assim, podemos dizer que esta não é uma lei para “inglês ver³⁴”. Uma lei implantada pelo Governo para apenas “acalmar os ânimos” daqueles que lutam e reivindicam o ensino de música para todos. Embora, na prática nem todas as escolas tenham a música inserida em seu contexto, logo não respondam totalmente às suas exigências, é inegável que ela trouxe grandes avanços para a área, e a possibilidade de, em médio e longo prazo, tornar-se realidade para todas as escolas do país.

Toda lei para ser implantada, primeiramente precisa ser idealizada e elaborada por pessoas interessadas pelo assunto. Neste caso, não foi diferente: um grupo de profissionais da área, mobilizados pelo desejo de possibilitar a todas as crianças do país o acesso ao ensino de música, bem como a sua valorização neste contexto, iniciou um movimento que desencadeou a promulgação da lei. Segundo Figueiredo (2010), em 2006 foi iniciado um Grupo de Trabalho (GT), composto por músicos e educadores musicais, coordenado por Felipe Radicetti³⁵, contando com o apoio e participação da ABEM, em suas reuniões.

³⁴ Expressão usada no Brasil para leis demagógicas e que não são cumpridas na prática. A sua origem, provavelmente, deriva de uma situação do Período Regencial da história brasileira. José Murilo de Carvalho, em sua obra, “Cidadania no Brasil: o longo caminho”, define com propriedade a expressão “lei para inglês ver”, que surgiu dessa primeira lei contra o tráfico de escravos, significando “uma lei, ou promessa, que se faz apenas por formalidade, sem intenção de pôr em prática” (CARVALHO, 2002, p. 45).

³⁵ Coordenador do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP). O GAP nasceu em um encontro na casa do compositor Francis Hime, em abril de 2006, reunindo políticos de diversos partidos e artistas. Em 2007 o grupo decidiu atuar politicamente com o poder legislativo buscando

Diversas ações foram empreendidas a partir de 2006 junto à Comissão de Educação do Senado Federal; tais ações se desdobraram em mobilizações de entidades, músicos e educadores musicais em prol da aprovação de uma lei que incluísse a música na escola de forma clara e objetiva. Audiência pública no Senado, reuniões com parlamentares, encontro com o Ministro da Educação e com assessores do MEC e do MINC, eventos diversos por todo país, deflagração de uma campanha nacional pela educação musical escolar são algumas das ações desenvolvidas pelo GT (FIGUEIREDO, 2010, s/p)

Movimento importante que culminou na nova lei e continua a desenvolver ações em prol dela é a campanha “Quero Educação Musical na Escola”, que contou com a adesão individual de mais de onze mil signatários do manifesto, e o apoio institucional de noventa e cinco entidades nacionais e internacionais do setor musical e de educação. O Núcleo Independente de Músicos (NIM) foi o gestor do Grupo de Ação Parlamentar Pro Música (GAP), que em parceria com a ABEM conduziu o processo técnico e político do início ao fim, desde 22 de novembro de 2006. A convite da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) e representada pelo NIM tem participado e colaborado com a ação interministerial constituída pelo Ministério da Cultura e Ministério da Educação no sentido de promover a implementação da lei.

Segundo Felipe Radicetti (Coordenador do NIM e do GAP)³⁶, um conselho consultivo provisório foi constituído no Rio de Janeiro (2009) para a elaboração de um documento-base que fundamentou as discussões em fóruns regionais convocados para este fim. Representantes dos setores envolvidos na implementação, assim como associações de educadores musicais e representantes dos músicos, tiveram assento nestes fóruns consultivos.

Como a nova lei se apresenta de forma genérica, caberá aos estados e municípios definirem os critérios e peculiaridades para a área. Atualmente, a polivalência continua sendo uma realidade nas aulas de arte das escolas de Educação Básica e, para boa parte delas, esta lei não deverá representar

obter melhores resultados para o processo das questões da música no país. Disponível em: <http://gritabr.wordpress.com/2011/11/23/o-que-e-o-grupo-de-articulacao-parlamentar-pro-musica-gap/> Acesso em 03 mar. 2013, às 17:20

³⁶ Disponível em: http://www.e-musicanaescola.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55:noticia01&catid=41:noticias&Itemid=65 Acesso em: 08 set. 2012, às 15:12

alterações, devido a seu caráter flexível. No entanto, é preciso lembrar que a referida lei estabelece o acesso à educação musical para todos, ou seja, com professores habilitados ou não na área, para que todas as crianças e jovens devem ter acesso ao ensino de música.

“[...] entendemos que devemos mobilizar forças políticas e pedagógicas conjuntas, entre as várias instâncias implicadas na realização educacional deste país, para que possamos cumprir a Lei com profissionalismo e propostas que realmente potencializem a educação básica” (BELLOCHIO; GARBOSA, 2010, p.10)

A lei 11.769/08 é um dos documentos oficiais que buscam regular, organizar e nortear a educação no país. No entanto, frente a um significativo arsenal de legislações, pareceres, resoluções ainda há que se definir os caminhos pelos quais o ensino de música seguirá. “O movimento pela aprovação da lei só fará sentido se a mobilização pela sua implementação for mantida. É responsabilidade de toda a comunidade escolar a qualidade da educação que se quer para a escola brasileira” (FIGUEIREDO, 2010, s/p).

3 O ENSINO DE MÚSICA E A AUTONOMIA DA/NA ESCOLA

A autonomia tem também um grande valor em si, como meio de educação, de preparação para a vida, para a participação e para a democracia [...] só se aprende a democracia e liberdade vivendo-as (KARLING, 1997, p.27)

Neste capítulo discutimos a autonomia das escolas de educação básica do país, “assegurada” pela LDB, em relação à elaboração de sua proposta pedagógica e gestão de recursos profissionais e financeiros, contextualizando os dispositivos políticos em consonância ou dissonância com a realidade vivenciada nas escolas por seus gestores, professores e alunos.

Para iniciarmos a discussão abordamos, primeiramente, o significado de autonomia que aqui consideramos. Para Karling (1997) licenciado em Pedagogia e mestre em Administração de Sistemas Educacionais,

Autonomia é um princípio geral de reconhecida importância para qualquer atividade humana que implique alguma tomada de decisão. Ela tem como fundamento primeiro a própria necessidade humana de liberdade e de independência, que precisa ser satisfeita (KARLING, 1997, s/p)

O conceito de autonomia aparece estreitamente ligado à condição de liberdade e independência, na afirmação do autor, e parece estar presente no discurso da maioria dos pesquisadores do assunto. Para Martins (2002, p.37) “autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si própria. Nesse sentido, uma escola autônoma é aquela que governa a si própria”.

Conforme Figueiredo (2010), o movimento pela criação da lei 11.769/08 somente terá consequências se for levado adiante pela sua implementação. No entanto, sabe-se que a inserção do ensino de música na escola depende, entre outros fatores, da organização e estrutura escolar, bem como da compreensão conceitual de seus dirigentes. Mas qual a autonomia da escola (e comunidade escolar) na definição de sua organização e estrutura pedagógica e financeira?

A autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico. É definida como a faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre o próprio destino. Instituição autônoma é a que tem poder de decisão sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização, que se mantém

relativamente independente do poder central e administra livremente recursos financeiros. Assim as escolas podem traçar o próprio caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima, que se tornam co-responsáveis pelo êxito da instituição (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.333)

No Art. 12 da LDB consta que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros [...]”. Nesse sentido, as especificidades dos alunos deverão ser consideradas no momento de elaborar a proposta pedagógica para cada escola. Entre as decisões que a escola precisa tomar está aderir ao ensino de música de forma sistemática e efetiva, por meio de projetos ou enquanto componente curricular. Segundo Penna (2010, p.139), “cada escola pode e deve, portanto, decidir como utilizar os recursos humanos e materiais disponíveis, de modo a atender às necessidades específicas de seu alunado”.

No artigo supracitado a autonomia das escolas para pensar sua proposta pedagógica e administrar seus recursos humanos, materiais e financeiros é clara; no entanto, precisamos refletir sobre como isto tem ocorrido, considerando a relação entre a autonomia da escola e dos sistemas de ensino aos quais estão vinculadas.

[...] um dos princípios da gestão democrática, a ser considerado pelos sistemas de ensino, é a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico. O respeito ao projeto pedagógico da escola, definido como princípios, supõe que as instâncias superiores adotem posturas de coordenação de seus sistemas e de apoio e incentivo às escolas, abandonando práticas autoritárias (SILVA, 1998, p.28)

A proposta pedagógica das escolas deve ser construída em assembleias entre corpo docente, discente, comunidade e pais dos alunos. As decisões não devem ser tomadas por um grupo específico que compõe a direção da escola, devendo prevalecer a democracia, no lugar da autocracia.

Da mesma forma, o ideal é que as escolas, por meio de seus gestores e representantes, sejam convidadas a discutir a proposta elaborada pela rede de ensino a qual estiverem vinculadas. Nessa construção emergirão as necessidades correspondentes às características de cada escola, buscando alternativas para atendê-las, pois é preciso considerar a especificidade de cada contexto escolar.

A compreensão dos nexos entre o sistema de ensino e as escolas, bem como o papel delas e dos professores ante as decisões emanadas do sistema, implica que a organização e a gestão escolares ocorram mediante formas participativas, concebendo a escola como uma comunidade democrática de aprendizagem (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.300)

Ao mesmo tempo em que a lei maior prima pela democracia e postula a autonomia, uma série de outras exigências que emanam do poder central ou até mesmo tem influência de órgãos internacionais, interferem no cotidiano da escola. Assim a escola, por força da lei, obriga seus alunos a se submeterem a provas externas, de modo que a comunidade escolar gasta muito de seu tempo a responder a tais exigências que perturbam uma possível dinâmica interna ou autônoma, muitas vezes impedindo que a escola se desenvolva dentro de suas potencialidades e de acordo com a cultura local.

Para alguns autores como Karling (1997), Libâneo; Oliveira e Toschi (2003) a autonomia é sempre relativa e deve considerar as relações entre as partes envolvidas bem como suas regras e normas, para que haja consonância na gestão do todo. Assim, “Implica liberdade de decidir onde quer que a pessoa esteja, mas é evidente que não se pode decidir no caos, no vazio. É preciso haver um sistema, uma estrutura com normas e regras” (KARLING, 1997, p.15). A decisão é possível a partir de critérios já estabelecidos para o funcionamento básico de um sistema, um conjunto.

Cria-se então um campo de tensões, complexo, no qual o peso das forças externas muitas vezes toma a dianteira.

É importante que as escolas e os professores tenham autonomia em suas decisões, mas essa será sempre relativa [...] O vínculo das escolas com o sistema de ensino (Secretarias de Educação, Conselhos de Educação, etc.) decorre de necessária unidade política e administrativa de gestão de um sistema (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.298)

São muitos os organismos envolvidos na dinâmica da educação básica, que é uma esfera de alto interesse público e de responsabilidade dos governos, mas também é importante o protagonismo local para o cultivo das nuances das tradições culturais regionais. Estas estão consideradas na lei, mas podem ter um peso menor,

dadas as pressões às quais a escola está submetida. As forças são, em certa medida, muito desiguais.

Em relação ao ensino de música na escola, são dois os itens vinculados à autonomia das escolas e dos sistemas de ensino: 1) a inclusão do ensino, por meio de disciplina ou projeto específico, no contexto escolar, e 2) a contratação de professores licenciados na área. O primeiro item condiz com o primeiro inciso do art. 12 da LDB supracitado, onde se confere aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar sua proposta pedagógica, dentro da qual o ensino de música poderá ser previsto.

Para Figueiredo (2010),

Compete aos sistemas educacionais, exercendo sua autonomia, elaborar seus projetos político pedagógicos, onde as artes devem ser inseridas. No entanto, para que as artes sejam inseridas de forma significativa, é preciso que sejam revistas concepções sobre tais áreas no currículo escolar (FIGUEIREDO, 2010, s/p)

Corroboramos a proposta de Figueiredo (2010) em relação à revisão da concepção sobre o ensino de Arte, por parte dos sistemas educacionais no currículo escolar e, também, a revisão de concepção que este sistema constitui em relação à contribuição de Arte para a formação dos sujeitos.

No entanto, é preciso lembrar que o sistema educacional é composto por gestores e professores, os quais devem compreender a complexidade que envolve a atividade educacional escolar, para não correr o risco de cair no discurso habitual de que “não há investimento” ou “a educação está um caos”, e continuar no estado de inércia, sem mobilizar-se para mudar essa situação. Essa compreensão deve se constituir com base na práxis³⁷.

A atividade educacional é uma forma específica de práxis e, sendo, tem que ser compreendida como tal. A não compreensão, que gera um desconhecimento do “lado prático” dessa atividade, constitui-se em fator de conservação das precárias condições reais, objetivas, nas quais a atividade educacional escolar se realiza, já que condena muitos de nós, educadores, a uma atitude contemplativa diante do que faz e, principalmente, do que precisa ser feito (RIBEIRO, 2001, p.44).

³⁷ Sánchez Vásquez (1968, p. 3) apresenta o conceito de práxis como “atitude material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”.

O fato é que apenas contemplar nossa “condição precária” não nos mobilizará a lutar por mudanças nessa condição. Estarmos alienados ao discurso habitual: “Precisamos de melhores condições de trabalho!”, sem nos mobilizarmos para isso, não traremos nenhuma solução para o caso.

O segundo item vinculado à autonomia dos estabelecimentos de ensino relaciona-se ao segundo inciso do Art 12 da LDB: “administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros”. É de conhecimento público que os processos de seleção e contratação de professores para atuar nas escolas de Educação Básica da Rede Pública Municipal e Estadual têm sido realizados pela Secretaria Municipal de Educação e a Gerência Estadual de Educação, sendo que as escolas não têm desempenhado este papel. No caso das escolas privadas a situação é contrária, são as próprias escolas que contratam seus professores.

Independente da rede de educação da qual a escola faz parte, a realidade é que a contratação é efetivada mediante análise administrativo-financeira, e não apenas conforme critérios pedagógicos, e nem poderia ser diferente, ou correr-se-ia o risco de inviabilizar a continuidade das escolas.

Ainda há de se considerar o fato de que a contratação de professores está muitas vezes sujeita à relação custo-benefício, de modo que dificilmente são encontrados vários professores de Arte, com formações específicas, atuando em uma mesma turma (PENNA, 2010, p.133).

Desta forma, as escolas (no caso das privadas) e Secretarias/Gerências de Educação, na tentativa de diminuir custos com contratações e aumentar a carga horária dos professores já contratados, ou ainda, otimizar a carga horária dos mesmos, poderá definir um profissional não habilitado em música para realizar este trabalho. Por exemplo, o professor de Artes Visuais, que trabalhará alguns conteúdos de música nas suas aulas, o professor de educação física, que muitas vezes é responsável pela fanfarra da escola, ou ainda um professor de matemática (ou outro qualquer) que toque violão e queira dar aulas em um projeto no contraturno. Todavia é válido ressaltar que esta prática ocorre com todas as áreas do currículo escolar: quando faltam professores com formação específica, outros o substituem.

O fato de tocar um instrumento possibilita as condições necessárias ao músico, amador ou profissional, para ministrar aulas de música em um ensino sistematizado como é a educação básica?

São poucos os casos em que encontramos na escola um professor de Artes Visuais com quarenta horas/aula semanais de trabalho e um professor de música com outras quarenta horas/aula, não precisando se deslocar entre escolas, para completar sua carga horária. Para o professor de música alcançar essa carga horária em uma mesma escola será preciso algum tempo e investimento, pois música não pertence à estrutura curricular da maioria das escolas, enquanto disciplina e sim, enquanto projeto; e esses, no caso de Lages, chegam a somar quatro a seis horas semanais de trabalho de um mesmo professor em cada escola.

O professor de Artes também “sofre do mesmo problema”. Como a carga horária semanal de aula de Arte, por turma, é muito pequena - no caso das escolas municipais de Lages apenas 1h/a por turma -, há poucas escolas capazes de absorver um professor com quarenta horas, pois dependerá do número de turmas na escola, o que aponta para a necessidade de refletir e planejar novas formas de contratação, ou de aproveitamento da carga horária do profissional.

Assim ele precisará assumir aulas em diversas escolas para completar sua carga horária, sendo que gasta em deslocamento, entre uma escola e outra, quase o dobro dessa carga, conforme afirmado por Oliveira (2010, p.100) em sua pesquisa sobre os professores de arte da cidade de Lages (SC), “E assim sendo, esse professor fica penalizado: para trabalhar 20 [horas], ele gastará 36, sem que estas sejam de preparação de aula, mas em deslocamentos, não contabilizados na sua carga horária, e que também gera um ônus financeiro”. As escolas municipais em Lages costumam ser de pequeno porte e esta é uma das razões que dificulta ainda mais completar a carga horária em uma única escola para o caso de professores de Arte (OLIVEIRA, 2010).

Poder-se-ia acrescentar a esta discussão o fato de que gestores e membros da comunidade escolar, em sua grande parte, pouco lutam pela inclusão do ensino de música em seus espaços. Penna (2010), por exemplo, considera que já existiam possibilidades para a educação musical nas escolas, antes mesmo da garantia legal estabelecida pela lei de 2008. No entanto, “[...] a escola (a rede de ensino, ou

mesmo a sociedade) deixa de considerar a música como uma parte integrante e necessária de sua prática educativa – afinal, a educação musical tem estado ausente da maioria das escolas -, e deixa também de procurá-la e reivindicá-la” (PENNA, 2010, p.153). O escasso interesse constatado pelos autores parece corresponder, em grande parte, à falta de consciência do valor e potencial da música para a formação intelectual e emocional das crianças e jovens.

A flexibilidade da LDB (1996) outorgou aos sistemas de ensino autonomia ao definir de que forma deve ser inserida a música no contexto escolar. A publicação da Lei 11.769/2008 foi a forma encontrada para rever pressupostos legais a partir de uma perspectiva de classe não dominante, daquilo que já estava previsto pela LDB. Para alguns não significará alterações no que já vem ocorrendo, como pode ser observado em matéria jornalística, veiculada em Santa Catarina: “O Diretor de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação afirma que a nova lei da música não afeta as ações da Secretaria porque a música fará parte da disciplina de Artes, como vem sendo feito até este momento, ministrada por “professores de artes em geral” (Alão *apud* FIGUEIREDO, 2010, s/p). Para outros será a oportunidade de implantar e sistematizar o ensino na escola.

Pode-se dizer com isto, que esta é a consequência das diferentes interpretações geradas sobre a lei 11.769/2008, ao conceber-se a educação musical enquanto conteúdo e não disciplina. As interpretações ocorrerão conforme a necessidade e condições de cada estabelecimento de ensino.

Desenvolver conteúdos de música nas aulas de Artes, que em essência são de Artes Visuais, será suficiente para fomentar o conhecimento e prática musical esperados para os alunos da Educação Básica? A lei 11.769/2008 acaba contribuindo para a interpretação de gestores escolares e políticos, dada anteriormente pelos PCNs, sobre a presença de música nas aulas de Arte.

[...] os Parâmetros para os ensinos fundamental e médio estabelecem um *espaço potencial* para a música como parte do conteúdo curricular “Arte”, sem contudo garantir a sua *efetiva presença* na prática escolar, que depende, fundamentalmente, das decisões pedagógicas de cada escola (PENNA, 2010, p.136)

Nesse sentido, talvez o trabalho realizado em projetos específicos de música seria mais apropriado, se a escola optar por essa modalidade. É importante

mencionar que muitas escolas vêm optando por esta forma de trabalho, a realização de projetos e oficinas específicas para a área, a exemplo da cidade de Lages; contudo, serão precisos muitos projetos na mesma escola para garantir que todos os alunos tenham acesso ao ensino, pois a lei 11.769/2008 é muito clara ao determinar que todos os alunos têm esse direito.

Observa-se que em 07 de fevereiro de 2008, o Conselho Municipal de Educação (CME) de Lages recebeu ofício de professora responsável pela formação em Arte, representando os professores de Arte da rede municipal, onde consta uma Proposta de Viabilização da ampliação da carga horária das aulas de Arte, sem reduzir a carga horária das demais disciplinas já previstas no currículo atual. Quase dois anos depois, em 16 de novembro de 2009, o CME recebeu ofício do mesmo grupo supracitado constando de uma Proposta de Regulamentação da exigência de professores habilitados para ministrarem a disciplina de Arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental (ANEXO 2).

Não podemos afirmar que essas solicitações formais resultantes da organização dos professores de Artes tenham sido atendidas ou gerado as mudanças para o ensino de Arte da rede municipal pretendidas. No entanto, observamos que no Edital para Concurso Público para Professor de Arte no município de Lages, publicado em 16 de setembro de 2011, a formação exigida era “Licenciado em Educação Artística ou Artes”³⁸.

Acreditamos na possibilidade de estender o acesso a projetos específicos (ensino de música) a toda a rede municipal, estadual e particular se conseguirmos equacionar algumas questões, entre elas, criar políticas de valorização do professor de música (assim como para todos os demais professores) e investir em processo de conscientização dos gestores para a implantação deste ensino.

Cabe ainda destacar que há iniciativas particulares de ensino de música, como as escolas de música de caráter técnico-artístico, mas que na maioria dos casos também não garantem o acesso à maioria da população pelo custo elevado nas mensalidades e por não existirem em número suficiente para atender a todos.

³⁸ Edital PML 01/2011. Disponível em: <http://concursosnobrasil.com.br/concursos/edital/edital-lages-sc.html> Acesso em 07 jan.2013, às 15:01

No caso de Lages somam-se seis escolas, em uma cidade que possui aproximadamente 160 mil habitantes³⁹ (APÊNDICE G).

Antes mesmo da promulgação da Lei 11.769/08, em diversos contextos, foram realizados avanços no sentido de assegurar a presença da música – em sua especificidade e com espaço curricular próprio – nas escolas de Educação Básica. “É o caso, por exemplo, das redes municipais de São Carlos/SP, de Florianópolis/SC e de escolas estaduais de Goiânia/GO, que incluem música no currículo e contratam professores com formação específica (PENNA, 2010, p.140).

Del Ben (2005) relata a pesquisa realizada em Porto Alegre (RS), que possibilitou um mapeamento do ensino de música em escolas estaduais de Educação Básica daquela cidade. Segundo a autora, os dados obtidos junto a 26 dos 33 diretores de escolas que promovem atividades musicais, indicam que são vários os profissionais que atuam com música nas escolas, incluindo

[...] professores unidocentes de 1ª a 4ª série, com formação em nível médio ou em pedagogia, e professores especialistas de 5ª a 8ª série, com formação não somente em educação artística (habilitação em artes cênicas, artes plásticas e música), mas também em educação física, letras e comunicação e expressão (DEL BEN, 2005, p.72).

Acrescenta-se ainda como resultado dessa pesquisa que as atividades musicais contam com o programa “Amigos da Escola”⁴⁰, que envolve pessoas voluntárias da comunidade e pode se apresentar como um fator relevante, pois “sugere não ser necessário possuir formação específica para ensinar música, independentemente do âmbito em que isso acontece” (DEL BEN, 2005, p.72).

A escola aceitaria “amigos da escola” sem formação na área para ensinar química, matemática ou português? Percebe-se por meio deste exemplo a hierarquização das áreas que vigora no âmbito escolar e a escassa compreensão da

³⁹ Disponível em <http://www.sc.gov.br/portalturismo/Default.asp?CodMunicipio=67&Pag...> Acesso em 23 jun. 2012, às 21:37

⁴⁰ Amigos da Escola é um projeto criado pela Rede Globo com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da educação e da escola pública de educação básica. O projeto estimula o envolvimento de profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade nas ações educacionais complementares e de cidadania. Disponível em: <<http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola/OAA1277302-6960,00.html>> Acesso em 14 abr. 2012, às 15:32.

complexidade envolvida no campo da música, bem como seu sentido cultural, educativo e histórico e a possibilidade de contribuir para a formação humana.

Para Gatti, Barreto e André (2011, p.14) “questões de gestão, centralização, descentralização, financiamento, autonomia, ênfases curriculares, avaliação, etc. adquirem sentidos diferentes em situações sociais e políticas diversas”. Tedesco (2010), na apresentação de obra organizada por Andrade para a UNESCO considera que

No es lo mismo dar autonomía a las escuelas cuando tenemos escuelas con alto nivel de profesionalismo en su trabajo, con proyectos, con participación comunitaria, que darles autonomía como una manera de desresponsabilizarnos del manejo de la conducción del establecimiento escolar (TEDESCO, 2010, p.21).

Conforme o autor, considera-se que a LDB ao dar autonomia às escolas para elaborarem seu PPP e administrar seu pessoal, recursos materiais/financeiros, poderia estar “desresponsabilizando” o Estado por essas ações. No caso de escolas não possuírem um corpo dirigente com o profissionalismo necessário para a condução dessas decisões, ou ainda de elas serem tomadas por um pequeno grupo de pessoas, descaracterizando o processo de construção coletiva, a questão da qualidade e transparência na gestão estaria posta em xeque.

Encontramo-nos em um momento em que há uma lei que obriga a presença da música nas escolas de Educação Básica (Lei. 11769/08) sem dizer de que forma ocorrerá e, ao mesmo tempo, uma lei (Lei nº 9394/96) que afirma a autonomia da escola para tomar essa decisão. Se a “escola” (suas lideranças em exercício) entender que música não é “tão importante” ao ponto de ter seu próprio espaço no contexto escolar, ela será posta em segundo plano, como uma das linguagens a ser trabalhada nas aulas de Artes, assumidas na maioria dos casos, por professores não habilitados na área da música, muito provavelmente em Artes Visuais.

Em contrapartida, as Secretarias Municipais de Educação e Gerências Estaduais de Educação também possuem autonomia para criar diretrizes para esse ensino, por meio das quais, as escolas da rede terão um caminho melhor definido para seguir. Nos apêndices F e G mostramos que iniciativas têm ocorrido no sentido de implementar o ensino de música nas escolas de educação básica em Lages, mas

é preciso que também as escolas utilizem desta autonomia (sugerida) para garantir a educação musical de seu alunado, com a qualidade esperada.

Portanto, não convém às escolas ignorar o papel do Estado, das Secretarias da Educação e das normas do sistema nem simplesmente subjugar-se a suas determinações. Também é salutar precaver-se contra algumas atitudes demasiado sonhadoras de professores que acham possível uma autonomia total das escolas, como se elas pudessem prescindir inteiramente de instrumentos normativos e operativos das instâncias superiores. A autonomia das escolas em face das várias instâncias sociais será sempre relativa. É preciso saber compatibilizar as decisões do sistema e as decisões tomadas no âmbito das escolas [...] (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.299).

A inclusão de música na formação escolar é um processo que tem seu desencadeamento a partir da legislação. Porém, as leis precisam ser implementadas pelos diferentes atores sociais nas instâncias pertinentes, com iniciativas pertinentes às realidades locais. Diante disso o capítulo 4 apresenta os resultados desta pesquisa evidenciando a presença dos licenciados em música nas escolas de educação básica.

4 EGRESSOS LICENCIADOS EM MÚSICA: INSERÇÃO E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo relatamos os resultados do trabalho de campo. Está dividido em cinco tópicos, abordando as estratégias e procedimentos utilizados para a realização do trabalho de campo, bem como as utilizadas para análise dos dados levantados; a história da educação musical em Lages e sua presença nas escolas de educação básica; e as considerações dos gestores da educação básica e egressos licenciados em música sobre a sua inserção e atuação nas escolas e em outros espaços.

4.1 ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Neste tópico relatamos as estratégias e procedimentos utilizados para a realização do trabalho de campo. No primeiro momento da pesquisa foi realizada a análise das bibliografias pertinentes às temáticas: legislação sobre educação musical, função da música, mobilidade profissional⁴¹ dos egressos dos cursos de música, currículo e a falta de currículo no ensino de música, inserção e permanência de docentes com titulação específica na Educação Básica, identidade profissional docente, entre outras. Durante a investigação documental sobre a legislação e história da educação musical no Brasil surgiu a necessidade de levantar a história da música e da própria cidade de Lages, possibilitando o entendimento de como a cidade constituiu-se historicamente e quais aspectos do processo de colonização foram herdados para a cultura local.

Foi realizado o mapeamento dos locais, cidades, endereços dos egressos do curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC, para efetivação de contato e agendamento de entrevistas.

Investigamos a presença de egressos do curso de licenciatura em música e do ensino de música na educação básica em Lages, verificando, nas escolas, o número de licenciados em música nelas lotados e as modalidades de ensino de

⁴¹ À medida que o trabalho foi evoluindo constatamos que algumas questões previstas ganharam muito maior relevância que outras, deixando-se então de lado algumas para aprofundar outras. A mobilidade, por exemplo, perdeu terreno.

música ofertadas (currículo ou projeto). Um levantamento completo é apresentado nos Apêndices G e H. Importante mencionar que mantivemos contato com os egressos do curso de licenciatura em música também por meio de redes sociais de relacionamento.

A etapa seguinte consistiu na realização de entrevistas 1) com gestores das escolas que oferecem o ensino de música, 2) com gestores de escolas que tem no seu quadro docente professores licenciados em música, porém, estes não atuam no ensino de música e 3) com gestores de escolas que ofereceram ensino de música no passado, mas não o oferecem. Neste caso, investigando os motivos que levaram a direção da escola e/ou secretarias e gerências de educação à exclusão do ensino de música em seu espaço, se anteriormente o contemplavam (APÊNDICE H).

Paralelamente a esta etapa foram realizadas as entrevistas com os egressos do curso de licenciatura em Música da UNIPLAC, buscando conhecer a trajetória profissional dos mesmos e as suas práticas profissionais, identificando os principais limites e possibilidades quanto ao acesso e permanência dos licenciados na educação básica na área da educação musical (APÊNDICE I). As entrevistas ocorreram entre os meses de julho e dezembro de 2012.

A amostragem para o trabalho de campo previa a totalidade dos egressos licenciados em música pela UNIPLAC, ou seja, 29 egressos de quatro turmas do curso, entre 2006 e 2011, no entanto, apesar de várias tentativas e investidas, obtivemos resposta de apenas 15 egressos (APÊNDICE D).

O roteiro de entrevista foi testado com dois egressos de curso de Licenciatura em Música, de outra cidade e instituição, para verificar a eficiência do mesmo e a necessidade de adaptações, que de fato se fizeram necessárias e foram realizadas resultando no instrumento apresentado do APÊNDICE I.

Finalizada a etapa da coleta de dados, passou-se à tabulação dos dados levantados e à análise dos mesmos, seguindo-se o tratamento dos dados oriundos do em campo empírico.

Torna-se importante registrar a dificuldade sentida pela pesquisadora no momento da coleta de dados, devido às relações desenvolvidas com os entrevistados, em fase anterior à pesquisa. Ora havia sido professora dos egressos, ora colega de profissão. Em diversos momentos, devido às respostas de seus ex-

alunos, sentiu-se frustrada por perceber que o corpo docente do curso superior do qual faz parte, não conseguiu equalizar uma série de questões que poderiam ter sido resolvidas se as tivessem percebido.

Sentiu que a maioria dos entrevistados, gestores e egressos, utilizam o discurso - permita-se dizer viciado – da falta de condições e estrutura, sem mencionarem em momento algum que possuem parcela de responsabilidade sobre isso também.

Para não interferir nos resultados da pesquisa não sinalizou qualquer consideração em relação às respostas recebidas, experimentando certa angústia por não poder discuti-las diretamente com os entrevistados.

Da mesma forma, no momento da análise dos dados, buscou não problematizar demasiadamente as respostas apresentadas por se tratar de uma amostra pequena, onde todos se conhecem e poderiam ser identificados pelos colegas.

4.2 ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A fim de gerar elementos que pudessem responder aos objetivos propostos nesta pesquisa, optamos por utilizar as seguintes estratégias metodológicas: pesquisa bibliográfica sobre a educação musical, seu contexto histórico, político e social; entrevistas com roteiro semi-estruturado para os egressos e diretores de escolas residentes em Lages, e questionário semi-estruturado para egressos residentes em outras cidades. Para análise dos resultados da coleta de dados empírica, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, inspirada nos desenvolvimentos de Laurence Bardin.

Para Bardin “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1997, p. 38). Esta técnica permite ao analista/pesquisador diagnosticar, de forma que possam ser consideradas deduções específicas ou interpretações causais sobre um determinado comportamento do entrevistado.

Seu procedimento não é obrigatoriamente quantitativo, porém, pode-se estimar o número de ocorrências ou incidência dos diferentes elementos vindos do campo empírico, o que permite, posteriormente, à luz da emergência de categorias de análise, analisar, do ponto de vista qualitativo os resultados trazidos à tona pela aplicação dos instrumentos empregados. Assim, combinam-se elementos de análise quantitativos e qualitativos. Estes últimos compreendem também procedimentos intuitivos, maleáveis e adaptáveis, guiados pela evolução dos estudos e hipóteses. “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1997, p.38).

As fases de análise de conteúdo utilizadas na pesquisa foram: a pré-análise (operacionaliza e sistematiza as informações iniciais); a exploração do material (administração sistemática das decisões tomadas); o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (resultados brutos tratados de forma a serem significativos e válidos).

A primeira fase mencionada (pré-análise) foi subdividida em etapas que previam a ‘leitura flutuante’, uma leitura geral dos dados. Através da leitura flutuante levantamos novas hipóteses as quais levaram à constituição de categorias emergentes do material de campo empírico levantado. Na sequência foram organizadas novas leituras sobre cada categoria, com o intuito de relacionar os dados levantados no campo de trabalho aos referenciais bibliográficos investigados, para que a pesquisa apresentasse consistência e legitimidade.

As leituras que consistem na pesquisa bibliográfica sobre a educação musical, seu contexto histórico, político e social foram previamente realizadas, organizando quadros de referenciais utilizados para início do estudo-organização de Categorias e de Recuperação das Tradições de Educação Musical no Brasil (ver nota 6, pg 31). No entanto, a pesquisa bibliográfica consolidou-se como primeiro passo para a sustentação teórica da pesquisa como um todo, mas esta, foi retomada (transformada, corrigida e/ou atualizada), à medida que os dados do campo foram sendo tratados.

A análise dos dados que os sujeitos do campo empírico (diretores de escolas e egressos) apresentaram e os que as bibliografias (leis, autores, literaturas)

trouxeram à tona permitiram inferências e interpretações da pesquisadora e sua orientadora sobre a consonância (ou dissonância) entre o discurso e a ação, a teoria e a prática.

Passamos no próximo tópico à apresentação dos resultados obtidos. Durante o texto serão utilizados fragmentos de discurso oral dos gestores e egressos entrevistados. No entanto, quando se tratar dos egressos, não faremos relações com suas características, nominando-os ou identificando-os com números, pois se trata de uma comunidade pequena, onde todos se conhecem, o que tornaria possível o reconhecimento de cada sujeito.

4.3 E A MÚSICA EM LAGES? QUAL SUA HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO?

A fundação da cidade onde se desenvolve esta pesquisa remonta a meados do século XVIII. O povoado inicial recebeu o nome de Nossa Senhora dos Prazeres do Sertão das Lajens e foi fundado em 22 de novembro de 1766 pelo Capitão-Mor Antonio Correia Pinto de Macedo, quem recebeu a incumbência de formar uma vila na região serrana catarinense. Foi somente em 22 de maio de 1771 que Lages foi elevada à categoria de Vila e, em 09 de setembro de 1860, seu território foi anexado ao Estado de Santa Catarina, desmembrando-se de São Paulo (PEIXER, 2002). O antigo nome só foi substituído por Lages em 1960.

Devido a sua localização centralizada e privilegiada, considerando a configuração e geografia do Estado de Santa Catarina, Lages destacou-se no cenário político e econômico estadual (BATISTA, 2009). Lages é conhecida pela sua ampla extensão territorial e por sua diversidade cultural, pois é composta por diferentes etnias⁴². No entanto, também lhe é peculiar a herança gaúcha em suas tradições.

A primeira metade do século XX foi marcada pela presença do chamado “coronel” latifundiário e por famílias abastadas que concentravam o poder político e econômico da cidade (PEIXER, 2002). Importantes cargos e representações políticas foram ocupados por cidadãos lageanos. Assim como outras regiões, a cidade sofreu o êxodo rural a partir dos anos 1940, sendo esta uma preocupação

⁴² Sua colonização é Italiana, portuguesa, espanhola e alemã (SEBRAE, 2010)

ainda vigente. Atualmente a população de Lages é de aproximadamente 160 mil habitantes⁴³, possui 2.633,0 Km² de área territorial; é uma cidade que busca aliar o processo de modernização, inserindo-se neste contexto sem deixar para trás suas tradições. Seguindo a tendência brasileira, apenas 8% da população vive na área rural.

As primeiras manifestações musicais ocorridas em Lages são de caráter popular e podem ser considerados os chamados Fandangos⁴⁴. Mas, é curioso que na Ata da Sessão da Câmara de Vereadores (12 de julho de 1849) encontra-se a proibição dos Fandangos, que só podem acontecer mediante licença obtida na Câmara (COSTA, 1982).

Em 1881 ocorreu a fundação da primeira banda de música da cidade. Porém, o ensino de música (formal) teve seus primeiros passos marcados pela aquisição de pianos para a cidade de Lages, sendo que o primeiro chegou, a pedido do Dr. Joaquim Fiúza de Carvalho - Juiz de Direito da Comarca, em mais ou menos 1892. O segundo piano foi encomendado pelo médico, Dr. Castilho; o terceiro adquirido pelo Colégio São José e o quarto ao Colégio das Irmãs da Divina Providência, em 1901. Note-se que os pianos são introduzidos nas escolas privadas nove anos depois de serem introduzidos na sociedade lageana por particulares para uso privativo. “O Colégio das Irmãs, como era conhecido, começou, sem perda de tempo, a admitir alunas para aulas de música e assim numerosas jovens ali aprenderam cítara, então muito na moda, bandolim, violino, piano e violão” (COSTA, 1982, p.1106).

Registramos que há uma escola pública em Lages que possui um piano⁴⁵, embora este apresente condições inadequadas para uso, e tem sido utilizado apenas como móvel decorativo.

⁴³ Disponível em <http://www.sc.gov.br/portalturismo/Default.asp?CodMunicipio=67&Pag...> Acesso em 23 jun. 2012, às 21:37

⁴⁴ Fandangos: divertimentos caseiros acompanhados por música produzida em gaita de fole ou sanfona (COSTA, 1982).

⁴⁵ A origem desse piano é desconhecida por nós, pois não conseguimos essa informação da atual gestão, no entanto, os rumores de profissionais que trabalham no local, são de que ele tenha sido doado por particulares à escola, e por não haver o ensino de música na mesma, acabou permanecendo por anos (acredita-se que mais de 20 anos) no palco do auditório da escola, sendo usado raras vezes em cerimônias alusivas a datas comemorativas.

Entretanto, a inexistência de instrumentos musicais convencionais não justifica a ausência do ensino de música na escola. É importante registrar que a perspectiva de educação musical que se tinha à época diferencia-se da atual. O ensino de música pode ocorrer de diferentes formas, inclusive utilizando-se de instrumentos alternativos, não-convencionais, do próprio corpo e por inúmeras vivências as mais diversificadas possíveis, dispensando assim a obrigatoriedade de instrumentos convencionais, tais como piano, violino, flauta entre outros. Evidentemente esses instrumentos legitimam também o ensino em música, mas não depende deles exclusivamente esta legitimidade.

COSTA (1982) afirma que o licenciado⁴⁶ João Damasceno de Córdova [nascido em 1743 - ?] foi o primeiro músico lageano. Segundo o autor, outras iniciativas ocorreram como a criação da Orquestra de Moças, que participava de serões em casas particulares ou em festivais de beneficência, no Teatro Municipal ou no Colégio, e a Banda do Maestro Lourenço Dias Baptista Júnior, conhecido como Maestro Lourencinho (? -1941), que deixou vários discípulos na cidade.

Outros conjuntos musicais foram fundados em Lages, como “Euterpe Lageana” (1887), “Serro Pelado” e “Luz Serrana”⁴⁷. Surgem também no panorama musical, a “Sociedade Musical”, a “Lyra Serrana” fundada em 18 de janeiro de 1911, a Harmonia Lageana (1915) e, no dia 4 de agosto de 1927, foi fundada a Sociedade de Cultura Musical, uma orquestra com 34 integrantes.

Depois de vários anos sem maiores novidades no setor, foi fundada, em abril de 1944, a Sociedade Musical Carlos Gomes, propondo-se a organizar uma orquestra sinfônica e incentivar conjuntos de amadores teatrais. Teve como presidente de honra – Vidal Ramos Júnior – o segundo deste nome – e Presidente efetivo, o Tenente-Coronel Gastão Pereira Cordeiro. [...] Sob a regência do Maestro Ademar Ponce foi organizada uma banda infantil de 32 figurantes, que teve sua estréia em 29 de abril de 1945 (COSTA, 1982, p.1112)

⁴⁶ Àquela época, licenciado era aquele que “[...] possuía as atribuições e, o principal, as licenças que permitiam exercer a advocacia” (SANTOS, 2005, p.14)

⁴⁷ Não encontramos outros registros da data de fundação dessas bandas. Além da pouca bibliografia encontrada sobre o assunto (COSTA, 1982; BATISTA, 2009) entramos em contato com músicos reconhecidos pela comunidade lageana, como propulsores da prática musical da cidade, Sr. Renato Paes (integrante de bandas como Guanabara e Conjunto Melódico Sincopado, fundadas na década de 1950) e Sr. Nelson Jacó Bunn, os quais dizem não conhecer essas bandas.

Corais como o Frei Bernardino, fundado em 22 de novembro de 1943, e outros oriundos de igrejas da cidade, marcaram e continuam marcando a história de Lages. No entanto, é preciso destacar a fundação da “Sociedade Musical Lageana”, em 3 de outubro de 1959, inicialmente sob a regência do Dr. Belisário Ramos Netto, pois desta originou-se a “Escola Gratuita de Música”, destinada a preparar músicos para a orquestra.

Quanto às sociedades musicais, a maioria delas aparece em notícias tratando de atividades orquestrais ocorridas na cidade. Percebe-se pelas fontes de imprensa que o foco da atividade desenvolvida por estas associações era a prática musical em conjunto, e que as sociedades objetivavam a formação de bandas e orquestras (BATISTA, 2009, p.56)

Em 5 de março de 1970, a regência da Sociedade Musical Lageana é assumida por Nelson Jacob Bunn, e “em 1978, ‘Sociedade’ assinou convênio com a fundação das ‘Escolas Unidas do Planalto Catarinense’ [UNIPLAC] passando a fazer parte da instituição” (COSTA, 1982, p.1115)⁴⁸. Os destinos desse convênio foram buscados no setor de Convênios da UNIPLAC e o documento não foi encontrado⁴⁹. No entanto, durante esta busca, encontramos, no setor, um Contrato de Comodato celebrado em 1997 entre a Sociedade Musical Lageana e a UNIPLAC (ANEXO 1), sobre um piano, tipo armário, marca Essenfelder, 88 teclas.

Este piano foi utilizado pela comodatária (UNIPLAC) até 2004, quando o mesmo foi retirado da instituição por membro daquela Sociedade. O piano estava à disposição de alunos e professores da universidade para fins pedagógicos e educacionais, ampliando o acesso ao instrumento à comunidade acadêmica e local, em eventos específicos.

⁴⁸ Embora o autor faça referência à Universidade do Planalto Catarinense, em 1978, a instituição atendia pelo nome Faculdades Unidas do Planalto Catarinense, tornando-se Universidade em 15 de junho de 1999, por meio da Resolução 31/99, do Conselho Estadual de Educação. (Extraído do Histórico da UNIPLAC) Disponível em <http://www.unioplac.net/unioplac/historico.php> Acesso em 12 ago. 2012, às 10:35

⁴⁹ Dados sobre o Convênio foram pesquisados junto ao Sr. Nelson Jacó Bunn (em entrevista realizada em 22 de junho de 2012), presidente da Sociedade Musical Lageana, à época; o qual informou que não houve um convênio assinado entre as partes (Faculdades Unidas do Planalto Catarinense e Sociedade Musical Lageana) e sim um acordo verbal de que o Coral Frei Bernardino, que fazia parte de um departamento da Sociedade Musical Lageana representaria as Faculdades Unidas do Planalto Catarinense em todas as apresentações que realizassem na cidade ou fora dela.

Antes mesmo do convênio mencionado acima, “um grupo de jovens congregados em torno do Diretório Acadêmico Seis de Julho, da FACIP⁵⁰, ideou e realizou, de 10 a 21 de julho de 1976, o Primeiro Festival de Inverno de Lages” (COSTA, 1982, p. 1118). O primeiro Festival de Música, de Lages, ocorreu de 28 a 30 de junho de 1979, sob coordenação da Prefeitura Municipal, através da Secretaria de Cultura. Embora não se tenha notícia da periodicidade e número de festivais ocorridos na cidade, salientamos que existe até os dias de hoje, em Lages, o Festival Sapecada da Canção Nativa, que ocorre anualmente, durante o período da Festa Nacional do Pinhão⁵¹.

O período que sucede a fase dos Festivais, provavelmente foi marcado por outros movimentos; no entanto, não se encontram registros sobre os mesmos. O conhecimento que se tem, embora não seja de cunho literário, é que inúmeros corais e bandas se constituíram e desconstituíram e também surgiram escolas de ensino técnico-artístico. A educação musical permaneceu em alguns colégios, como Colégio Bom Jesus Diocesano e Santa Rosa de Lima, através das Fanfarras das escolas e aulas de canto e piano por um tempo considerável. Em 2012 as práticas musicais de banda e fanfarras não existem há dez e cinco anos, nessas escolas (APÊNDICE F), e o ensino de música em Lages se concretiza através de cursos livres, aulas particulares, em escolas de educação básica (APÊNDICE E, F e G) e no ensino superior (UNIPLAC).

A cidade de Lages possui escolas de educação básica em três redes de ensino: pública municipal, pública estadual e privada. Nesta pesquisa investigamos o número de escolas em cada rede de ensino, verificando quais e quantas inseriram o ensino de música em seu cotidiano, no ano de 2012, e as formas encontradas para inseri-lo.

A Secretaria de Educação do Município de Lages tem permitido às escolas, por meio do Projeto de Atividades Curriculares Complementares (PACC's) e pelo Programa *Mais Educação*⁵², escolher entre os projetos de Música, Dança, Trabalhos

⁵⁰ FACIP: Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages, criada em 1970.

⁵¹ Outras informações disponíveis em: <http://www.lages.sc.gov.br/fundacaocultural/> Acesso em 04 mar. 2013, às 19:47

⁵² O Programa *Mais Educação*, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em

Manuais, Capoeira, Taekwon-dô, Contação de Histórias, Cinema e Rádio, entre outros. É importante mencionar que das 32 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB's), somam 14 as que optaram pelo ensino de música (43,75 %). Entre os 72 Centros Educação Infantil Municipal (CEIM's), somente um (1,38%) possui o ensino de música como projeto específico (APÊNDICE E).

Os outros 71 CEIM's que não propiciam o ensino de música sistematizado para as suas crianças realizam atividades musicais durante as aulas em sala ou em outros espaços dentro da escola, de forma espontânea, no momento de lanche, fazer filas, lavar as mãos.

Soma oito o número de professores que trabalham com o ensino de música nas escolas municipais de Lages, sendo que apenas um é licenciado em música, e outros dois estão em formação. Segundo a responsável pelo acompanhamento dos professores de arte há vagas para os licenciados em música, tanto para a disciplina de Arte como para os projetos extracurriculares, no entanto muitos optam por não permanecer na educação básica⁵³, embora a Secretaria Municipal de Educação priorize a formação na área específica.

Em Lages (SC) somam-se 46 escolas estaduais, sendo que apenas sete (15,21%) dispõem do ensino de música. Este ensino ocorre por meio de projetos em parceria com empresas como o Jornal Correio Lageano, o Governo Estadual de Santa Catarina e a Fundação Carlos Joffre do Amaral, em atividades do programa Escola Pública Integrada (EPI) (ver nota 51), bem como nas disciplinas de Arte (APÊNDICE E). Entre os cinco profissionais que trabalham com o ensino de música nas escolas estaduais apenas um é licenciado em música. Segundo a gerência desta rede de ensino, isso se deve ao fato de licenciados na área não procurarem a gerência para atuar nos projetos.

Entre as 14 escolas particulares da cidade, seis (42,85%) oferecem o ensino de música a seus alunos, por meio de projetos, musicalização nas aulas mediada

macrocampos. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para o desenvolvimento de cada atividade o governo federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio segundo as atividades. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article Acesso em: 10 jun. 2012, às 20:39.

⁵³ Esta problemática é aprofundada no subcapítulo 4.5.

pelo próprio professor de sala, atividade complementar, oficinas ou disciplina curricular (APÊNDICE F). No caso da escola de educação infantil e de ensino fundamental que possui música na estrutura curricular (desde 2009), o professor que desenvolve as atividades está em formação no curso de Licenciatura em Música. Há mais uma escola que conta com profissional licenciado em música na realização do projeto musical. Nenhum dos demais profissionais possui esta formação. Gestores de duas escolas que oferecem o ensino realizado por profissional não habilitado na área, dizem optar por esta condição devido ao fato de não haver professor licenciado em música disponível na cidade, o que parece não estar de acordo com a realidade, sendo que há um hiato entre o discurso dos gestores e dos egressos nesse ponto.

Observamos que o maior percentual de presença do ensino de música nas escolas encontra-se, primeiramente, nas escolas de ensino fundamental da rede municipal (43,75%), em segundo aparece a rede privada (42,85%), em terceiro a rede estadual (15,21) e por último a educação infantil da rede municipal (1,38%). É válido lembrar que os demais CEIMs realizam atividades musicais durante a aula em sala, e que nos referimos a projetos específicos de Música ou disciplina curricular de Música.

4.4 A VOZ DOS GESTORES

Neste item são apresentados e analisados os resultados do trabalho de campo com Gestores de Escolas levantados a partir do Roteiro de Entrevista, conforme APÊNDICE H.

Para iniciar destacamos a concepção de alguns autores sobre direção escolar.

A direção da escola, além de uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico. O significado do termo direção, no contexto escolar, difere de outros processos direcionais, especialmente os empresariais. Ele vai além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição ante objetivos escolares sociais e políticos, em uma sociedade concreta (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.331).

O papel da direção no contexto escolar é essencial em todas as dimensões do processo administrativo e pedagógico inerentes à escola. Desde a elaboração do PPP até as ações que serão realizadas, as decisões que serão tomadas em prol da implantação do projeto. O gestor, o diretor é um líder e como líder deve mobilizar toda a comunidade escolar em prol dos objetivos educacionais e sociais da escola.

No entanto, a gestão alicerçada no bem comum somente poderá ser consolidada num espaço onde houver a participação de todos os membros da comunidade escolar, construindo assim a gestão democrática e não autocrática. “A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.328).

Para iniciarmos a análise dos dados levantados, destacamos que foram inúmeras as tentativas de agendamento de entrevistas realizadas, sendo que, por várias vezes, procuramos a Secretaria de Educação e a Gerência de Educação de Lages para que nos auxiliasse nesses contatos. Em virtude das agendas dos gestores, acabamos realizando entrevista com gestores de cinco escolas apenas (de um total de 30 que se enquadravam nos critérios por nós estabelecidos para inclusão na amostra): duas públicas municipais, duas privadas e uma pública estadual. Denominamos a todos os entrevistados, que são quatro mulheres e um homem, Gestores ou Gestoras, numerando-os de 1 a 5.

As escolas municipais onde intervimos oferecem o ensino fundamental (1º ao 9º ano), a estadual o ensino fundamental e médio e as escolas privadas a educação infantil até o ensino médio. Em relação ao número de alunos atendidos pelas escolas observamos que a escola estadual possui o maior número de alunos (1.700), seguida pelas escolas privadas (1097 e 700), e as escolas municipais com o menor número de alunos (630 e 200).

Interessante analisarmos o número de alunos em relação ao número de professores nas escolas. O número de professores oscila entre 20 e 115. No entanto, ao observarmos o número de alunos da escola pública estadual em relação ao número de professores (1700 alunos para 100 professores), da escola pública municipal (210 alunos para 20 professores) e da mesma forma de uma escola

privada (1097 alunos para 115 professores) identificamos uma significativa diferença na proporção aluno-professor entre as redes de ensino: mais professores por aluno na escola particular. Embora não seja o foco dessa pesquisa e não tenhamos dados suficientes para embasar essa hipótese, é preciso considerar que esta proporção pode ter implicações na qualidade do ensino oferecido.

O número de turmas que usufruem ou usufruíam do ensino de música nas escolas varia conforme a modalidade em que esse ensino é oferecido, sendo que em três escolas (públicas) podem participar alunos de todas as turmas das escolas, pois optaram por projetos de música. Nas outras duas (privadas) o ensino de música, anteriormente, também era realizado por projetos, mas, atualmente uma das escolas oferece atividades musicais em sala para a educação infantil e a outra não oferece.

Em relação ao número de alunos que usufruem do ensino de música obtivemos dados mais precisos. Na escola pública municipal são 20 alunos beneficiados entre os 210 matriculados. Nas escolas públicas estaduais são 160 alunos que estudam música (escola com 1700 alunos) e 180 na escola com 630 matriculados. Nas escolas privadas, os projetos anteriormente realizados possuíam entre 35 a 50 alunos. Nestes dois casos os projetos referiam-se a Banda e Coral.

Na tabela abaixo, podemos observar as modalidades e período de inserção do ensino de música nas escolas.

Tabela 1 – Formas de inserção de música nas escolas

Escolas	Rede de Ensino	Ano de Inserção	Permanência	Modalidade de Inserção
E01	Pública Municipal	2008	2012 - vigente	Projeto: Canto Coral e Violão
E02	Privada	Década de 1980 - 1990	Banda: até 2007 Coral: até 2004	Projeto: Banda e Coral
		2012	2012- vigente	Atividades nas aulas da Educação Infantil
E03	Pública Municipal	2009	2012 - vigente	Projeto: Violino
E04	Pública Estadual	2012	2012 - vigente	Projeto: Canto Coral e Violão
E05	Privada	Década de 1990	Não soube responder	Projeto: Banda
		2010	2010	Projeto: Coral

Fonte: Dados organizados pela autora com base nas entrevistas realizadas com egressos do curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC

Na tabela acima podemos observar que o ensino de música foi inserido no contexto de quatro escolas após a publicação da Lei 11.769 de 2008. Este dado não deve ser entendido como se as escolas somente inserissem música em seu contexto em consequência ou obrigação de atender a legislação maior. O interesse pelo ensino já acontecia em muitos espaços; no entanto, havia a falta de investimento na área.

Com a nova lei os sistemas de educação criaram e implantaram programas e projetos que viabilizam essa inserção. É certo que não somente para a área de música esses projetos e programas são oferecidos, mas para diversas áreas da cultura e esporte; nem todas as escolas dispõem desse benefício. Mediante o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o governo propõe às escolas que sejam oferecidas atividades no contraturno, por mais três horas diárias, e cabe às escolas optarem pelas atividades que serão oferecidas. Segundo os gestores entrevistados somente não são atendidos os projetos solicitados se não houver o profissional disponível.

Em duas escolas privadas, o ensino de música foi inserido pela primeira vez, nas décadas de 1980 e 1990 (os gestores não souberam precisar essa informação), sendo que, em uma delas, foi instituído um coral em 2010, que durou aquele ano apenas e, na outra, está vigente a prática musical em aulas na educação infantil.

Esta é uma prática frequente nas escolas da cidade que ainda não organizaram o ensino de música sob forma de projetos ou disciplinas. Na tentativa de atender ao que preconiza a Lei 11.769/2008, as escolas optam por atribuir a responsabilidade de realizar as atividades musicais em sala, ao professor da educação infantil. Todavia há que se ressaltar que essa prática ocorria anteriormente à publicação da lei, sendo que os professores da educação infantil devem desenvolver atividades musicais com as crianças, conforme previsto pelos documentos reguladores como o RCNEI (1998).

Compreende-se que a área de música, na formação profissional do licenciando em pedagogia, constitui-se em um dos saberes que compõem a totalidade dos conhecimentos necessários à estruturação, implementação e avaliação da prática da unicodência na escola de educação básica [...] Como os professores que atuam nesses níveis escolares são, em sua grande maioria, unidocentes, ou seja, organizam sua prática docente a partir das várias áreas de conhecimento, sem contar com outro professor,

entende-se que eles também deverão trabalhar com música na escola (FURQUIM e BELLOCHIO, 2010, p.55).

Sobre a questão de sua formação ser na área da Pedagogia, e a possibilidade de, nesta formação, ser inserida a vivência e conhecimento em música discutimos anteriormente. Porém, a questão é mais complexa ainda. Mesmo que essa situação fosse amenizada, oportunizando ao menos a formação inicial em música ao Pedagogo, seria apenas a educação infantil contemplada com esse ensino, e os demais alunos do ensino fundamental, como ficariam? Recordemos que a ideia da lei supracitada é de que todos os alunos da educação básica tenham acesso à educação musical, e por isso é preciso que gestores tenham autonomia e busquem iniciativas junto às instâncias superiores para que música esteja acessível a todos, e não somente à educação infantil.

Sobre os motivos que levaram a escola a implantar o ensino de música os gestores são unânimes, considerando que *“a música é essencial para resgatar a auto-estima, acalmar os alunos, além de ser uma atividades diferente que permite a ele se comunicar”* (Gestora 1), e também *“Porque a música é importante para todos. Religiosamente sabemos que faz bem cantar”* (Gestora 3). A relação da música com a religião é antiga e pode ser observada na história das civilizações; da mesma forma, na escola privada que entrevistamos, a Gestora 3 afirmou que a relação da educação com a religião está muito presente, por ser administrada por uma Congregação de Irmãs, e assim a música também recebe o apelo religioso.

Outros motivos surgiram em virtude da necessidade de atender aos programas e projetos do governo. Em uma escola municipal foi inserido o Programa Mais Educação, com seis modalidades de projetos, e entre eles música. Havia nesta mesma escola, há muitos anos (a gestora não soube precisar quando), o Coral que era ministrado por uma cantora da cidade; no entanto com os novos projetos, segundo a Gestora 1, *“ficou muita atividades para atender, então excluímos o projeto anterior”*.

Também foi destacado o Projeto de Atividades Culturais Complementares (PACC's), que é municipal e o Programa Ensino Médio Integral como propulsores da inserção de música nas escolas, sendo que era uma solicitação dos alunos esse ensino, mas até o momento não tinham condições de viabilizá-lo: *“Era uma*

solicitação dos próprios alunos e com a vinda do PACCS foi possível” (Gestora 3); “O Ensino Médio Integral prevê aulas de cultura e esporte. Avaliou-se que a música é importante para a formação integral do aluno” (Gestora 4). Para os gestores de escolas públicas entrevistados, o Programa Mais Educação e o PACCS tem tornado possível o acesso dos alunos às diferentes atividades no espaço escolar, e entre elas está o ensino de música.

No entanto, o profissional que desenvolve essas atividades nem sempre é contratado como professor, mas sim como monitor, tendo remuneração diferenciada, abaixo do padrão salarial dos docentes e sem qualquer direito trabalhista. Caracteriza-se neste caso precariedade nas condições de trabalho para o professor de música (Oliveira, 2010). Segundo a Gestora 1,

O Programa Mais Educação destina o valor de trezentos reais para a contratação do monitor que desenvolverá as atividades do programa com todos os alunos que participam do mesmo (a condição é de que sejam, no mínimo, 100 crianças), assim pais aposentados que tocam gaita, violão podem ser contratados. A Secretaria de Educação contrata professores para trabalhar no Programa.

Segundo a gestora, a escola pode optar por até seis projetos dentro do Programa Mais Educação, e contratar um monitor para cada projeto; no entanto, os alunos que participarem do Programa deverão participar de todos os projetos vinculados a ele, independentemente de não ter afinidade com a atividade, o que para a gestora “*não é adequado*”. Acredita que o ideal é que as crianças e jovens participem das atividades que tiverem interesse efetivamente, e não por obrigação, pois, desta forma não se empenharão e motivarão para desenvolver um bom trabalho.

Os gestores ressaltam os fatores positivos do programa, pois este prevê que sejam oferecidas atividades que busquem a valorização da cultura regional, e é um programa que se consolida de fato no cotidiano escolar. “*É um projeto que funciona. O dinheiro vem. Depende de a direção administrar*” (Gestora 1). Os alunos participantes desses projetos são avaliados; contudo, sua nota não é inserida no Histórico Escolar, por não se tratar de disciplina.

A gestora comenta que quis trocar a parte esportiva pela cultural no Programa Mais Educação, mas o MEC não aceitou, pois se entende a necessidade

de contemplar as duas áreas. Acrescentou que é preciso fazer três orçamentos do material que desejam adquirir para os projetos, mas *“tem que comprar o mais barato, em detrimento da qualidade. O dinheiro público é mal utilizado”*. Os processos licitatórios de forma geral priorizam o preço à qualidade; porém, na educação não cabe poupar qualidade, pois a economia em curto prazo poderá custar caro a médio e longo prazo, se os resultados esperados não forem atingidos.

Nas entrevistas realizadas com os gestores percebemos a preocupação em relação ao espaço físico para as aulas. Em escolas onde há o espaço físico para a realização das atividades musicais não há ensino de música enquanto projeto, mas algumas ações isoladas na educação infantil. Nas escolas que possuem os projetos o espaço físico é inadequado; todavia, pode-se perceber o desejo da direção de oportunizar o espaço para manter o ensino de música na escola. Esta afirmação se justifica pela informação dada pela gestora: *“Não tínhamos espaço, então precisamos alugar um local próximo à escola. O que não poderíamos era deixar os alunos sem as atividades culturais e esportivas”* (Gestora 1).

Nas três escolas em que são oferecidos projetos, a preferência pela modalidade incide em canto e violão em duas delas e violino na outra. Quando questionados sobre porque a opção por essas modalidades, a Gestora 3 considera que *“o violino chama a atenção dos alunos, e também porque a professora é violinista”*. Esse dado corrobora com a afirmação de alguns gestores quando esses diziam que somente não é atendido o projeto quando não há profissional, assim os projetos são alterados conforme a habilitação ou especialidade de cada profissional.

Para as demais gestoras o motivo da opção pelo canto e violão é similar, pois consideram que o violão é um instrumento mais acessível (barato) se comparado a outros e que oportuniza aos alunos cantarem ao mesmo tempo. Para elas o canto é a forma mais fácil de inserir a música no contexto escolar, além de possibilitar aos alunos a expressividade. *“Cantar desperta aquilo que foi guardado dentro da nossa mente. Traz de volta sonhos, tensões, conflitos, certezas e inseguranças [...] Cantar é também uma maneira de expressar sentimentos profundos em relação a si mesmo e aos outros”* (BRÉSCIA, 2011, p.53).

Em duas escolas públicas os profissionais contratados são licenciados em música e na outra escola pública o profissional está cursando licenciatura em

música. Para essas gestoras a formação na área é essencial, pois acreditam que os professores precisam dominar os conhecimentos da área, bem como, se identificarem com este trabalho. E esse conhecimento e identidade com a docência somente será oportunizado na formação profissional do professor.

O querer trabalhar com um determinado campo do conhecimento é muito forte nas razões que sustentam a docência do professor e, neste caso, uma questão é fundamental: como trabalhar com educação musical se na formação profissional não forem oportunizadas experiências e aprendizados musicais? Como gostar de ensinar alguma coisa a qual não se conhece as possibilidades pedagógicas de trabalho com ela? (BELLOCHIO, 2007, p.3).

Nas escolas privadas durante o período que ofereceram projetos extracurriculares, os profissionais que os desenvolviam eram músicos, cantores da cidade, exceto no caso do projeto de Coral, realizado em 2010 em uma das escolas onde a profissional era licenciada em música. Atualmente a escola privada que realiza atividades na educação infantil conta com a professora regente da sala e uma irmã da Congregação “*que canta com as crianças*” (Gestora 2).

Esta mesma gestora relata que tem entrevistado professores para inserir música na escola. Segundo ela, a última profissional entrevistada “*pediu dois mil reais para dar duas aulas na semana*”. Trata-se de cantora reconhecida na cidade, mas que não tem habilitação na área pedagógica. Segundo a gestora “*Não há coral ainda na escola por falta de profissional e disponibilidade e também por conta do perfil dos professores que tem chego à escola*”.

Nessa afirmação surgiram outras questões que merecem atenção. Primeiramente o fato de a gestora afirmar que o perfil dos profissionais que a têm procurado “*não dá conta da realidade da escola*”. Trata-se de uma escola reconhecidamente tradicional, onde há cobrança sistemática em relação a planos de aulas, relatórios, diários e outras atividades. Também possui caráter religioso já que é administrado por Congregação religiosa.

O perfil desejado por esta gestão talvez não seja o mesmo que está sendo formado no curso de licenciatura em música na UNIPLAC, embora no ensino superior todos os alunos sejam inseridos no contexto escolar, inclusive realizando as atividades de planejamento solicitadas pela escola, mas é necessário considerar os dois lados.

Na entrevista realizada com os egressos, e tratada a seguir, um dos motivos de suas desistências em atuar na educação básica é pela falta de compreensão e excessiva ‘cobrança’ dos gestores da escola; todavia consideramos que essa ‘cobrança’ faz parte da profissão, como um todo, para todas as áreas, e não somente para a educação musical. Assim, observamos que em algum momento a relação entre o que se espera (pela direção) do ensino de música e o que se deseja (pelo professor licenciado) para a área é bastante distante ou até mesmo oposto ou incompatível.

Ficou evidente a preferência das gestoras por músicos renomados para desenvolver a atividade na escola, e isso talvez se deva ao fato de a escola conceber música na perspectiva de ensaiar peças que serão apresentadas em datas comemorativas. As escolas parecem desejar ter um artista entre seus quadros docentes. Podemos comprovar isso na manifestação da gestora quando relata que realizam apresentação com duas turmas da educação infantil no Dia das Mães, Dia dos Pais e Dia da Padroeira, e que isso “*enche de orgulho os pais e professores*”.

Também pelo fato de a gestora relatar que havia entrevistado uma profissional da área que solicitava um valor muito alto para a atuação na escola, pois era cantora conhecida na cidade, e com um trabalho há anos artisticamente reconhecido. Enquanto os professores de música não forem contratados da mesma forma que os professores das demais disciplinas, com valor hora/aula definido, esse será o risco que os gestores correrão e também os professores: pagar alguém da legalidade para docentes (no caso dos monitores do Programa Mais Educação) ou muito além do estabelecido legalmente (no caso de músicos estipularem seu preço).

Outra confirmação dos gestores das escolas privadas refere-se ao fato de não contratarem profissional habilitado em música por não haver este profissional disponível na cidade. Questionados sobre a possibilidade de terem realizado contato com o curso de licenciatura em música da UNIPLAC, para que os licenciados e licenciadas na área fossem encaminhados às escolas, confirmaram não ter efetivado esse contato.

Uma das gestoras confirmou que havia recebido currículo de alguns licenciados, mas que durante a entrevista percebeu que eles não teriam o perfil que a escola necessita. Qual seria esse perfil? Pela amostra de gestores investigada,

parece que não está havendo correspondência entre a sua expectativa com relação ao ensino de música e o perfil de docente que egressa da licenciatura.

O Gestor 5, de uma escola privada, também considerou que não foi contratado profissional habilitado por não haver ainda um projeto sistemático para o ensino na escola, sendo que esta faz parte de uma rede de escolas e tudo que é implantado nelas passa pelo Centro de Estudos e Pesquisas (CEP) da instituição. Segundo o gestor de uma escola dessa rede, localizada na capital catarinense, já existe música enquanto disciplina curricular e em fevereiro de 2013 haverá reunião da rede para debater o assunto.

Perguntamos se as escolas disponibilizam materiais necessários às aulas de música. As três escolas públicas fornecem todo o material conforme planilhas do PACC's e Programa Mais Educação, sendo que neste último caso, a Secretaria de Educação não tem custo algum.

Todo material é adquirido com verbas do Governo pelo Programa Mais Educação. A escola escolhe suas atividades, em até seis projetos. O governo manda R\$14.000,00 para a escola gastar com contrato do profissional, material e viagem. A Secretaria de Educação não dá dinheiro é tudo pelo MEC (Gestora 1).

Os gestores das escolas privadas consideram que as escolas oferecem todo o material com recursos próprios para todas as atividades escolares, inclusive as de caráter cultural.

A gestora 4 considera que o material recebido pelo PACC's, por meio da Secretaria de Educação de Lages ainda não é suficiente, mas que isso não implica a impossibilidade de oferecer música na escola, pois é possível desenvolvê-la de diferentes formas, alternativas.

Esse é um dado importante, pois embora não seja esse o dado levantado por essa pesquisa, entendemos possível que haja gestores escolares, que por desconhecer a área, acreditam que seriam necessários investimentos altos em materiais como instrumentos musicais, e assim não lutam para inserir o ensino de música na escola.

No entanto, é importante mencionar que a educação musical pode ocorrer de diversas formas no contexto escolar, inclusive dispensando a aquisição de instrumentos musicais convencionais, substituindo-os por aqueles fabricados com

material reciclável ou mesmo com o emprego do próprio corpo e ambiente para gerar sons e possibilitar a musicalização. Exemplo disso é o Método Orff, desenvolvido por Carl Orff (Alemanha, 1895-1982), que segundo Souza (2006, p.17) envolve a possibilidade de “descoberta do ritmo da palavra em todo seu potencial” [...] ao ritmo no corpo, “[...] transformando o corpo num instrumento de percussão – utilização de pés, joelhos, palmas e estalos, nas mais diversas combinações tímbricas”⁵⁴.

Segundo os gestores entrevistados, não está previsto o ensino de música no PPP de nenhuma das escolas. Em umas delas (escola privada) foi atualizado em 2012 o Regimento da Escola, e deverá ser reelaborado o PPP em 2013, contemplando esta questão. Podemos considerar que os gestores investigados reconhecem a importância da música para a formação do aluno no contexto escolar. Porém, são poucas as ações realizadas para contemplar esse ensino, exemplo disso é a inexistência de previsão da educação musical, independente da forma ou modalidade, no PPP das escolas. Esta postura por parte dos gestores entrevistados foi encontrada por outros pesquisadores.

As concepções sobre educação musical dos coordenadores sustentam a relevância da área, mas ao mesmo tempo, não implicam em ações internas mais consistentes que realmente provoquem modificações no contexto da educação musical escolar (BELLOCHIO, 2007, p.8).

Sobre a aceitação que o ensino de música vem tendo na escola por alunos, pais, comunidade e professores das demais áreas, seguem as considerações dos gestores. Segundo afirmaram, os alunos gostam muito das atividades de música e participam ativamente, o que comprova a boa aceitação. Segundo o Gestor 5 (escola privada), a aceitação é boa na educação infantil, mas acredita que “*para os outros segmentos não será*”. Acredita que a obrigatoriedade de os alunos permanecerem mais tempo na escola para participar de aulas de música não será do agrado da maioria.

⁵⁴ O núcleo artístico e pedagógico Barbatuques, fundado em 1996, é um entre tantos grupos que produzem música orgânica utilizando o próprio corpo como instrumento musical. Disponível em: <http://www.barbatuques.com.br/br/index.php/sobre/> Acesso em 04 mar. 2013, às 23:33.

A interpretação do gestor está embasada no fato de os alunos, que são de classe alta, já possuírem inúmeras atividades no contraturno fora da escola. Se for instituída a disciplina de música “*provavelmente teremos que reduzir outras, e o mais provável é que seja a de Educação Física, a que eles mais gostam*”.

Primeiramente, entendemos que o(a) gestor(a) está falando em probabilidades, e que isso tudo pode não vir a se confirmar. Contudo, em suas afirmações parece suscitar o desconforto com a possibilidade de se ter a “obrigação” de inserir música na escola, inclusive “penalizando” os alunos naquilo que eles mais gostam, como uma forma de barganhar o acesso à educação integral dos alunos.

A questão do perfil do gestor é tão importante quanto a do professor, pois se a gestão entende a escola como uma empresa privada, onde são necessários cortes em assuntos pedagógicos em prol dos financeiros e administrativos, sendo que estes eram perfeitamente ajustáveis, pode ficar difícil pensar ou agir em prol da formação integral dos alunos. Este mesmo gestor diz que não discutiram a questão da inserção da música com os pais, pois se “*vir na matriz curricular deverá ser seguido*”. A matriz é estabelecida pela rede, ou seja, não está garantida a participação da comunidade escolar nas decisões pertinentes à escola. É uma característica peculiar desta escola, bastante diferente da dinâmica das escolas públicas.

Os pais dos alunos também são receptivos à ideia e costumam assistir às apresentações realizadas na escola, dizem os gestores. Mas, conforme a Gestora 1, o interesse de boa parte dos pais nos projetos não se limita à qualidade da formação do aluno, e sim porque fazem do Programa “*um reservatório dos filhos, pois não sabem o que fazer com eles então encaminham para a escola*”. A situação de as famílias atribuírem à escola o papel de educar seus filhos, isentando-se de suas responsabilidades é comum na área.

A comunidade de modo geral também aprova, pois geralmente há algum familiar, amigo ou vizinho em idade escolar e consideram que essas atividades colaboram com a formação humana e cidadã das crianças e jovens, e também aprovam, pois “*as crianças ganham tudo*” (Gestora 1).

Conforme relato dos gestores, os professores das demais disciplinas gostam e apreciam o trabalho com música na escola. Apenas uma gestora considerou que

alguns professores reclamam um pouco do barulho que é feito nas aulas, mas que mesmo assim, gostam muito dessa prática. Em outra escola, a gestora coloca que os professores, além de aprovar, salientam a importância de estruturar melhor este ensino na escola.

Como observamos na tabela 1, nas escolas privadas o ensino de música ocorreu há muitos anos atrás, tendo iniciado na década de 1980 e se desenvolvido até 1990. Ofereciam aulas de canto e Banda. Segundo os gestores, os motivos que levaram a escola a encerrar esses projetos foram a falta de profissionais com o perfil desejado pela escola (e aqui entendemos que não necessariamente se trate do licenciado), e os altos custos que o ensino demandava com a contratação do profissional e materiais, principalmente no caso de uma das escolas, que contratava músicos para tocar os instrumentos maiores da banda no desfile cívico de 07 de setembro. Percebe-se aqui uma concepção que não é exatamente de educação musical dos alunos, mas da valorização da cultura do espetáculo em ocasiões especiais.

A concepção de educação musical dos gestores é fundamental para o processo de inserção da música na escola. É preciso clareza de que a música, diante de tantos benefícios que pode trazer para a vida do aluno, seja em sua formação humana ou profissional, não deve estar na escola a serviço do desejo de que a escola se sobressaia às demais em apresentações cívicas ou culturais, que a escola tenha um “bonito coral” para receber os visitantes e homenagear os pais, ou que seja reconhecida pelo projeto de Sopros.

Na escola, a música deve estar a serviço do aluno, de sua consciência de mundo, de sua cidadania e expressividade, na construção dos valores éticos e morais e dos princípios da solidariedade, necessários a convivência humana.

Para finalizar a discussão registremos que esta pesquisa tinha também como objetivo entrevistar gestores que tivessem, no seu quadro de professores, licenciados em música, mas que não oferecessem ensino de música. Contudo, não encontramos essa situação. Identificamos três egressos licenciados em música que estão atuando em escolas básicas em outras áreas, mas nessas escolas há o ensino de música sendo ministrado por outros profissionais. Os motivos da opção

por atuar em áreas diferentes da educação musical são discutidos no próximo capítulo.

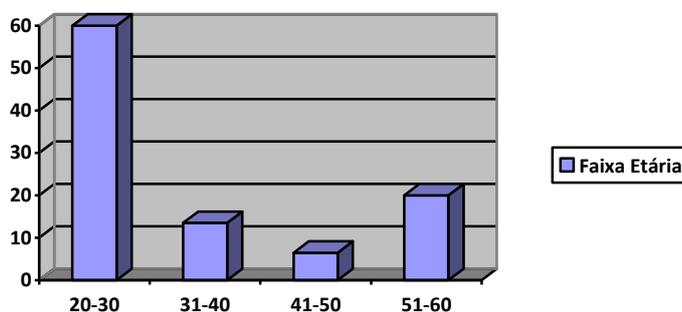
4.5 A VOZ DOS EGRESSOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos por meio das entrevistas com os egressos licenciados em música. O trabalho de campo com Egressos do curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC teve como suporte os dados levantados pela Entrevista e o Questionário (APÊNDICE I). Foi necessário utilizar dois instrumentos, pois há egressos residentes em cidades distantes, sendo que estes responderam o questionário, enquanto que os egressos residentes em Lages foram entrevistados presencialmente pela pesquisadora.

Foram entrevistados onze egressos e quatro responderam o questionário por residirem fora da cidade e dois de fora do estado de Santa Catarina. Os quinze respondentes significam 53,5% do total de egressos licenciados em música pela UNIPLAC, sendo que a autora desta pesquisa também é egressa do curso e não respondeu ao questionário, evitando o risco de contaminar a amostra.

O entrevistado com menor idade tem vinte e dois anos e o de maior idade sessenta anos; como se pode observar no gráfico abaixo, a maior incidência de idade está na faixa etária entre 20 e 30 anos.

Gráfico 1 – Faixa Etária dos Egressos Entrevistados



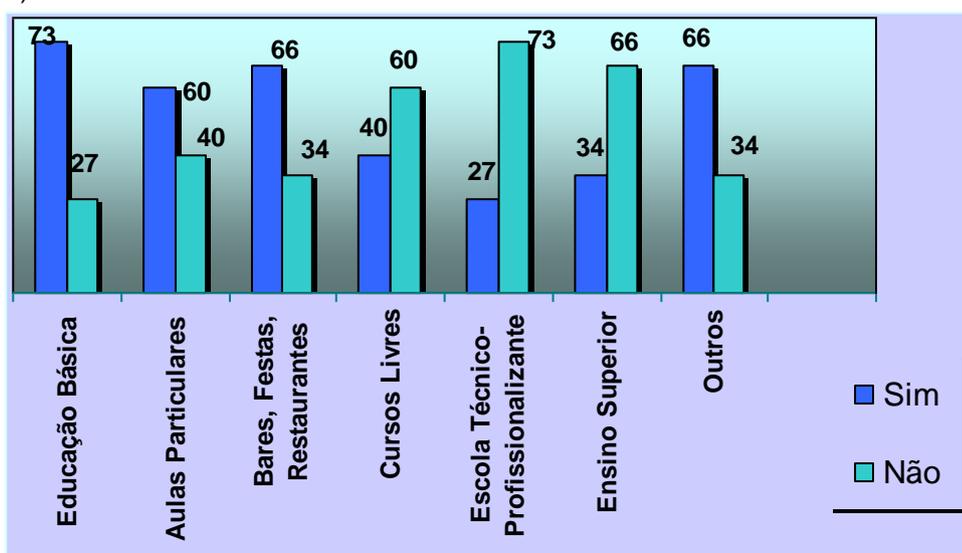
Fonte: Dados organizados pela autora com base nas entrevistas realizadas com egressos do curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC

Dez (66%) deles residem em Lages, três (20%) em outras cidades do Estado (Rio do Sul, Capão Alto e São Joaquim), um (7%) em Vacaria (RS) e um (7%) em Paranaíba (PR). Todos trabalham nas cidades em que residem, exceto um residente em Lages que, além de trabalhar na cidade, exerce algumas atividades em Jaraguá do Sul, e um segundo que trabalha em Lages e algumas cidades da Região Amures⁵⁵.

Dos entrevistados, quatro (26,6%) concluíram o curso em 2006; cinco (33,6%) concluíram em 2007; dois (13,2%) da turma de 2010 e quatro (26,6%) concluíram seu curso em 2011. Dos 15 egressos entrevistados, nove são mulheres (60%) e seis homens (40%).

Do total, doze (80%) tem atuado profissionalmente em música e três (20%) já atuaram, mas não atuam mais. Mapeamos os locais em que esses egressos se inseriram. O gráfico 2, abaixo, mostra as experiências profissionais dos mesmos, de forma geral, e a tabela 2, mais especificamente a inserção na educação básica. É importante mencionar que essas experiências não ocorreram somente após a conclusão do curso de Licenciatura em Música, e sim durante ou anteriormente ao curso, inclusive a atividade docente em escolas regulares.

Gráfico 2 – Experiências profissionais dos egressos de Licenciatura em Música da UNIPLAC (em percentuais)



⁵⁵ Amures: Associação dos Municípios da Região Serrana, é uma entidade que busca a integração político-administrativa, econômica e social dos seus 18 municípios, que a constituem. Disponível em: <http://www.amures.org.br/conteudo> Acesso em 05 abr 2013, às 14:37

Fonte: Dados organizados pela autora com base nas entrevistas realizadas com egressos do curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC

Do total de entrevistados, 73% atuou na Educação Básica e 27% nunca atuou nesse espaço. Desses 73% (ou seja, 11 egressos) é possível destacar que cinco não continuam na educação básica, sendo que o tempo de permanência daqueles que abandonaram o trabalho na escola é bastante diversificado, variando entre um a oito anos.

Os seis que continuam atuando na educação básica também apresentam uma variação significativa de tempo de permanência, oscilando entre um e doze anos. Uma das entrevistadas está atuando com música na escola há dois anos. No entanto, pertence à escola há vinte e três anos, pois é professora Pedagoga concursada.

Tabela 2 – Inserção dos egressos de Licenciatura em Música da UNIPLAC na Educação Básica

Egressos	Período de atuação	Permanência (anos)	Ano Conclusão Curso
E01	2010-2012	03	<u>2006</u>
E02	Não atuou	---	2011
E03	1997-2008	12	2008
E04	2000	01	2006
E05	2006-2012	07	<u>2006</u>
E06	Não atuou	---	2010
E07	2007-2012	06	2010
E08	2012	01	<u>2011</u>
E09	2004-2011	08	2007
E10	Não atuou	---	2011
E11	2010-2011	02	<u>2007</u>
E12	2008-2010	03	<u>2007</u>
E13	2005-2012	08	2007
E14	2007-2012	06	<u>2006</u>
E15	Não atuou	---	2010
TOTAL	11- atuaram na Ed. Básica (06 - continuam atuando) 04 – nunca atuaram	Mínimo: 01 ano Máximo: 12 anos	<u>06- atuaram após conclusão do curso</u> <i>05 – anterior à conclusão</i>

Fonte: Dados organizados pela autora com base nas entrevistas realizadas com egressos do curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC

Os 66% que apontaram possuir outra atividade relacionada à música referiram-se a cursos de formação de professores ministrados por eles (02 egressos); Órgãos Não-Governamentais (ONGs) (06 egressos), entre eles, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação Lageana de Apoio ao Menor (ALAM), o Centro de Recuperação Nossa Senhora Aparecida (CRENSA), o Centro de Atenção Psicossocial da Criança e Adolescente

(CAPSI) e o Orfanato Nossa Senhora das Graças; houve também participação de um egresso em Orquestra.

Um dos entrevistados trabalhou com música somente na educação básica e continua trabalhando há três anos na Banda Marcial da escola municipal. Sendo que se trata de um egresso da turma de 2011, compreende-se que o mesmo tenha iniciado sua atuação em música e na educação básica durante o curso de graduação. Pode-se observar que 55% (06) dos egressos que atuaram na educação básica, somente o fizeram após concluir o curso de licenciatura, e 45% (05) iniciaram sua atuação durante ou anteriormente ao ingresso no curso.

No exercício da docência do curso em questão, temos observado a reincidência de alunos que procuram o curso na expectativa de que este se configure enquanto bacharelado. Exemplo disso é uma entrevistada que diz ter procurado o curso na perspectiva de “*encontrar auxílio para cantar na noite*”. Esperam do curso a qualificação musical e instrumental necessária à formação de um músico de orquestra ou banda. E ao se depararem com um curso de formação de professores sentem-se confusos, sendo que alguns acabam desistindo do curso. A média de alunos evadidos do curso é de 55%.

Duas egressas entrevistadas trabalharam com música somente em bares, restaurantes e festas e relatam não identificar-se com a docência. A importância de identificar-se com a profissão também pode ser observada na fala de uma entrevistada, quando ela menciona que ministra aulas particulares somente por ser uma fonte de rendimento a mais, mas que não gosta e prefere trabalhar nas escolas, pois é com isso que se identifica.

É interessante observar a tendência dos licenciados em música desenvolverem mais de uma atividade na área. Apenas três entrevistados (20%) relataram que trabalharam em uma única atividade. Os demais (80%) desenvolveram ou desenvolvem mais de uma atividade, chegando a alcançar sete diferentes trabalhos durante sua vida profissional. Esta diversificação e mobilidade ocorre, segundo os entrevistados, pela necessidade de implementar o orçamento, já que uma atividade, na maioria das vezes, independe da outra.

Por exemplo, é possível ministrar aulas em uma escola de educação básica, por vinte horas no período matutino, e no período vespertino desenvolver aulas

particulares, ministrar aulas em cursos livres ou técnico-profissionalizantes, no período noturno lecionar no ensino superior, e ainda nos intervalos, entre uma atividade ou outra, compor, gravar, ensaiar e/ou apresentar-se em cenas públicas.

Acrescentamos ainda a possibilidade de nos finais de semana ganhar uma remuneração 'extra', animando casamentos, aniversários etc. Assim como em outras áreas, a música oportuniza a transição entre uma atividade e outra, sendo possível realizar diversas em uma mesma cidade, região, o que pode ser observado pelo dado apresentado anteriormente em relação às cidades onde os egressos atuam, sendo que a maioria (87%) atua somente na cidade onde reside. E desenvolve ou já desenvolveu inúmeras atividades simultaneamente

Os dados mostram que a maior incidência de atuação ocorre ou ocorreu na educação básica (73%), seguida pela atuação artística em bares, festas e restaurantes (66%) e, na sequência, com índice um pouco menor, em ONGs e outros espaços (66%), logo depois com aulas particulares (60%). Isso significa que os licenciados em música, em sua maioria, têm se inserido no campo de trabalho associado à especificidade para o qual foram formados (a escola); o problema parece ser a permanência neste campo (esta questão é discutida nos subtítulos deste capítulo).

Penna (2010) apresenta uma pesquisa realizada na Grande João Pessoa, capital da Paraíba, na rede regular de educação básica, com turmas de 5ª a 8ª série e ensino médio, em 2001. A pesquisa tinha como objetivo investigar o contexto da educação musical naquela localidade, e um dos indicadores encontrados refere-se à pouca, ou quase nenhuma, atuação de profissionais licenciados em música na rede de educação básica, sendo que o curso de licenciatura plena em Educação Artística existe na Universidade Federal de Paraíba - UFPB. Segundo a autora, os licenciados preferiam atuar em escolas de música particulares.

Talvez uma das razões dessa preferência [atuar em escolas de música particulares] seja o fato de que, além de mais valorizadas socialmente, as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio (PENNA, 2010, p.149).

No entanto, para o caso de Lages (SC) observamos que a preferência por aulas particulares aparece como terceira opção dos egressos, destacando-se a opção pela docência na educação básica, em um primeiro momento, mas que nem sempre se mantém por muito tempo.

No trecho que segue, os autores também se refere às exigências desafiadoras das escolas públicas de educação básica. Porém, é preciso considerar que não deverá existir tamanha diferença entre o professor de música e os professores das outras áreas, sendo que se esses conseguem atender e se adaptar a tais exigências, o licenciado em música também poderá consegui-lo.

Também não é característica apenas dos cursos de Licenciatura em Música, a 'evasão' de alunos, mas sim de todas os cursos de formação de professores distribuídos pelo país.

[...] a evasão nesses cursos (licenciaturas) sistematicamente vem mostrando-se grande, girando em torno de 30% a proporção de concluintes em relação aos ingressantes. [...] são perdas que, por um lado, põe em questão o acompanhamento dos cursos formadores de professores pelos órgãos responsáveis e, por de outro, levantam o problema da atratividade desses cursos e da carreira do profissional docente, fatores que podem estar tendo forte papel tanto na diminuição da procura pelas licenciaturas (valor social rebaixado) quanto nas desistências do curso (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 105).

Retornando aos dados do gráfico 2, podemos observar que a menor incidência de atuação dos egressos é no ensino em escolas técnico-profissionalizantes (73%) e no ensino superior (66% dos entrevistados nunca atuaram). Este é um dado importante, se o comparamos com o índice de professores do curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC, pois é vinte e nove o número total de egressos, são quinze os entrevistados e entre estes seis retornaram como professores ao curso.

Identificamos que dos quinze respondentes apenas quatro concluíram curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, (três na área de Música e uma em outra área), sendo que uma egressa ainda está cursando a pós-graduação. Nenhum egresso cursou Pós-Graduação *Stricto Sensu*. A primeira egressa a concluir mestrado é a autora desta dissertação. Este é um fator determinante para a qualidade do ensino de música oferecido na universidade, pois, conforme Almeida (2009),

[...] a universidade não tem um corpo docente qualificado na área de artes. [...] o corpo docente, na maior parte, não tem pós-graduação, não tem conhecimento em arte. [...] quando muito ele faz uma pequena especialização numa área, num curso lato sensu (ALMEIDA, 2009, p.101).

Mas seria esta a realidade apenas da área de artes ou é possível encontrar outros cursos superiores, seja licenciatura, bacharelado ou tecnólogo sob a mesma condição?

Dos três egressos (20%) que não estão mais atuando em música, dois atuavam somente em bares, restaurantes e festas e um apenas na educação básica com projeto de violão, mas posteriormente optou por ministrar aulas na disciplina de Arte, porque houve redução de pagamento para os projetos de música.

A partir desses dados passamos à análise das entrevistas realizadas com os egressos licenciados em música que, por algum momento, estiveram inseridos nas escolas de educação básica atuando com música, outros que continuam nesta atividade e com aqueles que nunca atuaram nela.

4.5.1 A voz dos egressos licenciados em música inseridos nas escolas

Neste subtítulo apresentamos dados e reflexões relacionados aos egressos que em dado momento vivenciaram ou vivenciam a atividade docente em escolas de educação básica, públicas ou privadas. Trata-se de 73% (ou seja, 11 egressos) sendo que somente seis continuam na Educação Básica. Para podermos conhecer mais detalhadamente a inserção desses egressos, segue tabela com descrição das redes de ensino nas quais ingressaram. Importante mencionar que a inserção em outros espaços diferentes da escola não aconteceu necessariamente na mesma época/ano, como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 3 – Redes de ensino nas quais os egressos de Licenciatura em Música (UNIPLAC) se inseriram

Egressos	Rede de Ensino	Nº escolas	Horas/semana em cada escola	Total de Horas/semana	Forma inserção
E01	Privada	02	10	20	Projeto Música Professora Pedagoga⁵⁶
	Estadual	01	40	40	
E03	Municipal	01	20	20	Disciplina Arte
	Estadual	01	20	20	Disciplina Arte
E04	Estadual	01	20	20	Projeto Música
E05	Municipal	02	10	20	Projeto Música
E07	Municipal	05	06	30	Projeto Música
	Estadual	01	40	40	Disciplina Arte
E08	Municipal	01	06	06	Projeto Música
E09	Municipal	01	20	20	Projeto Música
E11	Municipal	04	10	40	Disciplina Arte
E12	Municipal	01	22	22	Projeto Música
E13	Privada	01	20	20	Projeto Música
	Estadual	01	40	40	Disciplina Arte
E14	Estadual	02	20	40	Disciplina Arte

Fonte: Dados organizados pela autora com base nas entrevistas realizadas com egressos do curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC

Podemos observar que quatro egressos (36%) atuaram em mais de uma rede de ensino, dois na pública Estadual e Privada, e outros dois nas públicas Estadual e Municipal. Outro dado relevante é que somente os egressos que assumiram as aulas nas disciplinas de Arte conseguiram atingir 40 horas semanais de trabalho estando lotados em apenas uma escola; no entanto, também há o caso de egresso estar lotado em quatro escolas diferentes para atingir esta mesma carga horária.

Em relação à carga horária destinada aos projetos de música, há diferença significativa. Alguns se inseriram com vinte horas semanais em uma mesma escola para desenvolver o projeto. Já há casos em que são destinadas apenas seis horas para cada escola, chegando à condição de uma egressa assumir cinco escolas para totalizar 30 horas de trabalho semanal.

A necessidade de o professor de Arte trabalhar em várias escolas para aumentar sua carga horária semanal e assim sua remuneração é realidade de muitas escolas do país (esta questão é objeto de discussão no capítulo 3). Mas, conforme mostrado na Tabela 3, para o licenciado em música que busca atuar

⁵⁶ Nesse caso específico, a licenciada em música também é Pedagoga e se inseriu na escola devido a esta formação

especificamente em sua área, a situação é mais complexa ainda, pois nem todas as turmas possuem o ensino de música, a exemplo da disciplina de Arte que é obrigatória e curricular, assim o projeto se constitui em poucas horas na escola.

Sobre a forma encontrada para se inserirem nas escolas, dez egressos (90%) relataram procurar as escolas e/ou gerência, Secretaria de Educação, deixando seu currículo para apreciação e apresentando seu projeto para a área. Somente uma egressa (10%) foi procurada para ministrar aulas em uma escola particular. Nesse caso, a professora convidada é proprietária e dirige uma escola de música há muitos anos na cidade, sendo reconhecida pelo seu trabalho. Ela acredita que foi procurada pela escola para que esta pudesse atender à Lei 11.769/2008, sendo que já havia realizado algumas ações em parceria com essa instituição educativa anteriormente.

Ao confrontarmos as respostas trazidas por alguns gestores entrevistados, que deram como motivo para não contratarem profissional habilitado em música a escassez deste perfil profissional na cidade, com a condição revelada pelos egressos na tabela acima, encontramos respostas conflitantes sobre a mesma situação. Conforme apresentado, 90% dos licenciados que atuaram nas escolas tomaram a iniciativa de procurá-las, sendo que nenhuma escola os havia procurado anteriormente. Assim, passamos a questionar a origem dessa informação obtida pelos gestores.

O confronto entre as respostas dos egressos e gestores sugere que há distanciamento ou desconhecimento da disponibilidade de profissionais dessa área em Lages por parte dos gestores e talvez escassa iniciativa por parte dos egressos. Aqueles que se apresentaram às escolas conseguiram inserção. Haveria casos de egressos que se propuseram a trabalhar em escolas, tomando a iniciativa de fazer contato e foram rechaçados? Esta pergunta não pode ser respondida por meio do levantamento realizado, mas poderá ser investigada adiante. Parece relevante porque, nesse caso, uma mobilização coletiva por parte de egressos e do próprio curso poderia ampliar as possibilidades de inserção doravante.

Outro dado que merece atenção é o fato de não haver procura significativa por parte dos gestores junto ao curso de Licenciatura em Música, verificando a existência de alunos que possam ser inseridos na educação básica. São os próprios

alunos que procuram as redes de ensino em geral, para pleitearem uma vaga. Isso pode sugerir que a Lei 11.769/2008, pode até estar sendo cumprida em parte, no entanto, não há muita preocupação em relação à contratação de profissionais habilitados ou não, apesar de, conforme o discurso dos gestores o ideal é que sejam habilitados.

Há os casos ainda de egressos que têm participado dos processos seletivos para Professor de Arte, enquanto Admissão em Caráter Temporário (ACT)⁵⁷. Este processo assegura a sua vaga, atribuindo-lhe uma “certa estabilidade” durante o ano de contratação, cessando ao final. A busca pela estabilidade, embora nesse caso seja temporária, é percebida em todas as áreas profissionais, e pode ser constatada na observação do crescente número de inscritos em concursos públicos a cada oferta/edital lançado.

Para os entrevistados, o acesso à educação básica por meio de Projetos de Música somente é possível devido à Escola de Tempo Integral⁵⁸, ao Programa Mais Educação e ao PACC's (Ver pg. 67), pois ainda faltam investimentos nessa área.

O Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação considera que este “tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (Brasil, 2010a, Art. 1º).

Entre as atividades previstas pelo Programa Mais Educação destacam-se as de “[...] acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, promoção da saúde [...]” (Brasil, 2010a).

Segundo gestores entrevistados, o Programa Mais Educação e o PACC's tem oportunizado o acesso dos alunos à diferentes atividades no espaço escolar. No

⁵⁷ O professor contratado na modalidade Admissão em Caráter Temporário (ACT) exercerá atividade docente pelo período de um ano (conforme calendário do ano letivo). O processo de admissão é válido por este mesmo período; assim a cada ano precisa inscrever-se novamente no processo para continuar lecionando.

⁵⁸ A escola de tempo Integral faz parte do Projeto de Escola Pública Integrada (EPI), a qual está baseada no conceito de escola integrada à sua comunidade e aos seus recursos educativos, em currículo em tempo integral e na gestão compartilhada da educação pública entre Estado e Municípios (SANTA CATARINA, 2012)

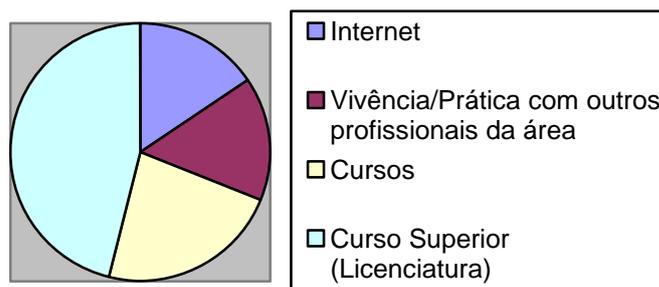
entanto, o profissional que desenvolve essas atividades nem sempre é contratado como professor, mas sim como monitor, tendo remuneração aquém do que é seu direito, caracterizando exploração de mão de obra qualificada e precariedade nas condições de trabalho. Sobre o tema Penna (2011) considera:

[...] entendemos que as propostas do Mais Educação podem, por um lado, gerar oportunidades de expandir a presença da música nas escolas. Mas isso não pode ser feito a qualquer preço, inclusive desprestigiando o profissional da área e desvalorizando a formação pedagógica. A longo prazo, isso só poderá comprometer a educação de qualidade pela qual lutamos (PENNA, 2011, p.151).

A opção por contratar profissionais da área como monitores e não enquanto professores é uma sinalização de que o programa pode andar pelo caminho sugerido por Penna (2011), pois ao desvalorizar a contratação de um profissional também desvaloriza-se a sua formação.

Outra pergunta realizada durante a entrevista referiu-se a como e onde os egressos desenvolveram os conhecimentos que mais lhe auxiliam ou auxiliaram no seu trabalho junto a alunos da educação básica. O gráfico abaixo apresenta estes dados.

Gráfico 3 – Formas encontradas pelos egressos para desenvolverem seu trabalho com alunos da educação básica



Fonte: Dados organizados pela autora com base nas entrevistas realizadas com egressos do curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC

Podemos observar que 46% consideram como principal fonte de desenvolvimento do conhecimento que empregam na educação básica com seus alunos, aquele construído no curso superior; 23% relataram que foram outros cursos

(aqui entendemos como cursos livres) os principais responsáveis pela construção desse conhecimento; 15,5% utilizam a internet para buscar subsídios para o seu trabalho com os estudantes e 15,5% considera que é a prática e a vivência com outros profissionais da área que os possibilitaram esse desenvolvimento.

Embora a maioria dos egressos aponte o ensino superior como a principal forma de construção de conhecimentos, dois egressos que atuaram na educação básica (19%) consideram que eles vão para a escola com o conhecimento em música, mas falta-lhes preparo pedagógico, o que dificulta a sua permanência no contexto escolar. Aqui destacamos o papel do curso de licenciatura, pois para outras duas egressas que nunca atuaram na educação básica, por não se identificarem com a docência, a licenciatura contribuiu de forma muito superficial ou teve pouca influência na sua formação docente.

É um *feedback* importante para o curso que talvez precise repensar sua estrutura curricular e metodologias de ensino. Porém, não é um caso especial o da UNIPLAC, uma vez que os questionamentos sobre a formação de professores são formulados por pesquisadores de outras regiões do Brasil, inclusive das culturalmente mais desenvolvidas, como São Paulo.

Pela legislação educacional, as licenciaturas são os cursos responsáveis pela formação dos professores para toda a educação básica. A forma de institucionalização das licenciaturas e seus currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 92).

O curso de licenciatura em Música da UNIPLAC é constituído por uma estrutura curricular composta de disciplinas específicas da área (em torno de 65%) e pedagógicas (35%). Esse percentual deveria suprir uma formação de qualidade. Entretanto, constar na estrutura essa previsão não significa a apropriação do conhecimento por parte dos alunos, pois depende de como essas disciplinas são desenvolvidas e apreendidas.

A proposta institucional para os cursos de Licenciatura da UNIPLAC, aprovada pelo CONSEPE/CONSUNI⁵⁹ através do Parecer 2475, de 14.12.2006, visa superar as práticas pedagógicas que tradicionalmente dicotomizam teoria x prática,

⁵⁹ CONSEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão; CONSUNI – Conselho Universitário. Ambos são órgãos deliberativos da UNIPLAC.

pensar x fazer, trabalho x estudo, pesquisa x ensino, que resultam em prejuízo para o aluno de um modo geral.

Sua organização curricular busca contemplar sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (diversas áreas do conhecimento), permitindo a apropriação do processo de trabalho pedagógico. Porém, após a primeira avaliação sistemática da proposta pode-se observar que os resultados apontavam a necessidade de maior articulação entre as diferentes disciplinas, pois mantinham pouca interface entre si.

As disciplinas específicas da área tendiam a ser mais práticas e as docentes exclusivamente teóricas, sendo que os alunos não conseguiam perceber a relação, na mesma disciplina, entre teoria e prática. Esta dificuldade é bastante generalizada no âmbito educativo brasileiro. “A relação teoria-prática tão enfatizada em documentos e normas com a concepção curricular integrada proposta, não se concretiza no cotidiano das diferentes licenciaturas” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 114).

Afirma Penna que “[...] por inúmeros fatores, os cursos de licenciatura ainda têm dificuldade em preparar o professor para atuar na educação básica” (PENNA, 2010, p. 151). A autora considera que esta dificuldade pode estar atrelada ao fato de, em muitos cursos de licenciatura do país, o corpo docente também apresentar formação frágil em relação à docência, pois na maioria, são músicos que se ‘transformaram’ em professores de música ao cursar a formação de nível superior.

Ou seja, “muitos docentes que atuam nesses cursos de formação de professores são músicos instrumentistas, regentes ou compositores, sem experiência pedagógica mais ampla, seja na escola regular ou em contextos não formais” (HENTSCHKE, 2003, p.54). Fica evidente o distanciamento entre teoria e prática que pode estar ocorrendo nesses espaços de formação, bem como, entre a área específica (técnica/artística) e a pedagógica.

Manacorda (1990) ao descrever o pensamento de Gramsci sobre a escola única intelectual e manual, que tem como fim educativo a preparação pré-profissional e a formação cultural e traz à luz a constante discussão de pesquisadores e profissionais da educação na tentativa de extinguir a dicotomia

teoria-prática, pois se observa que muitas escolas e cursos superiores não conseguem estabelecer o entrelaçamento entre ambas, o que faz com que a formação dos alunos resulte estratificada e eles manifestem desconforto e despreparo quando inseridos em uma sala de aula, já titulados.

Este poderia ser um dos fatores que compromete a qualidade do ensino dos professores nos cursos de licenciatura em música. Por um lado, muitos possuem formação técnica/artística, mas, pouca ou nenhuma formação docente, ou o inverso, contam com formação pedagógica, faltando-lhes conhecimento técnico-artístico, já que a licenciatura não forma um músico.

Por outro lado, os alunos que estão sendo assim formados não contam necessariamente com uma formação de instrumentista, uma vez que o curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC não exige a aprovação em um exame prático e teórico (de conhecimentos específicos em música) como pré-requisito para o ingresso no curso. Assim, se por um lado existem professores músicos sem a preparação docente, do outro existem alunos sem conhecimento sistematizado em música e tampouco na docência.

Todavia, é importante lembrar que, ao mesmo tempo em que este processo seletivo para ingresso no ensino superior (exame) garantiria o ingresso de alunos 'musicalmente aptos' no curso, assim sugerindo maior qualidade para o mesmo, excluiria aqueles que não possuem o conhecimento sistematizado em música, mas que desejam se inserir nesse processo. Se a proposta para a educação básica é a de possibilitar a todos o acesso à música, no ensino superior não deveria ser diferente. Importante dizer que esses exames realizados em alguns cursos de graduação em música do país, geralmente, são elaborados e aplicados por meio de exercícios teóricos, leitura e execução de partituras musicais.

Esse tipo de concepção (saber música ou ser músico corresponde à capacidade de ler uma partitura), dominante em muitos espaços sociais, desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda, inúmeras práticas musicais que não se guiam pela pauta e não dependem de uma notação, encontradas em diversos grupos sociais, sendo muito comuns na música popular brasileira (PENNA, 2010, p.52).

O acesso ao curso de Licenciatura está sendo oportunizado, a permanência nele é que depende de uma série de adequações, entre elas, o cultivo e fortalecimento da identidade com a docência. Da mesma forma, o acesso à educação básica vem sendo uma realidade, mas a permanência depende de vários fatores.

Os egressos entrevistados apresentam como principais desafios a falta de estrutura física, espaços inadequados para ensinar música (63%), falta de materiais e instrumentos musicais (45%), o interesse ou desinteresse dos alunos da educação básica (64%), a falta de entendimento do sentido e papel da música na escola, por parte da direção das escolas (72%), e a rejeição por parte de professores das outras disciplinas (27%).

Em relação à estrutura física identificamos, no relato dos egressos, que estes, em sua maioria, são remanejados de uma sala para outra a cada intervenção, pois a maioria das escolas não conta com espaço destinado às atividades de música ou artísticas. Trata-se de escolas que não possuem o ensino de música na estrutura curricular e que oferecem-no como projeto pontual, muitas vezes ou em geral, temporário. Houve um relato de que o egresso ensinava música na Sala dos Professores, sendo que havia vários outros professores presentes no espaço, cumprindo seu horário de hora-atividade, inclusive mantendo a televisão ligada.

Por mais compreensível que seja a falta de espaço na maioria das escolas, o mínimo que poderia ser feito em casos como esse era solicitar aos demais professores que permanecessem na Biblioteca ou em outro espaço da escola, no horário em que a sala fosse ocupada pelas aulas de música. Essa é uma atitude administrativa e deveria ser tomada pelos gestores da escola. Observa-se nesse exemplo falta de solidariedade por parte dos professores que, embora estando no seu direito de uso do espaço, poderiam cedê-lo ao colega com sua turma.

Como o ensino de música não está inserido como disciplina em grande parte das escolas, os sistemas educacionais não se sentem na 'obrigatoriedade' de viabilizar espaço específico para o mesmo. "*Ora estamos no pátio, ora na sala dos professores, ora no corredor!*", diz um entrevistado. A música pode ser feita em qualquer momento e em qualquer lugar, mas o ensino dela necessita de um mínimo

de estrutura, até porque ‘tamborilar’ nos corredores causa perturbação para as outras aulas.

Percebe-se que os egressos não estão questionando o fato de não haver uma sala adaptada acusticamente, com isolamento de som, o que seria o desejável, mas simplesmente poder utilizar um espaço para conservar o material, com um quadro/lousa para anotar os conteúdos, um espaço para realizar as atividades e permitir que os alunos se identifiquem com aquele local.

Nas entrevistas realizadas com os gestores é notória a preocupação em relação ao espaço físico para as aulas de música. Em alguns casos há espaço adequado, no entanto, não há ensino de música enquanto projeto, ocorrem apenas algumas ações em sala de aula; e há escolas que possuem os projetos, mas não possuem o espaço. Apesar desses contratemplos pode-se perceber o desejo da direção em manter o ensino de música.

A falta de material foi apontada por 45% dos entrevistados, que se referem às condições ideais de trabalho, como por exemplo, dispor de um quadro/lousa pautado (partitura), aparelho multimídia, computadores, caixas de som, microfones, estantes, partituras, instrumentos musicais. Os docentes consideram que é possível trabalhar com instrumentos alternativos construídos com material reciclável. Inclusive um deles relata ter interesse em ensinar outros professores a confeccionarem os instrumentos para utilizarem em suas aulas.

É necessário que os gestores escolares tenham clareza sobre essa possibilidade, pois o fato de não haver disponibilidade de instrumentos musicais na escola não inviabiliza o ensino de música na escola, sendo que os professores podem resolver o problema com diferentes alternativas. Todavia, este ponto não apareceu como essencial na pesquisa, pois apenas uma gestora falou sobre a falta de instrumentos, e não considerou que isso poderia extinguir a música da escola.

Comentemos sobre o quadro pautado, por exemplo - para os que têm disponível um quadro -, o professor desenha a pauta e a redesenha quantas vezes for preciso. As partituras podem ser acessadas em sites da internet e reproduzidas para todos os alunos. Na falta do aparelho multimídia utiliza-se aparelho de som, aparelhos MP3, MP4 portáteis e até mesmo celulares (lembrando que nos dias de hoje é raro um aluno não possuir telefone celular) para reproduzir as peças a serem

desenvolvidas. A confecção de instrumentos alternativos pode se tornar uma grande aventura para os alunos, pois primeiramente eles fazem uma campanha de recolhimento do material e depois criam em aula os seus instrumentos, colorem, pintam.

Porém, em uma mesma história sempre há ao menos duas perspectivas. Conforme relato de uma entrevistada, “*Não é fácil sobreviver por muito tempo fazendo música apenas com sucatas ou percussão corporal*”. Considera que por anos utilizou essa estratégia para ensinar música na escola em que atua; no entanto, chegou um momento em que sentiu a necessidade de propiciar aos alunos o conhecimento instrumental convencional, pois eles mesmos solicitavam isso. Segundo a professora,

Aos poucos consegui adquirir alguns instrumentos e durante muitos anos trabalhei com oito violões revezando entre aproximadamente 15 alunos por turma. Hoje em dia conto com um Projeto onde tenho 12 violinos, 4 violas e 4 violoncelos, mas que pode ser interrompido a qualquer tempo, assim como a maioria dos projetos.

Nessa fala surge um problema corriqueiro para a área. Escolas lançam projetos anuais para o ensino de música, o qual geralmente compreende aulas de violão, canto, musicalização, violino, flauta-doce, entre outras. Ocorre que estes projetos nem sempre se estabilizam, pois correm o risco de serem extintos a cada ano. A interrupção desses projetos inviabiliza o trabalho contínuo com os alunos, trabalho esse que se qualifica com o passar dos anos e níveis. Outro problema em relação a interrupção dos projetos é o não uso dos instrumentos, pois por não serem utilizados podem ser mal conservados. É um patrimônio que pode resultar desperdiçado, representando uso inadequado de recursos públicos.

A questão do interesse ou desinteresse dos alunos pelas aulas de música, presente na resposta de 64% dos egressos é digna de atenção. Parte deles considera que uma grande dificuldade que encontraram na educação básica, e que se diferencia das aulas particulares, é a falta de interesse dos alunos, pois quando a turma é designada para o ensino de música todos devem participar mesmo não gostando, enquanto que as aulas particulares são procuradas por quem realmente quer aprender música.

Em um relato observamos a consideração do egresso que considera que há alunos que vão para a escola somente “*por causa do Bolsa Família*”⁶⁰, pois não se interessam em aprender os conteúdos escolares, e que da mesma forma, frequentam as aulas de música porque são obrigados, muitas vezes pelos próprios pais, que buscam matriculá-los nos projetos pois precisam trabalhar e não tem com quem deixar seu filho. Esse dado também apareceu no discurso de gestores, conforme apresentado anteriormente. Resta a pergunta se os alunos não se interessam pelos conteúdos escolares ou se não gostam das aulas em si.

Talvez seja prepotência de músicos imaginar que não é possível existir alguém que não goste de música e, por isso, nos cause estranheza esse relato. A música é ritmo e ritmo é inerente ao homem, no seu andar, falar, correr, pulsar vital. O corpo pede movimento e música é movimento. Contudo, é preciso considerar que essa realidade possa existir.

A outra parte dos entrevistados (36%) apontou que as crianças e adolescentes possuem interesse e gostam muito do ensino de música, inclusive uma entrevistada declarou que o interesse dos adolescentes aumenta quando eles sugerem conteúdos, músicas e atividades para as aulas, participando assim do planejamento das mesmas.

Dos egressos que atuaram no ensino superior, 60% apontaram que desistiram desta atividade pelo fato de os alunos da graduação não demonstrarem interesse, não cumprirem com sua parte, serem descomprometidos. Fator interessante ao analisarmos que estes egressos consideram que no ensino superior possuíam infra-estrutura e material e que o salário é satisfatório. Isso nos leva a concluir que o problema da realização na profissão ultrapassa a dimensão financeira e estrutural, ela depende do sentimento de realização que é pessoal, e que somente atingimos, enquanto professores, quando percebemos que nossos alunos investiram no conhecimento construído em aula. Mas também que se trata de uma questão de

⁶⁰ O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, desde 20 de outubro de 2003. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM), que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais, e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia> Acesso em 27 dez. 2012, às 11:10.

competência no processo de motivação ou despertar do interesse dos alunos nas aulas.

A realização pessoal é um sentimento que traz muita satisfação pessoal. É um sentimento íntimo, consequência de convicção ou sensação de trabalho bem feito ou que valeu a pena. A pessoa gosta de desafios, de tarefas e atividades que exijam esforço para que possa comprovar competência (KARLING, 1997, p.7).

Um egresso que atuou e atua em uma ONG para pessoas com deficiência considera que o interesse desses alunos é maior que o dos alunos de escolas regulares. Também considera que, com turmas grandes nas escolas de educação básica, o trabalho é mais conteudista, com pouca absorção, pois são muitos alunos e pouco tempo. Já na ONG, um mesmo conteúdo é trabalhado inúmeras vezes, até porque o que está sendo levado em conta são as necessidades do aluno e a importância da iniciativa, e não as apresentações musicais a cada data comemorativa, conforme é exigido pela direção de muitas escolas regulares.

Entre os egressos que estão atuando na educação básica e que também atuaram 'na noite', apresentando-se em bares e festas, há os que consideram que esta experiência permite um crescimento significativo, amplia o convívio social, realiza o músico existente dentro de cada um. Mas também registraram que acabaram abandonando as atividades 'na noite' por serem obrigados a tocar e/ou cantar músicas que não gostavam porque era moda, pelo desgaste em contratar shows, e porque o público aprecia apenas no início, sendo que após o consumo de bebida utilizam a música com a finalidade mais conhecida por todos, entretenimento. Para o profissional graduado, seja em licenciatura ou bacharelado, torna-se difícil entender a música como o mero 'fundo musical para a festa', pois o nível de reflexão e estudo necessários a esta formação é muito elevado para passar despercebido.

O trabalho com turmas grandes também foi apontado como um desafio no início da atuação, pois, geralmente, são professores que trabalham com aulas particulares e individuais e acabam tendo o primeiro contato com turmas maiores no Estágio Curricular Obrigatório (ECO), realizado nas escolas de educação básica, o qual é organizado em grupos de acadêmicos, e assim acabam sempre contando com um colega para administrar a turma. Quando voltam, enquanto licenciados estão sozinhos na sala, e encontram maior dificuldade.

Mesmo atualmente, ainda é comum professores de música desistirem da escola [...]. Um motivo corrente para isso é a dificuldade em conduzir uma sala de aula: os professores não se sentem preparados para a prática e preferem trabalhar com pequenos grupos, que é um padrão de ensino corrente nas escolas especializadas (PENNA, 2010, p.151).

Apesar das considerações e conclusões de outras pesquisas, a exemplo de Penna (2010), os egressos entrevistados nesta investigação assinalam que esta é uma questão equalizada rapidamente, possuem limitações no início da atuação, mas logo se acostumam com as turmas maiores e acreditam até que isso dinamize mais as aulas.

Um dado que chamou atenção por atingir o maior percentual de indicação é que 72% dos egressos consideram como uma das principais dificuldades em desenvolver suas atividades na educação básica, a falta de entendimento e clareza da direção escolar, em relação ao que esta espera do ensino de música na escola. Entre outras manifestações afirmam que a “*Música é tratada como enfeite*” em algumas escolas, e não gostam de ser cobrados por quem não entende do assunto, pois “*nem ao menos sabem o que estão cobrando*”. Cabe perguntar: será que os licenciados conseguem interpretar adequadamente a origem de tal cobrança, de modo a poder argumentar e alterar ou contribuir com essa condição?

A questão mais incidente é a exigência das direções de que o grupo de música se apresente a cada data comemorativa na escola. Funciona como uma espécie de ‘Boas-vindas’ aos pais e mães, aos representantes políticos, aos padrinhos da escola. Os egressos consideram que estas apresentações são realizadas em detrimento de um ensino de música de qualidade, pois acabam ocupando o pouco tempo que os professores têm com os alunos.

Em alguns casos, ou em muitos, os gestores não estão preocupados com o processo de ensino, mas sim o resultado, e que este seja imediato. Em um relato, a entrevistada comentou que na primeira semana de aula a direção queria uma apresentação, pois haveria uma festividade na escola. Acabaram se desentendendo e após duas semanas de trabalho a licenciada abandonou o posto.

Cinco egressos (33%) consideram que muitas escolas não estão preparadas para o ensino de música, comentam a preocupação de algumas direções que não compreenderam o contexto da Lei 11.769/2008, pensando que terão que abrir

espaço para mais uma disciplina no currículo e que isso seria “o caos para as escolas”. Algumas estariam pensando em capacitar professores de Artes Visuais para trabalhar música durante suas aulas, segundo relatos. Eis aqui o polêmico problema da polivalência que reincide na área, após vários anos de discussão e documentos oficiais publicados (Ver Subcapítulo 1.4 e Capítulo 2). Outras “contratam profissionais sem qualificação”, relata outra entrevistada.

Diante disso é preciso refletir sobre a formação que está sendo ofertada pelos cursos de licenciatura aos alunos, pois se há tamanha dificuldade de entendimentos dos gestores sobre a educação musical, não seriam os próprios educadores musicais os que precisariam argumentar para ampliar esse entendimento? Que argumentos os licenciados têm utilizado nas escolas para a valorização da área?

Parece que aqui há uma questão a ser equalizada. Podemos observar pelos dados levantados na pesquisa que maioria significativa⁶¹ dos entrevistados inseriu-se na educação básica (11 egressos), mas alguns acabaram desistindo (cinco egressos) pelos motivos apresentados acima. Isso significa que a oportunidade de profissionais qualificados integrarem o quadro de docentes das escolas está presente em Lages. No entanto, devido a não-permanência desses, as escolas acabam contratando outros profissionais não-habilitados, que possuem algum conhecimento em música, para viabilizar a inserção deste ensino na escola.

O ideal seria que todas estas dificuldades encontradas fossem resolvidas e os licenciados permanecessem nas escolas, mas estes não são desafios apenas para os professores de música. Outros profissionais também enfrentam as mesmas adversidades, ou até outras dificuldades.

Outro problema em âmbito de sistema educacional refere-se ao número de concursos específicos para a área na maioria das cidades brasileiras, conforme detalhado no capítulo 2. Este fator foi apontado pelos entrevistados, inclusive

⁶¹ É importante lembrar que a amostra considerou aproximadamente metade dos egressos e que os demais não deram resposta ou procrastinaram-na tanto que não foi possível obtê-la no prazo necessário. Pela nossa participação no curso e por serem poucos egressos (29) temos notícia de grande maioria deles, a ponto de poder afirmar que aqueles que, com exceção de 02 (dos quais não temos notícia, pois mudaram-se da região), entre os demais que não responderam, cinco atuaram mas não atuam mais na Escola Básica, cinco atuam e dois nunca atuaram.

havendo casos em que consideram que a sua integração ao quadro docente da educação básica ocorrerá apenas por meio de concurso público.

Uma egressa apontou que a maior dificuldade que encontra, diariamente, nas suas atividades docentes na educação básica é o fato de as crianças e adolescentes serem oriundos de famílias desestruturadas, de baixa renda, com muita dificuldade de disciplina e de aprendizagem, diante de outras tantas dificuldades que possuem em suas vidas. Este relato pertence à realidade de uma cidade do interior do Paraná, onde a música é prevista na estrutura curricular de todas as escolas para todas as crianças matriculadas nas séries finais do ensino fundamental e iniciais do ensino médio, o que pode ser considerada uma importante conquista ao analisarmos o contexto social em que está inserida.

Diante dos principais desafios apresentados pelos entrevistados, sentimos a necessidade de discutir alguns aspectos pontuais. A falta de estrutura, seja física ou material, é conhecida de todos há muito tempo e em várias áreas do conhecimento. No entanto, é possível ensinarmos música mesmo com essas limitações. Evidentemente que esta não é a condição ideal, mas a real, e também não devemos entender que, se é possível buscar alternativas, podemos nos conformar com a situação e aceitá-la como está.

Se não temos material hoje, ensinamos de outras formas e continuamos lutando para que tenhamos amanhã, o que importa é permitir o acesso à educação musical a todas as crianças das escolas do país.

A falta de interesse dos alunos, apontada por uns é contraposta por outros que relatam o entusiasmo e a alegria de seus alunos com as aulas. Assim, talvez seja necessária a análise mais aprofundada dessa falta de interesse, pois ela pode estar diretamente ligada à forma de atuação do professor, às suas metodologias e até mesmo às relações afetivas que estabelece com a turma.

A rejeição por outros profissionais poderia ser explicada quando os entrevistados relatam que seus colegas “acham ruim” o fato de trabalharem com turmas de trinta, quarenta alunos, quando os professores de música trabalham com turma de até vinte crianças ou adolescentes; e que as aulas de música fazem muito “barulho” distraindo os seus alunos. Essa questão seria facilmente solucionada se houvesse um espaço adequado para este ensino na escola. No entanto, segundo os

gestores entrevistados essa não é a realidade das escolas sob sua direção, pois os professores das outras áreas não rejeitam o ensino de música, ou reclamam do mesmo. Pelo contrário, consideram que é preciso melhor estrutura para o ensino.

Já a falta de entendimento, e sobretudo de explicitação, por parte da direção das escolas sobre o que se espera e o que se deseja para a educação musical é preocupante, pois se trata também de uma concepção individual. Parece estar faltando difusão ampla na sociedade sobre o papel da música na educação, de modo que as concepções mais restritas e limitadas sejam ampliadas, permitindo um maior aproveitamento por parte da escola e dos alunos das ricas possibilidades que a música traz para a expansão de uma série de valores desejados pela escola para a sua comunidade.

Como discutimos anteriormente, a Lei 11.769/2008 foi alvo de muitas discussões e deveria ter sido implantada até 2011; são muitas as escolas que não a atenderam por motivos distintos, mas entre eles, por este apresentado: não sabem como fazer! Neste aspecto, corroboramos a consideração de Figueiredo (2010), quando diz:

As universidades, centros universitários e faculdades isoladas são responsáveis por esta formação e deveriam estar trabalhando conjuntamente com os sistemas educacionais a fim de promover um diálogo permanente, com vistas à qualificação dos processos educacionais em música (FIGUEIREDO, 2010, p.07).

Consideramos que os egressos licenciados em música, assim como o curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC, que tem como missão o desenvolvimento regional, têm papel fundamental nessa luta, devendo auxiliar e orientar as escolas e gerências de educação sobre o assunto. Porém, nem sempre as orientações são fáceis de viabilizar. Até os espaços de diálogo precisam ser conquistados e não é fácil mantê-los em época em que todos os profissionais são hiper-ocupados⁶² e a falta de tempo é onipresente para todos.

⁶² As discussões sobre o produtivismo acadêmico que vindo da lógica de mercado, em que produzir mais em menor tempo é a regra soberana vem abordando este problema do mundo globalizado que afeta todas as esferas da vida, inclusive com consequências nocivas á saúde dos profissionais, sobretudo no campo da docência (MACHADO; BIANCHETTI, 2011; BIANCHETTI; MACHADO, 2008).

Ao questionarmos os egressos sobre a presença do ensino de música no PPP da escola em que vem atuando ou já atuou, 36% (quatro egressos) relataram constar o ensino no PPP da escola, duas escolas ministram música enquanto disciplina curricular, ambas privadas, noutras duas o ensino de música aparece como conteúdo a ser desenvolvido em outras disciplinas e atividades da escola, sendo que são escolas públicas de Tempo Integral.

Quatro egressos (36%) relataram não haver menção alguma sobre o ensino de música no PPP das escolas em que atuam ou atuaram, e três deles (27%) relataram não conhecer o PPP da escola. Este é um dado que, mesmo não havendo maior sistematização sobre o mesmo, tem sido percebido entre grande parte dos professores das escolas de educação básica. São muitos os professores que desconhecem a proposta de sua própria escola. Projetos que apresentam concepções e propostas de trabalho relevantes e significativas, mas que não saem do papel pelo seu desconhecimento por parte de seu quadro de professores.

Outra questão que chama atenção é o fato de que por desconhecerem o projeto da escola, provavelmente a luta para inserção do ensino de música no mesmo seja incipiente. Há o relato de um egresso que nunca atuou na educação básica enquanto professor de música, mas que está atuando na mesma em cargo administrativo, devido à aprovação em concurso público; ele explica que há o projeto de música na escola, ministrado por profissional não habilitado.

Segundo este egresso, na escola o ensino de música aparece no PPP “*por conta do RCN, a PCSC e o Projeto Conhecer*”, e, enquanto educador musical, ele tem criticado o trabalho desenvolvido. Relata ocorrer a repetição da mesma prática musical a cada aula, sem adequação às turmas, a mesma música, a mesma peça, a mesma dinâmica para todas as turmas de educação infantil e séries iniciais de ensino fundamental. “*Não podemos trazer novas vivências para nossos alunos?*”, questiona. Também considera que na Secretaria de Educação “*há muitas pessoas que acreditam na educação musical, mas que se sentem limitadas*”. Esta limitação se deve ao desconhecimento sobre a área e a não saber o que fazer ou o que esperar dela. Isto é, paira uma desorientação bastante generalizada quando se trata da música na escola.

Outro dado importante trazido por este egresso é que esse projeto (música) foi definido pela Secretaria de Educação, e que o projeto é escolhido “*conforme habilitação do professor disponível*”. Aqui há uma contradição, pois se a referida Secretaria seleciona os projetos conforme a disponibilidade de pessoal habilitado e se o profissional que está atuando neste projeto não possui licenciatura em música, qual é o critério de habilitação estabelecido por essa Gerência?

Neste caso específico, foi considerada a experiência em música do profissional, que é músico há alguns anos, mas não é educador musical. Percebe-se que as gestões não distinguem muito bem entre um músico instrumentista ou cantor e um educador musical. Essas diferenças precisam ser difundidas para que as comunidades possam compreender melhor a importância da educação musical nas escolas, a qual não necessariamente servirá para formar músicos, mas sim contribuirá para a formação integral dos alunos. Muita pesquisa e produção científica, e divulgação científica serão necessárias para que ‘educar por meio da música’ ganhe espaço e possa efetivar-se, valorizando-se como merece dentro da educação formal.

Esta situação aqui debatida é corroborada, em parte, pelas entrevistas realizadas com alguns gestores, os quais relatam a possibilidade de contratação de monitores para os projetos oferecidos nas escolas. No entanto, os gestores entrevistados relatam que a opção pelo ensino a ser oferecido no Programa Mais Educação e PACC’s é realizada pela escola, e que somente não são atendidos se não houver o profissional disponível.

Ao questionar os egressos inseridos nas escolas sobre as principais diferenças em atuar em diferentes espaços, quando comparado à atuação na educação básica, alguns apontam que a educação musical nas escolas exige muita preparação, pois são muitas as vezes em que planejam atividades para duas aulas, e em menos de uma as atividades se encerraram, pois os alunos são muito rápidos e se dispersam com facilidade, sendo necessárias várias alternativas e muita criatividade.

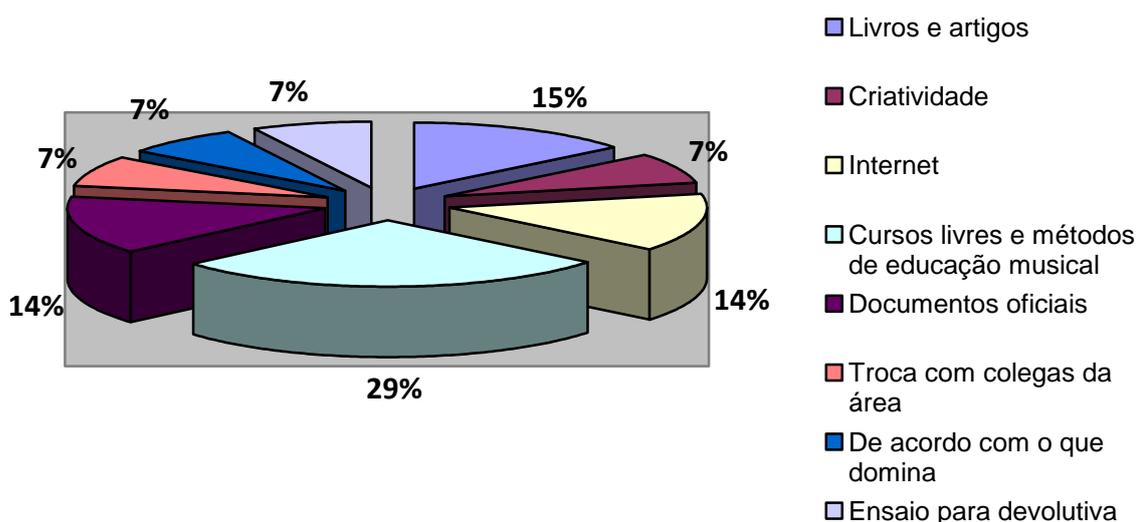
Quanto à atuação dos licenciados em música podemos destacar duas linhas de análise. A primeira se refere aos egressos que atuam na disciplina de Arte, os quais são unânimes ao considerar que sempre que possível desenvolvem conteúdos

de música em suas aulas, até porque “a própria LDB (1996) prevê esta possibilidade”, mas que “gostaria(m) mesmo é de trabalhar somente com música”, pois não se sentem aptos ao trabalho em Artes Visuais.

A questão da polivalência é criticada por eles, no entanto, sentem-se impotentes diante das condições reais de trabalho, pois “[...] o docente tem, cada vez mais, seu trabalho controlado, perdendo sua autonomia” (CISLAGHI, 2011, p.171). Consideram que ministrar a disciplina de Arte lhes garante uma carga horária maior e conseqüentemente uma remuneração maior, mas o ônus é precisar trabalhar conteúdos que não dominam, e que em essência são da área de Artes Visuais.

A segunda linha de exame dos resultados se refere aos egressos que desenvolveram/desenvolvem o ensino de música nas escolas (por meio de projetos ou disciplina específica de música) e às formas que eles têm encontrado para desenvolvê-lo. Ao questioná-los sobre como têm selecionado os conteúdos e metodologias para o trabalho de ensino musical com os seus alunos, identificamos os recursos dispostos no gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Conteúdos e metodologias utilizados pelos egressos para o trabalho de ensino musical com os alunos da educação básica



Fonte: Dados organizados pela autora com base nas entrevistas realizadas com egressos do curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC

Os oito recursos/formas repertoriados no gráfico representam o total das respostas. Assim, observamos que aparecem itens diferentes dos dados apresentados no Gráfico 3, referentes às formas encontradas pelos egressos para desenvolverem os conhecimentos que os auxiliaram/auxiliam no trabalho com alunos da educação básica). Entre eles a criatividade, estando presente em 7% das respostas. Segundo o egresso que trabalha em ONG, “*O currículo é o mesmo na ONG ou na escola regular. Utilizo Livros, artigos científicos e uso muito da criatividade*”.

A criatividade é uma importante aliada no processo educacional se utilizada de forma consistente e apropriada, pois o trabalho realizado em nome da criatividade espontânea pode se tornar incipiente, se não houver clareza dos objetivos, do método e do conteúdo proposto. Para Penna (2010, p.158)

[...] a extrema liberdade encontrada na área de Arte permite, na verdade, todo tipo de prática educativa: desde a atuação do professor em função do calendário de datas comemorativas até atividades sem direcionamento, em nome da expressão criativa espontânea [...].

O mesmo entrevistado (que trabalha em uma ONG) comenta que aprendeu com outros músicos a maioria das coisas que conhece: harmonia, arranjo e leitura musical; e que criou um método de ensino para os alunos da ONG, para o ensino do teclado. Esta construção de conhecimentos com colegas da área também apareceu em 7% das respostas dos entrevistados, quando estes relatam que trocam experiências com seus colegas, geralmente os colegas do curso de graduação, para elaborarem o seu plano de aula. Consideram que esta troca se torna importante já que não possuem um direcionamento específico para as atividades a serem desenvolvidas, sendo que isto lhes dá autonomia, mas também um pouco de insegurança.

Ao analisarmos a afirmação de Gatti, Barretto e André (2011) encontramos situações contraditórias. Os autores falam de professores em outro contexto, que sentem não possuir autonomia para desenvolver o seu trabalho, pois há um currículo a ser seguido; contudo, sentem-se seguros ao dispor de uma referência comum a seus pares para desenvolver o seu trabalho.

Há professores que não estão satisfeitos, por causa das restrições à sua autonomia no trato com o currículo, mas existem os que se sentem mais seguros pelo fato de todos os colegas trabalharem com referências comuns, de haver mais clareza sobre o que têm de fazer em sala de aula (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 46)

No caso de Lages, também podemos considerar que há uma proposta de trabalho orientada/sugerida pela PCSC, no caso das escolas estaduais e particulares, e da Proposta de Currículo em Arte, para escolas municipais. Todavia, exceto esta última, as demais não definem o que exatamente deverá ser desenvolvido, e é neste momento que os egressos entrevistados dizem buscar parceria de colegas para socializarem as experiências com seus alunos. É importante lembrar que, conforme discutido anteriormente, a proposta de Arte do município de Lages é predominantemente referente a Artes Visuais, sendo ainda incipiente para a área de música.

Em relação à utilização de documentos oficiais, esta aparece em 14% das respostas. Entre elas, uma egressa relata utilizar a cartilha de atividades elaborada pela gerência de Educação do Estado em que reside, Paraná. Outra egressa afirma ter descoberto o material para 1º ao 5º ano dentro da LDB, dizendo dividir o trabalho da seguinte forma: *“para o 5º ano trabalho música do mundo e para 1º ao 4º ano música do mundo e do Brasil”*. Considera que os PCNs *“não contemplam material específico”* para ser desenvolvido, então utiliza muito as cantigas de roda, que trazem o caráter lúdico para as aulas.

Os PCNs não trazem definidos os conteúdos, metodologias ou materiais que devem ser utilizados nas aulas de música a cada série/ano, no entanto essa ausência de definição possibilita ao professor maior autonomia para o trabalho. *“A autonomia é um princípio administrativo de muita importância. Ela é a condição para a inovação, para a criatividade e para a satisfação pessoal”* (KARLING, 1997, p.22). Essa última entrevistada acrescenta à sua fala a importância da música no processo de alfabetização.

A pesquisa em livros e artigos científicos (15%) e internet (14%) aparecem novamente nas respostas dos egressos. De fato, essas são ferramentas utilizadas consecutivamente para a pesquisa de diferentes atividades, autores, vídeos e

áudios, no caso da internet. Observe-se que essas fontes são utilizadas por profissionais de diversas áreas e não somente da música ou da educação.

Há uma clara tendência (29%) dos egressos em buscar esse conhecimento por meio de cursos livres, esporádicos, e principalmente quando esses tratam de um método de educação musical específico. Esses cursos são realizados em diversas cidades do país, e também na cidade de Lages, sendo oferecidos geralmente por escolas particulares de música. A universidade oferece alguns projetos de extensão também, mas estes têm sido raramente procurados pelos egressos. Fato que suscita levantar respostas no futuro.

Chama especial atenção a resposta de uma entrevistada que diz elaborar suas aulas de acordo com os conteúdos que domina: *“Trabalho de acordo com os conteúdos que domino, com o que sei. Questões bem iniciais da música. Vario conforme o que os alunos querem”*. Há dois aspectos a considerar neste argumento. Por um lado, o fato de optar por trabalhar com conteúdos que domina se reveste de sentimento de segurança que transparece também para os alunos, e, provavelmente, maior efetividade ao ensino desenvolvido.

Por outro lado, por aferrar-se a esta condição poderá impossibilitar aos seus alunos o conhecimento de novas formas e conteúdos em música, que também seriam importantes para a sua formação.

Também destacamos a resposta de um egresso que relata realizar suas aulas na forma de “ensaios para devolutiva”. Isso significa que, neste caso, as aulas de música são constituídas de ensaios de peças musicais para apresentação em data especial, como por exemplo, Dias das Mães, dos Pais, encerramento do ano.

Na maioria das escolas onde há o ensino de música, os professores continuam reduzindo essa disciplina à realização de atividades lúdicas, com aspectos agradáveis, em que o produto final é mais importante do que o processo de aprendizagem, que busca, como objetivo, a aquisição de um novo conhecimento (LOUREIRO, 2003, p.218).

Os riscos de uma prática ‘mecânica’, com pouca reflexão se tornam iminentes e perigosos nesta perspectiva. O ensaio é prática de conjuntos musicais, orquestras, bandas que têm finalidades diferentes da educação musical realizada nas escolas; todavia, neste caso, podemos considerar que a opção por esta forma de trabalho está atrelada à cobrança da direção da escola que solicita

apresentações musicais em diversos momentos, não oportunizando tempo para outras práticas.

Quando questionados sobre quais aspectos dos documentos oficiais levavam em conta no preparo de suas aulas e que outras fontes inspiram/inspiravam a sua atuação como professores de música, as respostas divergiram. Na pergunta anterior somente 14% apontou se utilizar dos documentos oficiais para planejar suas aulas. Já nesta pergunta⁶³, 54,5% dos entrevistados apontaram os documentos como LDB, PCN e PCSC como fonte de orientação para planejamento das aulas.

Os demais egressos (45,5%) dizem não utilizar as orientações dos documentos oficiais. Estes utilizam como principal recurso o conhecimento em métodos como Suzuki, desenvolvido por Shinichi Suzuki (Japão, 1898-1998), Kodály, desenvolvido por Zoltán Kodály (Hungria, 1882-1967) e Orff, desenvolvido por Carl Orff (Alemanha, 1895-1982); utilizando-se também de pesquisas em livros e outros materiais. Entre esses licenciados um apontou que não segue os documentos oficiais, pois prefere “*trabalhar com autonomia*”, justifica porque nem sempre esses documentos ‘dão conta’ da realidade das escolas.

[...] a educação não pode ser determinada a partir de fora. São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio dos quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas (CONTRERAS, 2002, p.129).

Neste ponto, alguns licenciados ressaltaram a necessidade que sentem de realizar um planejamento a partir da realidade dos alunos, o que, na maioria dos casos, significa utilizar a música veiculada pela mídia, adequando as metodologias para atingir o objetivo do trabalho. Para Duarte (2004, p.134) é corrente a visão da música da mídia “[...] como elemento estranho ao professor (de música), algo que o perturba, que está fora do seu trabalho”. No entanto, pode-se observar nesta pesquisa que este desconforto não tem ocorrido entre a maioria dos entrevistados, já que somente um deles diz não utilizar de forma alguma “*as músicas que vendem*” (mídia).

⁶³ Referente as quais aspectos dos documentos oficiais levavam em conta no preparo de suas aulas e que outras fontes inspiram/inspiravam a sua atuação como professores de música.

Embora, em princípio, todo professor tenha autonomia para decidir as estratégias de ensino, bem como o repertório a ser desenvolvido, pesa também nessa decisão o interesse dos alunos: é notória a satisfação dos alunos quando o trabalho é desenvolvido sobre uma música que eles gostam ou conhecem, pois assim sentem-se familiarizados e se estabelece unidade no grupo. “O fato é que a música da mídia está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros, de modo que é mais produtivo trabalhar a partir da realidade de vida de nossos alunos, procurando desenvolver o seu senso crítico” (PENNA, 2010, p. 91).

Também surgiu em torno desta questão a observação de licenciados que consideram que a música tem um importante papel na solução de conflitos, e por isso a necessidade de toda escola oportunizar aos seus alunos a educação musical.

Questionados sobre os critérios que utilizavam para adequar o ensino de música à idade das crianças e jovens aos quais ensinam, 45,5% disse usar o mesmo planejamento para todos os alunos, independentemente da faixa etária. Justificam a escolha porque partem da premissa de que nenhum deles teve iniciação musical na escola e, assim, precisam “começar do zero”, principalmente quando trabalham por projetos, que na maioria dos casos envolve alunos de todas as séries/anos da escola, como no caso de Canto Coral e Banda. Somente ocorre adequação no planejamento para crianças e adolescentes, quando as aulas são separadas para estes grupos.

Os outros 54,5% dizem levar em conta a idade dos alunos e para isso se orientam pelos documentos oficiais, propostas curriculares do Estado e Município. Na PCSC, por exemplo, consta que um ensino da Arte significativo compreende o objeto artístico a partir de três áreas do conhecimento: a produção, a fruição e a contextualização (das linguagens visual, musical e cênica). Também está previsto que “a sequência das vertentes será determinada pelos objetivos traçados no planejamento do professor; no entanto, é importante que ele tenha clareza dos modos como se aprende Arte na escola e trace o seu próprio caminho” (SANTA CATARINA, 1998, p.187).

A PCSC estabelece que os conteúdos deverão ser selecionados pelo professor de acordo com a sua área de formação, a realidade do contexto escolar, o plano político-pedagógico da escola e a avaliação realizada em cada etapa do

processo pedagógico, considerando ainda que o professor não necessita abordar todos os conteúdos apontados na proposta, devendo selecionar apenas aqueles que têm relação com o contexto escolar. Muito embora, deverá estar em consonância com os pressupostos filosófico/metodológicos que norteiam a PCSC (SANTA CATARINA, 1998). É nessa perspectiva que o professor acaba delimitando o que ensinar a seus alunos conforme sua faixa etária e realidade social.

Embora esse pareça ser um dado confortador e consistente é válido refletir sobre os conteúdos definidos nas propostas curriculares dos sistemas de ensino, pois, na maioria dos casos, constituem-se em um insumo introduzido no início do processo de escolarização até que se atinjam os resultados esperados ao final dele, como se fosse uma linha de produção, ou ainda, uma produção em série.

As propostas tendem a não levar em conta as dificuldades de percurso tão conhecidas do dia a dia, a ignorar os alunos que não cumprem as expectativas de aprendizagem, as idas e as vindas necessárias às práticas pedagógicas, quando se quer que todos aprendam [...] Em regra, não são previstas paradas, retomadas dos conteúdos com alunos (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 45).

Portanto, os documentos oficiais configuram uma orientação para o trabalho, mas o professor precisará resolver situações, conflitos, os quais não estão previstos nesses documentos, e aqui surge a necessidade de um profissional capaz de enfrentar os desafios de ensino e de aprendizagem constantes no cotidiano escolar. Para Gatti, Barretto e André (2011, p.17). “Isso requer que os docentes adquiram maior competência pedagógica, capacidade de trabalhar com os colegas e que seja dada às escolas maior responsabilidade com maior descentralização da gestão de seu pessoal”.

Este desafio está posto na vida profissional de todo professor de música, pois precisam descobrir a melhor maneira (método), e os conteúdos adequados para serem articulados com cada aluno e turma, em suas especificidades de idade e contexto social, mas também, segundo Selbach (2010),

Um professor de música, até pelo restrito tempo que dispõe diante da diversidade de temas do ensino de Artes, necessita permitir que seus alunos explorem, pesquisem, improvisem, componham e interpretem músicas de diversas naturezas e procedências, desenvolvendo sua autoconfiança, senso estético crítico, capacidade de análise e síntese, além

de uma aprendizagem sobre como trabalhar em equipe, desenvolvendo cooperação e respeito pelos colegas (SELBACH, 2010, p.76).

Estes são alguns dos desafios dos professores de música das escolas de educação básica, aliados ao processo de desvalorização da profissão docente. Esta realidade poderá ser modificada a cada dia, por meio da luta dos profissionais, estudantes e simpatizantes da educação e da educação musical.

4.5.2 A voz dos egressos licenciados em música que atuam em outras áreas

Apresentaremos neste tópico os dados extraídos das entrevistas realizadas com egressos licenciados em música em três situações: 1) aqueles que não atuam e nunca atuaram com música na educação básica, 2) aqueles que já atuaram, mas não atuam mais e 3) aqueles que atuam na educação básica, mas não com o ensino de música.

No primeiro caso, encontra-se 26% (ou seja, 04) dos egressos entrevistados, sendo que atualmente, dois deles atuam em áreas comerciais, uma em confecção de vestuário e um atua na educação básica, mas não com o ensino de música e sim na área administrativa. No segundo caso encontramos 34% (05 egressos) que já atuaram na educação básica e que não atuam mais por diversos motivos que são apresentados na sequência. No terceiro caso temos 20% (03 egressos), sendo que estes atuam na educação básica, mas em áreas diferentes.

Um desses egressos optou por desistir das aulas de música optando pela disciplina de Arte na escola. Ele é contratado para ministrar aulas de Arte, e assim concentra as atividades nas Artes Visuais, inserindo à medida do possível, alguns conteúdos de música. A escola em que trabalha possui projeto de música (Fanfarra), mas é desenvolvido por outro profissional que não possui formação acadêmica na área.

Ao questioná-lo sobre o fato dele ser licenciado em música e estar centrando suas atividades na área de Visuais, sendo que há um projeto de música na escola, o mesmo ressalta que fez essa opção pela 'estabilidade' que a disciplina de Arte lhe confere, pois o número de horas é maior, o que gera um provento melhor. Este

egresso trabalha em quatro escolas diferentes com a disciplina, somando 40 horas semanais de trabalho na rede municipal.

O entrevistado acrescenta que participa de Orquestra na cidade, e que esta atividade “*é aquilo que todo mundo espera: Só tocar!*”. Diante desta colocação, retornamos uma questão já apresentada, mas que merece melhor análise. Para ingressar no curso de licenciatura da UNIPLAC não é necessário passar por processo seletivo comprovando seu conhecimento em música, assim todo aluno interessado pode matricular-se, atendendo o número de vagas disponíveis.

Entre os entrevistados, oito (53%) ingressaram no ensino superior com conhecimento em música, tanto prático quanto teórico (referimo-nos aqui à teoria musical). Os outros sete (47%) ingressaram no curso com uma iniciação em música, pois já tocavam violão, percussão ou cantavam ‘na noite’, mas não dominavam leitura musical, composição ou outro conhecimento específico em música.

O entrevistado a que vimos nos referindo é um dos ingressantes com conhecimento prévio em música, sendo que já estudava e praticava música anteriormente. Quando o mesmo se refere ao desejo de todos “*Só tocar!*”, acaba excluindo uma série de oportunidades que a música oferece, pois o termo sugere que o sonho de todo músico é apenas estudar as peças e apresentá-las, escrevê-las, compô-las e tocá-las, aguardando a apreciação do público.

No entanto, há uma boa representação entre os músicos que entendem música enquanto forma de promover o processo educacional e social de toda criança, jovem ou adulto.

Analisamos se a opção pela educação básica e a permanência nela teria alguma relação com o fato de alunos ingressarem com conhecimento prévio em música ou sem o mesmo, no curso de licenciatura. Talvez, o fato de alunos já possuírem um significativo conhecimento e experiência em música reflita nas suas escolhas buscando atuar em bandas, orquestras, estúdios, entre outros espaços e oportunidades; e por outro lado, aqueles que não possuem todo esse arsenal musical, entendem que o caminho mais rápido e fácil para o mundo do trabalho seja tornar-se professor.

Seria preocupante afirmar isso, pois assim seria possível entender a educação como um ‘tapa-buracos’ na vida do músico que, por um motivo ou outro,

não conseguiu inserir-se em outra atividade, optando assim pela educação, sendo que esta, assim como todas, é uma área que precisa de profissionais gabaritados e qualificados.

Todavia, conforme os dados levantados, esta é uma relação pouco provável. Entre os ingressantes do primeiro caso (com conhecimento prévio), três (37,5%) atuam na educação básica, outros dois (25%) somente não estão trabalhando com música nas escolas devido a concurso realizado ou carga horária excedente em ONG, mas ambos afirmam ter interesse em assumir essa atividade futuramente. Outros três (37,5%) somente não estão na educação básica devido ao baixo salário, mas gostariam de estar.

Já o segundo caso, daqueles que ingressam com pouco conhecimento específico (técnico-teórico) em música, dois (28,5%) estão ensinando música nas escolas de educação básica, outros três (43%) não estão, devido à aposentadoria por invalidez ou à falta de tempo, caso contrário estariam nas escolas; e somente duas (28,5%) relataram não possuírem nenhum interesse em se inserir nas escolas, por uma questão de falta de identidade com a profissão, e por isso optaram em atuar na área de vestuário e comércio (ambas cantavam em bandas anteriormente).

Na tabela abaixo podemos observar a inserção dos egressos na educação básica e tempo de permanência, bem como os motivos que os levaram a não permanecerem nela.

Tabela 4 – Motivos que levaram os egressos de Licenciatura em Música da UNIPLAC a não atuar na Educação Básica

Egressos	Período de atuação	Permanência (anos)	Motivo por não estar atuando na educação básica	Interesse em atuar na Ed. Básica com Música
E02	Não atuou	---	Concurso Público em cargo administrativo na Educação	Sim, mas somente após estágio probatório
E03	1997-2008	12	Já possui 40 horas em ONG	Sim, se fechar 40h.
E04	2000	01	Salário Baixo / Direção	Sim, se melhorar a condição salarial
E06	Não atuou	---	Identidade com a Docência	Não
E09	2004-2011	08	Falta de tempo – Possui outras atividades	Sim, se melhorar a condição salarial, pois precisa realizar outras atividades e assim limita seu tempo
E10	Não atuou	---	Identidade com a Docência	Não
E11	2010-2011	02	Salário Baixo – Optou por aulas de Arte (40h)	Sim, se melhorar a condição salarial

E12	2008-2010	03	Salário Baixo	Sim, se melhorar a condição salarial
E15	Não atuou	---	Identidade com a Docência, inicialmente, mas a experiência em curso livre fez perceber que poderá se inserir futuramente nas escolas. Teme perder a autonomia.	Sim, se melhorar a condição salarial e tiver autonomia para planejar suas aulas.

Fonte: Dados organizados pela autora com base nas entrevistas realizadas com egressos do curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC

Ao analisarmos os dados da tabela acima observamos que, de uma forma ou outra, a não permanência na educação básica está diretamente atrelada à questão financeira, pois se é falta de tempo, por exemplo, poder-se-ia abrir mão de outras atividades para permanecer nas escolas, mas as outras atividades são mais rentáveis. O caso do concurso também passa por esta questão, pois se trata de uma estabilidade profissional/financeira que a aula de música ainda não outorga ao licenciado em música. Por mais que, conforme relatos, os entrevistados tenham interesse na atuação em escolas e por mais que seja esta a atividade que os realizaria profissionalmente, como discutimos anteriormente, os baixos salários não os motivam a continuar em sala.

Trata desta problemática a pesquisa realizada por Almeida (2009, p.96),

Quanto ao desinteresse dos alunos pelo magistério, eis a opinião de alguns entrevistados: [...] se você for professor hoje, morre de fome. Ou então você trabalha de manhã, de tarde e de noite para poder viver. Para outros, [...] tem a ver com o ensino, com a péssima imagem da educação no país, atualmente. [...] A situação econômica do país influi diretamente nos valores que determinam a escolha de uma profissão. O prazer, a necessidade, a satisfação, estão sendo trocados por outros valores: ganhar dinheiro, comprar coisas (ALMEIDA, 2009, p. 96).

O processo de globalização e do capitalismo fez com que novos valores surgissem na maioria dos povos e nações, sendo que a realização humana pessoal e profissional deu lugar à aquisição e ao acúmulo de bens. São raros os casos que não se enquadram nessa realidade. No entanto, se esta é a realidade posta e se há o entendimento de que “sem o professor a educação pouco pode avançar” (VIEIRA, 2002, p. 39), é necessário que se estabeleçam políticas de valorização deste profissional: “[...] uma política de valorização profissional deve articular formação,

condições adequadas para o exercício da profissão, salários dignos, justos e unificados e organização do magistério como categoria profissional (SCHEIBE, 2002, p.79).

São inúmeros os desafios enfrentados diariamente pelos professores das diversas instâncias, seja da educação básica ou do ensino superior. Nesta pesquisa identificamos algumas encontradas pelo professor de música: falta de estrutura, falta de material, falta de compreensão e entendimento por parte da direção escolar, pouco tempo dispensado para as aulas de música, entre outras. Embora nesta pesquisa não tenha sido relatado, é conhecido o fato da violência nas escolas do país, bem como o uso de drogas e álcool por alunos que agredem até mesmo professores. O professor, de modo geral e não somente o de música, fica exposto a todas essas adversidades, e, para complicar a situação, o seu salário não o estimula a permanecer na educação.

A literatura no campo educacional, em termos de pesquisas e estudos, vem explicitando de forma crescente os desafios postos para os docentes, especificamente para os que trabalham na educação básica. Se, hoje, as estatísticas mostram os baixos desempenhos do sistema educacional, as pesquisas de diferentes países mostram as incertezas e o desânimo dos docentes diante dos graves problemas enfrentados no seu cotidiano (SANTOS, 2002, p.143).

Um dos entrevistados que nunca atuou na educação básica, embora tenha interesse em fazê-lo, relatou que, em dado momento, soube que havia uma escola contratando professor de música, então foi até o local com seu currículo e projeto. Ao chegar à escola determinaram que teria que se filiar a um determinado partido para garantir sua vaga (era época de eleições), então desistiu, pois “*não entendo a educação como um negócio. Quero ganhar espaço pela minha competência e não por apadrinhamento*”.

Esta prática há muito tempo tem sido ouvida e presenciada em diversos espaços e cidades. A coação existente no momento de empregar um cidadão em troca de favores eleitorais é uma prática não somente na educação, mas também em outras áreas como a saúde ou a segurança pública. Com essas práticas o prejuízo será sentido principalmente pelos alunos, que correm o risco de terem

professores não comprometidos com a educação, e que estão nessa condição apenas pelo emprego e não pelo ideal de transformação para o bem coletivo.

Os casos menos incidentes, mas que correspondem a 28,5% dos entrevistados referem-se à identidade docente. São duas egressas que dizem nunca ter se identificado com o ato de ensinar, e um egresso que relatou que no início entendia que não se identificava com esta profissão, mas que ao iniciar o trabalho docente, embora em escolas de cursos livres, sentiu-se mais confortável com a ideia.

Este também poderia ser o caso de licenciados da turma de 2006, os quais cursaram a licenciatura em música nos moldes do Programa Magister⁶⁴, e que relataram procurar a educação básica devido ao critério posto no edital do processo seletivo, o qual exigia que o candidato à vaga no curso estivesse atuando em escolas de educação básica.

Após a conclusão do curso, somente dois egressos (de um grupo de sete) permaneceram nas escolas, sendo que os motivos para a desistência de dois deles são os apresentados anteriormente (a falta de estrutura física ou de materiais e instrumentos musicais, o (des)interesse dos alunos da educação básica, a falta de entendimento da direção das escolas, e a rejeição por parte de professores das outras disciplinas), mas há os casos em que, após o ingresso no curso, permaneceram por poucos meses, desistindo da atuação nas escolas básicas. Estes casos não estão registrados nos dados desta pesquisa, pois se tratam de egressos que não tivemos a oportunidade de entrevistar; a desistência imediata dos mesmos pode estar vinculada à falta de identidade com a docência. Sobre identidade podemos destacar,

A identidade é na sua essência um sentimento de unidade e continuidade percebidas, para além das diversidades e descontinuidades reais. A manutenção desse sentimento, condição de existência das identidades pessoais, é, em grande parte, assegurada por identidades sociais inerentes à pertença a grupos e às relações intergrupos (CORREIA; LOPES; MATTOS, 1999, p. 55).

⁶⁴ O programa Magister foi criado em 1995 pela Diretoria do Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Santa Catarina (DESU/SED), que atende professores do Estado de SC. O mesmo oportuniza a atualização e suporte para a especialização em cursos de licenciatura, por sua vez em convênio com instituições de ensino superior (LOBO, 1999).

A identidade com a profissão é uma das formas de realização pessoal e profissional. Quando nos identificamos com algo queremos fazer parte disso. Entendemos que não gastamos tempo com isso, mas sim que investimos, pois se trata de um projeto maior, um projeto de vida. Trabalhar com aquilo que gostamos e nos sentimos pertencentes nos realiza enquanto profissionais e enquanto seres humanos, pois passamos a maior parte de nosso dia desenvolvendo atividades em prol de nosso trabalho.

Na área da educação musical, a questão da identidade se assenta na docência, pois a identidade com a música os profissionais da área possuem e por isso procuraram por essa formação. Isso se deve ao processo de desvalorização sofrido na área da educação, mas também à falta de identidade com a área. “A trajetória das concepções e das políticas de formação dos professores tem-nos possibilitado detectar um processo histórico de desvalorização social desses profissionais” (SCHEIBE, 2002, p.45).

O problema da identidade com a educação musical pode ser resultado também do processo de formação ofertado nos cursos superiores, onde o professor de música é primeiramente entendido como músico. Assim, os licenciados egressam do curso de licenciatura concebendo que a formação em música deve ser prioritária à formação docente, e não correspondente ou simultânea.

Pode-se dizer que os cursos superiores de formação de professores de educação musical durante anos têm estado fundamentados no modelo do profissional formado a partir da seguinte premissa: o professor de música é um músico. O alto status do conhecimento científico no currículo é evidente fomentando assim a identidade do músico em detrimento da identidade do professor (MATEIRO, 2009, p.64).

Além dos baixos salários e da identidade com a profissão surge o problema da autonomia. O dado apresentado por um entrevistado e que aparece na Tabela 4 é o desejo de um egresso que nunca trabalhou na educação básica em inserir-se nela. No entanto, teme perder sua autonomia, pois considera que nos cursos livres em que tem trabalhado possui autonomia para decidir e desenvolver suas atividades em sala, e acredita que nas escolas não ocorrerá da mesma forma.

Embora o egresso não tenha experiência com gestores de escolas básicas, por manter contato com os colegas que tiveram ou têm essa experiência, é que

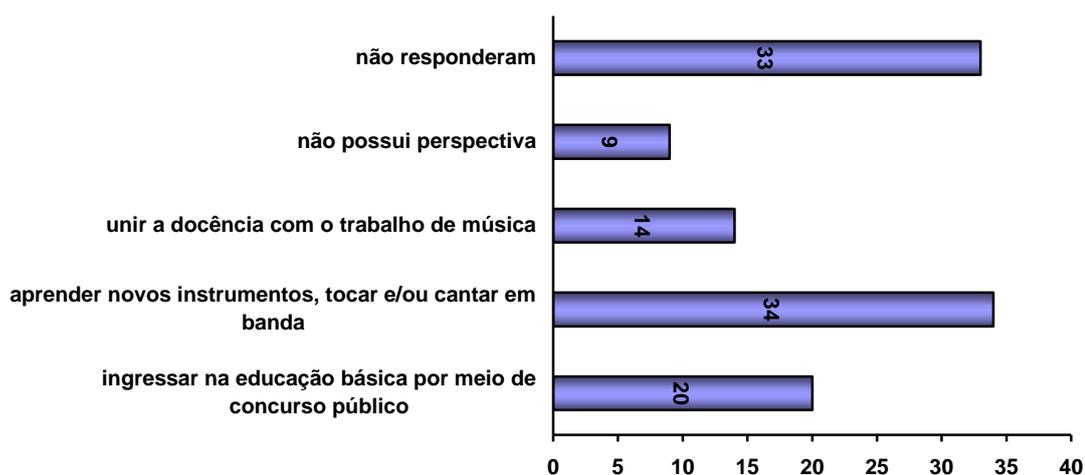
compreende que esta situação é inevitável. Diante do percentual apresentado sobre esse aspecto (72% dos respondentes) é possível entender a preocupação do egresso.

Perguntamos aos licenciados em música que **estão atuando nas escolas, mas em outras áreas**, quais possibilidades visualizavam para atuar no ensino de música na escola em que estavam locados. As respostas apontaram três eixos. Para os egressos é necessário investimento em estrutura física, material e principalmente no profissional que atuará na área, bem como vontade e ação política da direção e governantes, e ainda regularizar o ensino de música enquanto disciplina curricular no ensino fundamental.

Nas escolas em que estes egressos atuam há o ensino de música por meio de projetos extracurriculares os quais são ministrados por profissionais sem a habilitação na área. Afirmam não optar pela música na escola devido ao salário que é menor, se comparado às atividades que exercem (na disciplina de Arte e em função administrativa) no mesmo espaço, e também pela estabilidade concedida pelo concurso público, que é a forma como um deles ingressou na escola.

Na fase final das entrevistas perguntamos aos egressos quais eram os seus planos para o futuro em relação à música. O gráfico abaixo apresenta os resultados.

Gráfico 5 – Planos dos egressos para o futuro do trabalho com música (em percentuais)



Fonte: Dados organizados pela autora com base nas entrevistas realizadas com egressos do curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC

Entre as respostas surge o interesse em ingressar na educação básica por meio de concurso público, em aprender novos instrumentos, tocar e/ou cantar em banda, fazer shows. Há também os que pretendem unir a docência com o trabalho de música, compondo, estudando, tocando em diferentes ambientes, e aqueles que dizem não ter perspectiva alguma com o trabalho de música.

Como podemos observar, a área da música possibilita ao profissional a transição entre diferentes atividades, e assim o desejam vários dos sujeitos desta pesquisa. No entanto, para área da educação musical há algumas questões a serem consolidadas na luta pela sua efetivação, como a valorização profissional por meio de melhores condições de trabalho e, também, “[...] é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos” (PENNA, 2002, p.18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal dessa pesquisa foi conhecer as trajetórias profissionais dos egressos licenciados em música da UNIPLAC. Identificar se eles haviam se inserido nas escolas de educação básica, sendo que a sua formação (licenciatura) se destina a este campo de trabalho, e conhecer as formas que encontraram para desenvolver o trabalho com música neste espaço. Nestas considerações, além de recuperar as conclusões fundamentais do trabalho (que se mostram, ora provisórias, ora parciais), apontamos para questões futuras, decorrentes das reflexões realizadas e da realidade investigada.

Ao longo do trabalho, analisamos e discutimos a legislação pertinente à área, contextualizando a sua legitimidade e aplicabilidade e corroboramos a idéia de Freitag (1980, p. 62), quando diz que “a política educacional de maior relevância não se encontra nos textos de lei (pertencentes à sociedade política), mas se realiza efetivamente na sociedade civil, onde adquire uma dinâmica própria”. Os movimentos de luta pela inserção da música na escola culminaram na homologação da Lei 11.769/2008, na qual a comunidade de docentes e pesquisadores de educação musical depositou expectativa e esperança de que a música passaria efetivamente a estar presente no cenário das escolas brasileiras. A lei possibilitou diferentes interpretações, assim também são diversificadas as formas como ela vem sendo cumprida. Afirma Figueiredo que...

[...] coexistem, nos sistemas educacionais, diferentes concepções sobre as artes e seu ensino na escola, o que significa que ainda é preciso atuar enfaticamente para que a música seja efetivamente implementada na escola brasileira (FIGUEIREDO, 2010).

A atuação de educadores musicais, músicos e das instituições que os representam (associações, universidades) em torno da lei supracitada - (enfatizamos aqui o movimento realizado por grupos, entidades e instituições como o GAP, o NIM e o “Quero Educação Musical na Escola”) - significou um divisor de águas no momento em que se buscava alternativas para efetivar a educação musical no país, e em que governantes não tinham clareza sobre como fazê-lo. A congregação de esforços entre governo e comunidade possibilitou esse novo momento para a música na história da educação brasileira.

As lutas não foram somente pela inclusão da música no contexto escolar, mas também pela qualidade da educação oferecida nas escolas do país, para a qual a música pode contribuir.

[...] importa compreender a nossa atividade, vale dizer, a atividade educacional exercida profissionalmente como luta pela escola, como luta por mais e melhores escolas, como luta por uma organização escolar que dê conta de atender a todos e atendê-los bem, ou seja, como luta por um ensino de qualidade para todos (RIBEIRO, 2001, p.41).

Insistimos na necessidade de articulação entre as ações dos diferentes sistemas de ensino e escolas, no investimento em políticas públicas, bem como na consolidação de esforços entre os profissionais, as instituições, universidades e interessados na área para que a música seja uma realidade na educação de todo cidadão brasileiro.

Constatamos na análise da legislação para a área, um descompasso ou falta de adequação entre o que a lei estipula, a formação universitária e as oportunidades de trabalho na sociedade, e por isso, se faz necessária a articulação contínua entre esses segmentos. Maior diálogo entre áreas, interesse genuíno em estabelecer interfaces entre as diferentes disciplinas como caminho para atingir as metas de uma formação qualificada, que pratique a multidisciplinaridade e não apenas a elenque como meta em planos, projetos, documentos.

A formação universitária para a área (licenciatura em música) é oferecida em diversas universidades do país, e busca preparar o aluno para inserção no campo de trabalho (escola) de forma consistente e qualificada. Observamos no discurso de egressos, que estes por ora apontam a universidade como a referência principal para o desenvolvimento do conhecimento construído em sua formação de

educadores musicais; por ora consideram que a universidade propiciou-lhes um conhecimento superficial, e que encontraram outras formas de construí-lo (na vivência com outros profissionais da área, em cursos livres, e pesquisando em materiais bibliográficos e internet).

Em relação ao curso superior também identificamos que a UNIPLAC oferece um relevante número de vagas para ingressantes no curso de Licenciatura em Música, e que apenas 22% das vagas são preenchidas. Assim, a ampliação de vagas parece não ser necessária, ao menos no caso de Lages e na atual conjuntura.

As oportunidades de trabalho na sociedade são inúmeras. Os egressos desenvolvem diversas atividades na área da música, ao mesmo tempo, como forma de incrementar sua renda. Mesmo aqueles que estão nas escolas de educação básica desenvolvem atividades paralelas como aulas particulares de música, animação de festas e shows, participação em orquestra, entre outras.

Observamos que muitos egressos desejam trabalhar com a educação básica, no entanto não optam por esta atividade devido aos baixos salários e ao entendimento, que consideram insatisfatório, das direções das escolas sobre o sentido da presença da música na escola, que muitas vezes diverge da concepção do professor, sendo que “[...] não se pode esperar que os professores se transformem em meros aplicadores de decisões que eles não tomam” (CONTRERAS, 2002, p.128).

Ressaltam que gestores escolares, em muitos casos, oportunizam o ensino de música na escola com o intuito de contar com um grupo que realizará apresentações musicais em datas festivas, e que não compreendem o verdadeiro objetivo da educação musical. Mas estariam os egressos contribuindo para a superação desse entendimento?

Há casos em que se percebe que as gestões não distinguem muito bem entre um músico instrumentista ou cantor e um educador musical. Mas, é importante observar que há os casos, escassos, em que os educadores musicais têm apoio da direção e autonomia na escola para desenvolver suas atividades. Porém, constatamos nesta pesquisa que o papel da música na escola está longe de ser compartilhado pelos educadores das demais áreas e essa discussão seria

necessária na formação de professores de todas as áreas, logo, fazer parte dos currículos dos cursos.

Uma contradição encontrada entre o discurso dos egressos e o discurso dos gestores refere-se ao fato de que, estes últimos consideram que não há profissionais habilitados na área e por isso são contratados outros profissionais para desenvolver as atividades musicais na escola; sendo que, conforme apresentado, os egressos relatam que têm procurado as gerências de ensino da cidade e as escolas privadas oferecendo seu trabalho.

Não levantamos a possibilidade de haver casos de egressos que se propuseram a trabalhar em escolas, tomando a iniciativa de fazer contato e serem repelidos, porque o que verificamos entre os egressos entrevistados que o problema não está exatamente na inserção nas escolas, mas sim da permanência nelas. Todavia esta situação poderá ser investigada adiante, por parecer relevante, à medida que, nesse caso, uma mobilização coletiva por parte de egressos e do próprio curso poderia ampliar as possibilidades de inserção para o futuro.

Consideramos que muitos dos egressos (73% dos entrevistados) chegaram a atuar em escolas de educação básica, sugerindo a pesquisa que a principal questão não é a sua inserção nesse contexto, mas sim a sua permanência nele, diante dos desafios encontrados, que permeiam: falta de estrutura física, espaços inadequados para ensinar música (63%), falta de materiais e instrumentos musicais (45%), interesse ou desinteresse dos alunos da educação básica (64%), falta de entendimento do sentido e papel da música na escola, por parte da direção das escolas (72%) e rejeição por parte de professores das outras disciplinas (27%).

O ensino de música por longo período permaneceu como privilégio de um grupo minoritário, elitizado, o que se contrapõe ao fato de arte e música estarem presentes na vida das pessoas, de diferentes civilizações e tempos. “Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais” (BRASIL, 1997, p.21). Se música faz parte de nossas vidas diariamente, por que não estudá-la, conhecê-la e extrair dela o melhor proveito possível?

A arte é entendida como um modo de promover a inclusão social, pois propicia acesso aos bens culturais da humanidade. Também desenvolve o espírito

de equipe, a retidão, a estabilidade emocional, a criatividade e a sensibilidade, conforme discutido anteriormente. Usufruir, conhecer, fazer, criar e experimentar música são maneiras e modos especiais de encontrar-se no mundo e aí orientar-se, transformar-se. A transformação social é uma realidade por meio da música, e por isso a importância do acesso a ela ser para todos.

Consideramos que esta pesquisa, além das respostas apresentadas em relação a seu objeto, possibilitou o reencontro entre os profissionais da área na cidade. No período de entrevistas (muitas vezes agendadas uma na sequência da outra), ex-colegas se encontravam e compartilhavam, em breve diálogo, as trajetórias que seguiram após a conclusão do curso superior. Entre outras coisas acabavam combinando de marcar um encontro onde tocariam juntos, lembrariam os tempos de aula e, até mesmo, levantavam a possibilidade de constituir um grupo musical com diferentes nuances. Há os que gostam de música de câmara e os que não abandonam o “velho e bom Rock n’roll”.

Durante esse processo a autora desta pesquisa instigou nos egressos entrevistados a motivação para que retornassem à universidade, cursar pós-graduação, e/ou participar dos projetos de extensão. Pode-se observar que a maioria deles, conforme relatado na pesquisa, não concluiu curso de especialização e temos observado a baixa procura por cursos, palestras, fóruns, oferecidos pela UNIPLAC. Embora reconheçamos que os licenciados continuam seus estudos em cursos livres e na vivência com outros profissionais da área, o contato com a universidade deve ser mantido, principalmente por entender-se que o maior número de publicações e pesquisas na área são oriundas deste espaço.

Uma contribuição que a pesquisa ofereceu, durante o processo de entrevistas, para a área, refere-se à interface estabelecida entre egressos e escolas, pois nesse processo acabamos indicando o contato de alguns licenciados para escolas que tinham interesse em contratá-los; no entanto, não sabiam como procurá-los. Podemos perceber que, apesar do curso de Licenciatura em Música existir na UNIPLAC desde 2002, a comunidade de modo geral desconhece a sua existência. Gestores estranhavam a informação, e a pesquisa contribuiu assim, para a divulgação do curso na cidade.

Nesse sentido, pretendemos, ao concluir esta pesquisa, que ela seja o primeiro passo para o resgate da auto-estima dos professores de música da cidade, que ela desencadeie um processo de reflexão sobre a realidade da educação musical nas escolas de educação básica da cidade e um espaço permanente para sua discussão.

Pretendemos socializar estes resultados com os egressos, com os graduandos do curso de Licenciatura em Música e com as redes de ensino da cidade em Fóruns específicos, estabelecendo proximidade entre as instâncias, e oportunizando diálogo na construção de uma proposta significativa de educação musical para a cidade de Lages.

Com o curso de Licenciatura em Música tomando corpo e ganhando um contingente maior de alunos, a partir de turmas financiadas pelo FUMDES (a primeira turma ingressou em 2011), por exemplo, em poucos anos haverá mais egressos, profissionais habilitados para exercer educação musical, que poderão construir, coletivamente, uma demanda qualificada nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ABEM. **Estatuto da ABEM**. Disponível em:
<http://www.abemeducacaomusical.org.br/estatuto.html> Acesso em 30 mar. 2013, às 15:30.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício**. São Paulo: Editora UNESP, 2009
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. In: **Revista OPUS**, n.12, 2006. Disponível em:
http://www.anppom.com.br/opus/opus12/08_Rita.pdf Acesso em: 29 out. 2011, às 14:15.
- AMURES. **Associação dos Municípios da Região Serrana**. Disponível em:
<http://www.amures.org.br/conteudo> Acesso em 05 abr 2013, às 14:37
- AVANCINI, Marta. **Ensinar saiu de moda?** Disponível em:
<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12017> Acesso em 02 set. 2012, às 09:50
- BARBATUQUES. **Núcleo artístico e pedagógico Barbatuques**. Disponível em:
<http://www.barbatuques.com.br/br/index.php/sobre/> Acesso em 04 mar. 2013, às 23:33.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BASTIAN, Hans Günther. **Música na Escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança**. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2009.
- BATISTA, Andrey Garcia. **Frei Bernardino Bortolotti (1896-1966) e a cena musical em Lages: uma contribuição para a historiografia da música na Serra Catarinense**. 2009. 157 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BEAUMONT, Maria Teresa de; FONSECA, Selva Guimarães. **O ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas escolares.**

Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/mariateresabeaumont.rtf
Acesso em 18 ago 2012, às 21: 54

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. **Música na escola: a lei 11.769/08 e sua implementação.** Jornal Diário de Santa Maria, Santa Maria/RS, 10/11 jun.2010, Caderno Mix, p.10-11.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **“Reféns da produtividade”** sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf> Acesso em 05 mar. 2013, às 22:24

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais.** Coleção Questões da Nossa Época. v. 56. São Paulo: Cortez, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-Participar. In: _____. (org). **Pesquisa Participante.** 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL. **Ato Adicional de 1834.** Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ato_adicional_1834%20.htm. Acesso em: 10 abril. 2012, às 19:22.

_____. **Censo Escolar.** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/o-brasil-em-numeros-1/educacao/print> Acesso em: 26 abr. 2012, às 18:35.

_____. **Decreto n. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte.

_____. **Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890.** Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Disponível em:
<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 13 abr.2012, às 20:45.

_____. **Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>.
Acesso em: 02 set. 2012, às 15:05 (2010a.)

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em:
<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso: 29 dez. 2011, às 11:20.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>. Acesso em 25 set. 2011, às 09:15.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislação/ListaPublicacoes.action?id=102480> Acesso em: 28 ago. 2011, às 08:27.

_____. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996...para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p.1, 19 ago. 2008. Disponível em: <https://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>. Acesso em: 28 ago. 2011, às 15:05.

_____. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm. Acesso em: 25 set. 2011, às 09:07. (2010b.)

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Educação Artística: leis e pareceres.** Brasília, 1982. Incluindo Resolução CFE nº 23/73

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997. v.6: Arte

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): arte.** Brasília, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998a. v.3: il.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em 28 ago. 2011, às 09:15.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 2, de 8 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf> Acesso em 28 ago. 2011 às 13:18.

_____. **Programa Mais Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article Acesso em: 10 jun. 2012, às 20:39.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. **A Educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2000.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas, SP: Editora Átomo, 2011.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

CARVALHO. Livia Marques Carvalho. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAVALCANTE, Tatyana Murer; OLIVEIRA, Terezinha. Educação para o Bem-comum: a formulação ética de Tomás de Aquino na Universidade Parisiense (século XIII). In: **Roteiro**, Joaçaba, v. 33, n. 2, p. 201-222, jul./dez. 2008

COLÉGIO PEDRO II. **História Colégio Pedro II**. Disponível em: <http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp?data=30/3/2013%2011:27:19> Acesso em 30 abr. 2013, às 11:38.

CORREIA, José Alberto (org.); LOPES, Amélia; MATTOS, Manuel. **Formação de Professores**: da racionalidade instrumental à ação comunicacional. Lisboa, Portugal: ASA Editores II, 1999.

COSTA, Licurgo. **O Continente das Lagens**: sua história e influência do sertão da terra firme. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1982. 4v. 1739p

DEL BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. In: **Revista Hodie**, v. 05, n. 02, 2005. Disponível em: http://www.musicahodie.mus.br/5.2/MH_52_Luciana%20Del.pdf Acesso em: 29 out.2011, às 08:47.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1985.

DUARTE, Mônica de Almeida. **Por uma análise retórica dos sentidos da música na escola**. 2004. 265 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes. In: **Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, 13., 2004, Rio de Janeiro, Anais... Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, disponível em CD-Room, 2004.

_____. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Painel.

FONSÊCA, Fábio do Nascimento. Parâmetros Curriculares Nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: Penna, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001, p.15-30. Disponível em: http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf Acesso em 04 mar. 2013, às 20:05.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 5. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 54-63, set. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAP. **Grupo de Articulação Parlamentar**. Disponível em: <http://gritabr.wordpress.com/2011/11/23/o-que-e-o-grupo-de-articulacao-parlamentar-pro-musica-gap/> Acesso em 03 mar. 2013, às 17:20

GONÇALVES, António Cipriano Parafino. A concepção de politecnicidade em Moçambique: contradições de um discurso socialista (1983-1992). In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 601-619, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a14v33n3.pdf> Acesso em 02 set. 2012, às 14:25

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (org). **A educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. Universidades/UFRGS, 2000.

HENTSCHKE, Liane. Dois ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. In: **Revista da ABEM**, n.8, p.53-55, mar. 2003

IBGE. **Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acesso em: 25 abr. 2012, às 08:35.

IFPR. **Edital Nº 134/2012 - PROGEPE – Concurso Público**. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/04/Edital-134-20124.pdf> Acesso em 08 set. 2012, às 11:34

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse da Educação Superior**, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp> Acesso em 22 jun. 2012, às 20:04

JANELA CULTURAL. **Gazzi de Sá**. Disponível em: <http://www.janelacultural.com/?p=1577> Acesso em 25 abr. 201, às 18:47.

LAGES. **Festa Nacional do Pinhão**. Disponível em: <http://www.lages.sc.gov.br/fundacaocultural/> Acesso em 04 mar. 2013, às 19:47

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **A formação de professores para as práticas musicais do jardim da infância – prescrições, orientações e o ensino da música no currículo das escolas normais de São Paulo, na primeira República**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo02/Vera%20Lucia%20Gomes%20Jardim%20-%20Texto.pdf> Acesso em: 09 jun. 2012, às 11:52

KARLING, Argemiro Aluísio. **Autonomia: condição para uma gestão democrática**. Maringá, PR: EDUEM, 1997.

KATER, Carlos. “Por que Música na Escola?": Algumas reflexões. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana Miritello (coords). **A Música na Escola**. Ministério da Cultura e Vale. Allucci & Associados Comunicações: São Paulo, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOBATO, Walkiria Teresa Firmino. **Reflexões sobre a prática pedagógico-musical de egressos da pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-2970--Int.pdf> Acesso em 18 ago. 2012, às 21:31.

LOBO, Adilton. **A utilização da videoconferência no ensino à distância, aplicada no Projeto Magister da UDESC**. Florianópolis, 1999. Curso de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Instituto de Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. Disponível em: <http://pages.udesc.br/~r4al/ti760.htm> Acesso em 29 dez. 2012, às 17:08

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria Netto; BIANCHETTI, Lucídio. **(Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador**. *RAE*, São Paulo, v. 51, n.3, p. 244-254, maio/jun., 2011. Disponível em: http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902011000300004.pdf Acesso em 05 mar. 2013, às 22:18

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia da escola: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. **Educação musical: contrapontos numa perspectiva histórica**. Disponível em: e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/5424/4323 Acesso em 02 set. 2012, às 11:15

MÚSICA NA ESCOLA. **Conselho Consultivo Fóruns de Educação Musical**. Disponível em: http://www.e-musicanaescola.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55:noticia01&catid=41:noticias&Itemid=65 Acesso em: 08 set. 2012, às 15:12

OLIVEIRA, Tânia Regina Antunes de. **A arte e professores de arte na escola: expansão ou extinção? Descompassos entre a legislação, formação e trabalho**.

Lages: UNIPLAC, 2010. Dissertação, Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, 2010.

PEIXER, Zilma Isabel. **A cidade e seus tempos**: o processo de constituição do espaço urbano em Lages. Lages: Editora da UNIPLAC, 2002.

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

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 19-28, 2004

_____. **Música(s) e seu ensino**. 2ª ed. rev e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. In: **Revista da ABEM**, Londrina, V. 19, n. 25, 141-152, jan.jun 2011.

PEREIRA, Lilian Alves; FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. **Origem da escola pública brasileira**: a formação do novo homem. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT3%20PDF/ORIGEM%20DA%20ESCOLA%20P%DABLICA%20BRASILEIRA.pdf > Acesso em: 10 dez.2011, às 08:25.

PIBID MUSICA UNIPLAC. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://pibidmusicauniplac.blogspot.com.br/> Acesso em 06 mar. 2013, às 00:25

PORTAL BRASIL. **Município da Corte**. Disponível em: http://www.portalbrasil.net/brasil_cidades_riodejaneiro.htm> Acesso em: 10 dez. 2011, às 18:55

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **Arte na escola**: para quê? Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/2011P.PDF> Acesso em 02 set. 2012, às 11:50

PREFEITURA MUNICIPAL DE LAGES. **Edital 01/2011**. Disponível em: <http://concursosnobrasil.com.br/concursos/edital/edital-lages-sc.html> Acesso em 07 jan.2013, às 15:01

RESENDE, Ana Paula Crosara; VITAL, Flávia Maria de Paiva (Coords). **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência - CORDE, 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação Escolar**: Que prática é essa?. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ROCHA, Inês de Almeida. Pudor ou prudência: contraponto entre o manuscrito e o impresso na escrita de Liddy Chiaffarelli Mignone. In: **XIV Encontro Anual da ABEM**. Belo Horizonte, 25 a 28 de out. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2005/Comunicacoes/37In%C3%AAs%20de%20Almeida%20Rocha.pdf>> Acesso em: 28 dez. 2011, às 16:19.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 2, p. 259- 282, 2005.

RODRIGUES, Micaías Andrade; TEIXEIRA, Francimar Martins. **Reflexões sobre a baixa procura pelo curso de física nas universidades federais de Pernambuco**. Disponível em: <http://www.foco.fae.ufmg.br/viiienpec/index.php/enpec/viiienpec/paper/view/339/362> Acesso em 02 set. 2012, às 10:03

RODRIGUES, Karinne Luzia. O professor de arte que temos e o professor de arte que queremos. **Akrópolis** Umuarama, v. 16, n. 3, p. 165-170, jul./set. 2008.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Trad. De Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1968.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Documento base de orientação pedagógica/administrativa**: educação básica e profissional. Florianópolis, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Portal do Turismo. **Número de habitantes em Lages**. Disponível em: <http://www.sc.gov.br/portalturismo/Default.asp?CodMunicipio=67&Pag...> Acesso em 23 jun. 2012, às 21:37

SANTOS, Christian Fausto Moraes dos. **Uma Cosmologia do Novo Mundo**: Os diálogos geográficos de Joseph Barbosa de Sáa no ano de 1769. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2005. Tese (Doutorado em História das Ciências), Pós-Graduação em História das Ciências da Saúde, Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2005. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/ppghcs/media/santoscsm.pdf> Acesso em 29 dez 2012, às 16:08.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade Docente em Tempos de Educação Inclusiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002

SAVIANI Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPEd**, 20 de outubro de 2008. Trabalho encomendado. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/.../trabalho%20encomendado> Acesso em: 21 jun 2012, às 22:14

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p.174-194.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas,SP: Papirus, 2002

SEBRAE/SC (Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Santa Catarina). **Santa Catarina em Números**: Florianópolis:Sebrae/SC, 2010. Disponível em: <http://www.sebrae-sc.com.br/scemnumero/arquivo/Lages.pdf> Acesso em 02 set. 2012, às 10:43

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES. **Proposta de Currículo em Arte**. Disponível em: <http://formacaocontinuadaeml.blogspot.com/p/artes.html>> Acesso em 30 dez. 2011, às 19:11

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. 2 ed. rev. e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SILVA, Eurides Brito da (org.) **A educação básica pós-LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA, Luceni Caetano da. O canto orfeônico na Paraíba. **Claves**. n. 3, mai. 2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/claves/pdf/claves03/claves_3_a_o_%20canto_orfeonico.pdf> Acesso em: 14 abr.2012, às 17:15.

SOUZA, Wilson Simonal de. **Novas fontes sonoras do grupo uakti e sua utilização no ensino de música em escolas pública regulares grau do ensino básico**. 2006. Monografia (Graduação em Música) - Centro de Letras e Artes, Instituto Villa-Lobos, Departamento de Educação Musical, Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/wilsonsouza.pdf> Acesso em 24 jun. 2012, às 17:37

SUA PESQUISA. **Semana de Arte Moderna**. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/artesliteratura/semana22/>>. Acesso em 29 dez. 2011, às 11:45.

TEDESCO, Juan Carlos. Presentación. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Políticas educativas y territorios modelos de articulación entre niveles de gobierno** - 1a ed. - Buenos Aires : Inst. Internac.de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco, 2010.

UNIPLAC. **Histórico**. <http://www.uniplac.net/uniplac/historico.php> Acesso em 12 ago. 2012, às 10:35

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002

WALLERSTEIN, I. **Impensar a ciência social**: os limites dos paradigmas do século XXI. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; AMÂNCIO FILHO, Antenor. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. In: **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 207-222, abr./jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362007000200003&script=sci_arttext Acesso em 02 set. 2012, às 15:03

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: Ibpex, 2008.

APÊNDICE A - Conteúdos para o ensino de música conforme PCSC (1998)

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
<p>. Leitura e Representação do Som no Tempo e no Espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> - som - silêncio - ruído (poluição sonora) - fontes sonoras: naturais e culturais - movimentos sonoros: localização, direção e distância - qualidades sonoras: duração: som longo, som curto; - intensidade: som fraco, som forte; - altura: som grave, som agudo; - timbre: a textura do som – sons dos objetos, vozes, sons - naturais, sons culturais; - ritmo: orgânico (natural) e cultural (provocado); - andamentos rítmicos: rápido, médio, lento. 	<p>. Leitura e Representação do Som no Tempo e no Espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> - Som - Silêncio - Ruído (poluição sonora) - Fontes Sonoras: localização, direção, distância - Qualidades Sonoras: duração, intensidade, altura e timbre - Duração: longo, médio e fraco - Altura: grave, médio e agudo - Timbre: textura dos sons naturais orgânicos e provocados, de sons culturais, de objetos - Voz: timbre, altura, respiração, dicção - Andamentos rítmicos: rápido, médio e lento - Organologia: timbre dos instrumentos. - Organologia: instrumentos de percussão, de corda, de sopro e elétrico. - Instrumentos de percussão: de sons determinados e de sons indeterminados - Instrumentos de cordas: friccionadas, dedilhadas e de teclado - Instrumentos de sopro: mecânico e humano - Instrumentos elétricos - Música: vocal, instrumental e mista - Música vocal: voz (afinação), letra musical - Gêneros musicais: popular, folclórico e erudito - Notação musical: valores de notas musicais (sons e silêncios) - Partitura: pauta, clave de sol, distribuição das notas musicais - Ritmo: orgânico (natural), cultural (provocado) - Ritmo: andamento (rápido, médio, lento), pulsação (tempo forte, médio e fraco) - Ritmo musical: ritmo, compasso, andamento - Elementos da música: ritmo, melodia e harmonia. 	<p>. Leitura e Representação do Som no Tempo e no Espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> - Som, silêncio, ruído - Fonte sonora: natural e cultural - Qualidades sonoras: duração, intensidade, altura, timbre - Música: melodia, ritmo, harmonia - Voz - Notação musical - Organologia - Gêneros musicais - Formas musicais - Conjuntos musicais - A música e sua utilização

	<p>Ritmo Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ritmo, compasso e andamento - Compasso: binário (dois tempos), ternário (três tempos), quaternário (quatro tempos), pulsação (forte, fraco) - Andamento: lento, médio e rápido - Lento: grave, largo, larghetto, adágio e lento - Médio: andante, moderato e animato - Rápido: allegro, vivace, presto e prestíssimo - Alterações rítmicas <p>Melodia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voz: tessitura (classificação da voz) - Notação da música: valores das notas musicais e das pausas (sons e silêncios) - Partitura: pauta, clave de sol, fá e dó distribuição das notas musicais e das pausas - Ponto de aumento - Ligadura <p>Harmonia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acordes de dó, ré, mi, fá, sol, lá e si - Música: vocal, instrumental e mista - Letra musical - Gêneros musicais: popular, folclórico, erudito (religioso, popular), sacra - Formas musicais populares brasileiras: sertaneja, marcha (hinos musicais), samba, samba-enredo, choro, caipira, vanerão, frevo, tropicalismo, samba-canção, bossa-nova, rock e funk - Formas musicais folclóricas: cantigas de roda, de ninar, comemorativas, festivas, religiosas, para dançar e para exaltar personalidade - Formas musicais eruditas: polca, valsa, sonata, sinfonia, ópera e contemporânea - Conjuntos musicais: vocal, instrumental e misto - Vocal: dupla, quarteto, coral - Instrumental: fanfarra, banda militar, orquestra de câmara, orquestra 	
--	--	--

	<p>sinfônica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Misto: orquestra popular, orquestra e coral - A música e suas utilizações: sonoplastia, fundo musical, propaganda, terapia, poluição, Entretenimento 	
<p>. Leitura Auditiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Através de atividades que promovam a percepção, identificação e apreciação: - ouvindo conscientemente; - pesquisando auditivamente; - movimentando-se corporalmente; - desenhando; - pintando; - representando; - contextualizando. 	<p>. Leitura Auditiva</p> <p>Pode ser realizada a partir de atividades que promovam a percepção, a identificação e a apreciação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvindo e identificando sons de diferentes qualidades e procedências - Ouvindo e identificando diferentes gêneros e formas musicais - Pesquisando auditivamente sons de diferentes qualidades - Dançando - Desenhando - Pintando - Representando graficamente os sons ouvidos e produzidos - Contextualizando as músicas ouvidas. - Analisando músicas conforme sua utilização - Lendo partituras - Criando partituras - Escrevendo música com a notação tradicional 	<p>. Leitura Auditiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvindo e identificando sons de diferentes qualidades e procedências - Ouvindo e identificando músicas de diferentes gêneros e formas musicais - Pesquisando auditivamente sons de diferentes qualidades - Dançando - Desenhando - Pintando - Representando graficamente os sons ouvidos e produzidos - Contextualizando as músicas ouvidas - Analisando músicas conforme sua utilização - Lendo partituras - Criando partituras - Escrevendo música com a notação tradicional
<p>. Contextualização</p> <p>Tendo-se claro que nessa idade a criança encontra-se na fase sincrética, ainda sem condições de fazer uma leitura musical que diferencie claramente os vários elementos de composição, e que ainda não apresenta condições de estruturar uma cronologia</p>	<p>. Contextualização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Música popular catarinense, brasileira e mundial - Música folclórica catarinense brasileira mundial - Música erudita catarinense, brasileira e mundial (medieval, renascentista, barroca, clássica, romântica, contemporânea) 	<p>. Contextualização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Música popular mundial atual - Música folclórica mundial - Música erudita mundial - Música contemporânea: técnicas seriais, eletrônica e aleatória

<p>de longo alcance, e conscientes da necessidade de respeitar o seu sistema defensivo natural, sugere-se trabalhar com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sons musicais ou não, que apresentem caráter extremo (volume, timbre e intesidade); - música popular catarinense; - música erudita catarinense; - música folclórica catarinense. 		
<p>. Produção Sonora</p> <p>Para que os conteúdos trabalhados durante a leitura auditiva e a história da música possam ser introjetados, é necessário que a criança os utilize de forma afetiva, criando com eles novas realidades dentro de seu próprio contexto pessoal e cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cantando; - dançando; - percutindo; - sonorizando situações, fatos, imagens; - declamando; - reproduzindo sons de natureza e qualidade diferentes, em diversas pulsações rítmicas, reproduzindo estruturas melódicas. 	<p>. Produção Sonora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantando - Percutindo - Dançando - Sonorizando situações, fatos, imagens, representações gráficas e partituras - Improvisando - Reproduzindo estruturas rítmicas e melódicas (eco rítmico e melódico) - Declamando - Produzindo e reproduzindo sons de natureza e qualidade diferentes, em diversas pulsações e andamentos rítmicos e diferentes compassos - Representando graficamente os sons - Reproduzindo as representações gráficas de sonorizações - Dialogando ritmicamente e melodicamente - Cantando e tocando com partitura (caso o professor tenha domínio de um instrumento musical específico que possa ser ensinado ao aluno) 	<p>. Produção Sonora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantando - Percutindo - Sonorizando situações, fatos e imagens - Representações gráficas, partituras - Improvisando - Reproduzindo estruturas rítmicas e melódicas (eco rítmico e melódico) - Dialogando rítmica e melodicamente - Declamando - Produzindo sons de natureza e qualidade diferentes, em diversos andamentos rítmicos e diferentes compassos - Sonorizando as representações gráficas de sons - Cantando e tocando com partitura

APÊNDICE B - Conteúdos para o ensino de música⁶⁵ conforme Proposta de Currículo em Arte da Secretaria Municipal de Educação de Lages

EDUCAÇÃO INFANTIL

Temática: O Lúdico na Arte

Unidades: 04

Unidades que prevêm o conteúdo de música: 02

História da Arte	Elementos Visuais	Linguagem Artística	Sugestões
I UNIDADE 1.Brincadeira de Criança Artistas: Portinari Bruegel Referências: Modernismo (séc XX) Renascimento(séc.XVI)	Ponto Linhas Formas Cores Textura	Contraste Assemblage de Brinquedos Músicas Cantigas de Roda Outras	Música: Brincadeira de criança
III UNIDADE 3. Aprendendo com os sentidos 3.1 Artistas: Hélio Oiticica Lygia Clark Lygia Pape 3.2 Referências: Arte Contemporânea (séc. XX)			Desenhos a partir de sons e músicas.

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Temática: Cada um tem a sua história

Unidades: 05

Unidades que prevêm o conteúdo de música: nenhuma

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Temática: Descobrimo a História da Arte

Unidades: 07

Unidades que prevêm o conteúdo de música: 01

III UNIDADE 3. Natureza 3.1 Artistas: Monet Van Gogh Renoir Kracjberg 3.2 Referências: Impressionismo (séc XIX)	Ponto Linhas Formas Cores Direção Movimento Textura Dimensão Escala	Desenho Pintura Sobreposição Colagem Escultura Luz e sombra	Pintura a partir de músicas
--	---	--	-----------------------------

⁶⁵ Este quadro não está na íntegra, sendo que constam recortes dando ênfase ao ensino de música. Os conteúdos de música foram grifados em tarja cinza para melhor visualização

Arte Contemporânea (séc. XIX)

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Temática: Descobrimo as Artes Visuais

Unidades: 04

Unidades que prevêem o conteúdo de música: 02

História da Arte	Elementos Visuais	Linguagem Artística	Sugestões
II UNIDADE			
2. Arte indígena 2.1 Tribos 2.2 Costumes e rituais 2.3 Arte plumária 2.4 Arte do corpo 2.5 Tecelagem 2.6 Música e dança 2.7 Curiosidades 2.8 Artista: Sanddra Oneda 2.9 Referências: Arte indígena brasileira Arte indígena catarinense Arte Local (mandalas)	Ponto Linhas Formas Cores Direção Dimensão Movimento Textura Escala	Tecelagem Música Dança Performance Mandalas Gravura <input type="checkbox"/> Outras linguagens contemporâneas	Movimentação a partir de músicas indígenas (dança)
IV UNIDADE			
4. Brincando com as formas e cores 4.1. Artistas: Henri Matisse Paul Gauguin Rosa Werner 4.2 Referências: Fauvismo (séc. XX) Pós-Impressionismo (séc.XIX) Arte Naïf Local	Ponto Linhas Formas Cores Direção Dimensão Textura Movimento Escala	Desenho Pintura Recorte/Colagem Construções bi e tridimensionais	Construções de imagens a partir de músicas do circo.

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Temática: Conhecendo outras linguagens

Unidades: 04

Unidades que prevêem o conteúdo de música: 02

História da Arte	Elementos Visuais	Linguagem Artística	Sugestões
I UNIDADE			
Pop Art Artista: Andy Warhol Outros a escolha	Linhas Cores Movimento	Gravura Desenho Pintura Colagem Assemblage	Não consta nenhuma sugestão para música

Referências: Arte Contemporânea Arte Conceitual		Objeto Música Dança Moda	
III UNIDADE			
Concretismo e Arte Sensorial 3.1 Artistas: Hélio Oiticica 3.2 Referências: Arte Contemporânea	Cores Formas Movimento Dimensão	Recorte e colagem de figuras geométricas Experimentação sensorial Música Dança	Parangolés: Criação de vestimentas e acessórios com pedaços de panos ou tnt . Pode-se também utilizar plástico, lona preta, saco de estopa, outros. Lembre-se: Só é parangolé, se as roupas forem vestidas e houver movimento de corpo (caminhar, pular, dançar... com sons ou músicas a escolha)

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**Temática: O cotidiano da Arte****Unidades: 04****Unidades que prevêm o conteúdo de música: 02**

História da Arte	Elementos Visuais	Linguagem Artística	Sugestões
I UNIDADE			
Figura Humana Artistas; Leonardo da Vinci Rafael Michelangelo Botticelli Monet Modigliani Botero Clênio de Souza Referências: Renascimento impressionismo Arte Moderna Arte Local	Ponto Linhas Formas Coors Movimento Dimensão Escala	Desenho Pintura Recorte e colagem Escultura Deformação Interferência Outras linguagens contemporâneas	Buscar nas imagens das bailarinas, estilos de movimentos através de músicas diferentes. Relacionar as bailarinas aos estilos de música e dança que conhecemos ou temos em Lages e na região.
II UNIDADE			
Arte Africana Artistas: Picasso Portinari Di Cavalcanti Tarsila do Amaral Referências: Arte Moderna Modernismo	Linhas Formas Coors Direção Movimento Textura Dimensão	Desenho Pintura Colagem Máscaras Gravura Arte Contemporânea Símbolos afro Música e Dança	Não consta nenhuma sugestão para música

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**Temática: Multiculturalismo e arte****Unidades: 04****Unidades que prevêm o conteúdo de música: 03**

História da Arte	Elementos Visuais	Linguagem Artística	Sugestões
II UNIDADE			
<p>Arte Sensorial</p> <p>Artistas: Hélio Oiticica Nuno Ramos Lygia Clark Elsa Granzotto Ângela Waltrick Meg Tomio Roussenq</p> <p>Referências: Arte Contemporânea (Séc. XX) Arte Local Arte Catarinense</p>	<p>Ponto Linhas Formas Movimento Textura</p>	<p>Arte Sensorial Assemblage Instalação Objeto Ambientação, Música</p>	<p>Sugestões para Hélio Oiticica:</p> <p>Obra: Ninhos Contextualizar com a performance: Assim que retornem os pássaros (Ângela Waltrick) Podendo avançar na idéia da música: Kitaro e nos movimentos contemporâneos que passam a idéia de liberdade do pássaro.</p>
III UNIDADE			
<p>Arte Rupestre Grafite X Pichação Rap Hip Hop</p> <p>Referências: Pré-História Arte Contemporânea Música</p>	<p>Ponto Linhas Cores Formas Direção Dimensão Escala Movimento</p>	<p>Desenho Pintura Escultura Modelagem Cerâmica Música Dança</p>	<p>Questionamentos a partir de cenas embasadas em letras de músicas do Hip Hop (arte do corpo)</p>
IV UNIDADE			
<p>Arte Indígena Tribos brasileiras Costumes Rituais Arte Plumária Tecelagem Cerâmica Tribos urbanas</p> <p>4.1. Artistas: Victor Meireles Rafael Constantino Kátia Lisboa Sanddra Oneda Ângela Waltrick</p> <p>4.2 Referências: Arte Brasileira Arte Catarinense Artistas Locais</p>	<p>Ponto Linhas Formas Cores Direção Dimensão Textura Escala Movimento</p>	<p>Símbolos tribais Body Art Indumentária Tecelagem Modelagem Leituras de imagem Gravura Música Dança Mandalas</p>	<p>Apresentação de músicas e experimentação de dança indígena.</p>

O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL não consta no site.

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Temática: O Movimento dos ísmos na Arte**Unidades: 04****Unidades que prevêm o conteúdo de música: 01**

História da Arte	Elementos Visuais	Linguagem Artística	Sugestões
II UNIDADE			
2. Expressionismo 2.1 Artistas: Munch Van Gogh Franklin Cascaes 2.2 Referências: Expressionismo Arte Catarinense	Ponto Linhas Formas Cores	Desenho Pintura Arte Conceitual Música Arte sensorial <input type="checkbox"/> Arte Contemporânea	Não consta nenhuma sugestão para música

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**Temática: Afinal: o que é Arte?****Unidades: 05****Unidades que prevêm o conteúdo de música: 02**

História da Arte	Elementos Visuais	Linguagem Artística	Sugestões
III UNIDADE			
Modernismo Artistas Tarsila do Amaral Portinari Di Cavalcanti Anita Malfatti Vicente do Rego Monteiro Lasar Segal Referências: Arte Brasileira Semana de 22	Ponto Linhas Cores Formas Direção Dimensão Escala Movimento	Pintura Dimensional, Bidimensional e Tridimensional Assemblage Instalação Outras...	Envolvimento de música e poesia conforme as temáticas.
IV UNIDADE			
Contemporaneidade na arte 4.1. Artistas: Pollock - Tunga Hélio Oiticica - Andy Warhol Frida Kahlo - Carmela Gross Lygia Pape - Lygia Clark Leda Catunda - Bispo do Rosário - Nazareth Pacheco - Angela Waltrick - Marilda Wolff 4.2 Referências Arte Contemporânea Anos 60 - Arte Sensorial Pop Art - Artistas Locais	Ponto Linhas Formas Cores Direção Dimensão Textura Escala Movimento	Desenho Pintura Arte Contemporânea Arte Conceitual Música Assemblage Instalação Foto Montagem Interferência Performance Outras linguagens	Uso de textos, poesias, música

Fonte: Disponível em: <http://formacaocontinuaseml.blogspot.com/p/artes.html> Acesso em 30 dez. 2011,

às

19:11

APÊNDICE C – Conteúdos do Concurso Público para professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, do Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Dados extraídos do EDITAL Nº 134/2012 - PROGEPE – IFPR – CONCURSO PÚBLICO

Área de Conhecimento	Titulação mínima exigida	Conteúdo Programático	Vagas
Arte e Literatura e suas Tecnologias	Licenciatura em Letras com Especialização em Artes; Licenciatura em Artes ou em Artes Visuais ou em Educação Artística ou em Desenho ou em Música ou em Dança ou em Artes Cênicas	<ol style="list-style-type: none"> 1) Fundamentos do Ensino da Arte; 2) Linguagem das Artes Visuais; 3) História da Arte: história da arte no mundo; história da arte ocidental; história da arte no Brasil; 4) O ensino da arte e inclusão: aspectos teóricos e metodológicos; 5) O ensino da arte e inclusão: aspectos teóricos e metodológicos: vivências e avaliação; 6) Os gêneros artísticos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (pcns); 7) O Espaço e expressão na arte; 8) Os gêneros do discurso e a literatura; 9) Literatura e sociedade; 10) As escolas Literárias e suas representações sociais - Literatura de informação, barroco, arcadismo, romantismo, realismo, naturalismo e modernismo. 	01
Artes	Graduação em Artes (Licenciatura), ou em Artes Visuais (Licenciatura), ou em Educação Artística (Licenciatura).	<ol style="list-style-type: none"> 1) Papel social do arte-educador; 2) Construção do conhecimento e da expressão pela arte; 3) Teatro; 4) Música; 5) Dança; 6) Pintura; 7) Escultura; 8) Desenho. 	01
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Artes	Graduação em Artes ou Artes Visuais (Licenciatura) ou em Educação Artística (Licenciatura) ou em Música (Licenciatura) ou em Dança (Licenciatura) ou em Teatro (Licenciatura)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Artes visuais: elementos formais, composição, movimentos e períodos; 2) Música: elementos formais, composição, movimentos e períodos; 3) Dança: elementos formais, composição, movimentos e períodos; 4) Teatro: elementos formais, composição, movimentos e períodos; 	01

		<p>5) Os negros e a sua contribuição para a produção artística brasileira;</p> <p>6) Os povos indígenas e a sua contribuição para a produção artística brasileira;</p> <p>7) Arte paranaense: expressões e manifestações nas artes visuais, música, dança e teatro com ênfase na produção cultural da região norte do Estado.</p>	
Artes/Dança	<p>Graduação em Educação Artística (Licenciatura) ou Artes (Licenciatura), com Habilitação em Teatro, ou Artes Visuais, ou Dança, ou Música, ou Artes Cênicas, com Pós-Graduação em Ensino da Arte ou em Dança ou em Teatro ou em Artes Cênicas.</p>	<p>1) História da Arte: história da arte no mundo; história da arte ocidental; história da arte no Brasil.</p> <p>2) Fundamentos da Linguagem da Dança: Elementos constitutivos da linguagem da dança; técnicas da dança; aspectos tradicionais e experimentais da linguagem dança.</p> <p>3) A experiência da dança como prática educativa: da dança à sala de aula; a dança como experiência e vivência; formação do pensamento crítico a partir da dança.</p> <p>4) Metodologias do ensino da arte: a importância do ambiente da dança no ambiente escolar; a dança como procedimento pedagógico; planejamento de ensino e avaliação em arte.</p> <p>5) O papel do corpo na composição: o lugar do corpo na contemporaneidade; poética e corpo; perspectivas do corpo como matéria-prima.</p> <p>6) Estética das artes: confronto das artes e obras – visuais, cênicas, musicais e dança – confronto de estilos, gostos, funções nas diversas culturas e períodos históricos; considerações sobre as formas presentes da dança na contemporaneidade.</p> <p>7) Fundamentos do Ensino da Arte: Fundamentos do Ensino da Arte no Brasil; papel social do arte-educador; construção do conhecimento e da expressão pela arte.</p> <p>8) Propostas pedagógicas para o ensino da arte no contexto escolar: diretrizes curriculares do ensino médio; leis que permeiam o ensino da arte no Brasil; objetivos do ensino da arte.</p> <p>9) Teoria e crítica da arte: histórico da crítica da arte (com foco nas diferentes linguagens); aspectos contemporâneos da crítica da arte (com foco nas diferentes linguagens).</p> <p>10) O ensino da arte e inclusão: aspectos teóricos e metodológicos: vivências e avaliação.</p>	01

APÊNDICE D - Número de Egressos do Curso de Licenciatura em Arte-Educação
Música da UNIPLAC

Nomenclatura Curso	Ano	Número Vagas oferecidas	Número de Ingressantes	Quantidade Egressos
Licenciatura em Arte- Educação Música - Magister	2006	10	10	07
Licenciatura em Arte-Educação Música	2007	40	20	11
Licenciatura em Arte-Educação Música	2010	40	20	06
Licenciatura em Arte-Educação Música	2011	40	20	05
Total	4 turmas	130	70	29

Fonte: Dados levantados na Secretaria Acadêmica da Universidade do Planalto Catarinense

APÊNDICE E - Escolas de Educação Básica que oferecem Ensino de Música em Lages

ÂMBITO	TOTAL ESCOLAS	ESCOLAS COM ENSINO DE MÚSICA	%	FORMA
MUNICIPAL	32 EMEB	14	43,75	Projeto PACC's, Programa Mais Educação
	01 EMEF (Itinerante)	00	0,0	-----
	72 CEIM	01	1,38	Projeto PACC's
Subtotal	105	15	14,28	
ESTADUAL	46 EEEB	07	15,21	Programa Mais Educação (2 escolas) Projeto Som e Arte (Parceria com Jornal Correio Lageano), Projeto Escola em Canto (Parceria Governo Estadual e Fundação Carlos Joffre do Amaral) ⁶⁶ , Disciplina de Arte (2 escolas) Coral EPI
PARTICULAR	14	06	42,85	Conferir APÊNDICE F
Total	165	28	16,96	

EPI: Escola Pública Integrada

CEIM: Centro de Educação Infantil Municipal

EEEB: Escola Estadual de Educação Básica

EMEB: Escola Municipal de Educação Básica

EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental

PACC's: Projeto de Atividades Culturais Complementares

Fonte: Dados levantados na Secretaria de Educação do Município de Lages, Gerência Regional de Educação da cidade de Lages, e em escolas particulares de Lages. (Documentos entregues por essas gerências constam no Anexo 3)

⁶⁶ Matéria sobre o Projeto Em Canto, publicado no Jornal O Momento, de Lages (SC), em 26 de abril de 2012, p.24, consta no Anexo 4.

APÊNDICE F - Ensino de Música nas escolas particulares de Lages

ESCOLA	NÍVEL DE ENSINO	MODALIDADE DO ENSINO DE MÚSICA	PROFISSIONAL
Escola Contos de Fada	Educação Infantil	Projeto	Habilitado
Escola Freinet	Educação Infantil	Musicalização nas aulas pelo próprio professor de sala	Não possui profissional para esta atuação.
Colégio Bom Jesus	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	Não trabalha. A fanfarra acabou há 10 anos.	Não há
Centro de Educação Infantil Alegria da Criança	Educação Infantil Ensino Fundamental	Projeto	Não-habilitado. Apontou a falta de profissionais na área.
Colégio Aprender Brincando		Atividade complementar do Pré ao 5º ano em horário de aula.	Em habilitação
Centro de Educação Infantil Começo Feliz	Educação Infantil	Oficinas e projetos o ano todo. Crianças de 2 a 5 anos.	Não-habilitado. Apontou a falta de profissionais na área.
Centro de Educação Infantil Mundo Encantado	Educação Infantil Ensino Fundamental (até o 5º ano)	Disciplina Curricular constando no boletim	Não-habilitado.
Colégio Energia	Ensino Fundamental Ensino Médio	Não oferece	Não possui
Colégio Sigma	Educação Infantil Ensino Fundamental	Disciplina (Educação Infantil Ensino Fundamental -até o 4º ano)	Não-habilitado.
Colégio Santa Rosa de Lima	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	Musicalização para Educação Infantil nas aulas. A banda encerrou suas atividades há 5 anos.	Não possui
Colégio Univest	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	Não oferecem	Não possui
SESC	Educação Infantil Ensino fundamental (até 5º ano)	Durante atividades diárias pelo próprio professor da turma	Não possui
SESI	Educação Infantil	Durante atividades diárias pelo próprio professor da turma	Não possui
ITP	Supletivo	Não oferece	Não possui

Fonte: Dados levantados por meio de contato estabelecido com escolas particulares de Lages.

APÊNDICE G - Escolas de Música em Lages

ESCOLA	CARÁTER
Escola de Artes da Fundação Cultural	Pública Municipal
Escola de Música Arte Musical	Privada
Escola de Música Oficina da Música	Privada
Escola de Música Pequeno Músico	Privada
Escola de Música Talentu's	Privada
Escola de Música Teclas e Cordas	Privada
Total: 06 escolas	

APÊNDICE H - Formulário/ Roteiro para coleta de dados com gestores das escolas que ministram/ ministravam ensino de música.

() Escola que **oferece** o ensino de música () Escola que **não oferece** mais o ensino de música

QUESTÕES:

1) A escola é: () Municipal () Estadual () Privada

2) A escola atende alunos entre quais anos/séries? _____

3) Quantos alunos a escola atende? _____

4) Quantos professores trabalham na escola? _____

5) Quantas turmas usufruem/usufruíam do ensino de música? _____

6) Quais turmas usufruem/usufruíam do ensino de música?

7) Número de alunos que usufruem/ usufruíam do ensino de música na escola:

8) Em que ano foi inserido o ensino de música na escola? _____

9) O que motivou a implantação do ensino de música? _____

10) O ensino de música ocorre/ocorreu por meio de:

() Disciplina curricular de Música.

Quando foi incluído ao PPP? _____ Está vigente no momento? _____

Qual a formação do professor que trabalha/va a Música na escola?

() Conteúdo dentro da disciplina de Arte

Quando se iniciou esta prática? _____ Ela se mantém? _____

Qual a formação do professor que trabalha/va Arte na escola?

() Projetos específicos.

1 - Qual: _____ Data início: _____ Término: _____

Formação do Responsável pelas atividades: _____

Vinculado a algum financiamento? Se sim, qual? _____

2 - Qual: _____ Data início: _____ Término: _____

Formação do Responsável pelas atividades: _____

Vinculado a algum financiamento? Se sim, qual? _____

3 - Qual: _____ Data início: _____ Término: _____

Formação do Responsável pelas atividades: _____

Vinculado a algum financiamento? Se sim, qual? _____

* Esta pergunta só se aplica quando os responsáveis pelo ensino de música não tem formação na área:

* 11) Por que não foi contratado profissional com formação na área específica de música?

12) A escola disponibiliza/disponibilizava materiais para a execução das aulas? (espaço físico específico, instrumentos, partituras ou outros) Qual a origem desses materiais?

13) O que o PPP da escola prevê para o futuro no que concerne às Artes? Há menção à formação musical no planejamento à médio ou longo prazo?

14) Na sua avaliação, qual é a aceitação que o ensino de música vem tendo na escola:

a) Pelos alunos? _____

b) Pelos pais? _____

c) Pela comunidade? _____

d) Pelos professores das demais áreas?

*** Somente para escolas que não oferecem mais o ensino de música:**

15) Quando foi encerrado o ensino de música na escola? _____

16) O que motivou este encerramento?

APÊNDICE I - Formulário/Roteiro para coleta de dados junto aos egressos

- 1) Qual sua idade? _____
- 2) Reside em qual cidade? _____
- 3) Trabalha em qual cidade? _____
- 4) Você concluiu o curso de Licenciatura em Música, na UNIPLAC, em que ano?

* A próxima questão só se aplica a eventuais licenciados em música com formação em outra IES.

*Caso tenha cursado a licenciatura em música em outra instituição, diga qual e em que ano obteve a titulação: _____

- 5) Você tem atuado/atuou profissionalmente na área de Música? () sim () não.

6) Se **sim**, em que espaços e períodos atuou/atua?

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| () Escola de educação básica | Período: Desde_____ até _____. |
| () Ensino superior | Período: Desde_____ até _____. |
| () Escola técnico-profissionalizante | Período: Desde_____ até _____. |
| () Aulas particulares a domicílio | Período: Desde_____ até _____. |
| () Bares, restaurantes, festas | Período: Desde_____ até _____. |
| () Escola de curso livre de Música | Período: Desde_____ até _____. |
| () Outros: Quais? _____ | Período: Desde_____ até _____. |

7) Narre a experiência vivenciada em cada espaço assinalado acima: (destacar os perfis de cada espaço, bem como público [faixa etária dos alunos e principais características], desafios, percepções entre outros)

- 8) Se **não**, em que área está atuando? _____

Apenas para aqueles que NÃO ESTÃO atuando em escola de educação básica

1) Por que optou por **não atuar** em escolas de educação básica?

Apenas para aqueles que ESTÃO ATUANDO ou JÁ ATUARAM em escola de educação básica com o ensino de música.

1) Quantas são e a qual rede de ensino pertence(m) a(s) escola(s) em que atua/atuou? E qual a carga horária semanal de trabalho para cada rede?

() Privada. N° de escolas em que atua: _____ Carga Horária por escola: _____

() Pública municipal N° de escolas em que atua: _____ Carga Horária por escola: _____

() Pública estadual N° de escolas em que atua: _____ Carga Horária por escola: _____

2) Como foram criadas as possibilidades de atuação profissional no ensino de música na(s) escola(s) em que atua/atuou? Descreva as etapas (se houver), o processo para conseguir ensinar música na escola.

2) Encontra/encontrou obstáculos para ensinar música na(s) sua(s) escola(s)? Quais? _____

3) No PPP dessa(s) escola(s) o ensino da música está/estava contemplado? O que está/estava previsto? Para quem e para quando?

4) Como e onde desenvolveu os conhecimentos que mais lhe auxiliam/auxiliaram no seu trabalho junto a alunos da educação básica? _____

5) Como você tem selecionado/ selecionou conteúdos e metodologias para seu trabalho de ensino musical com os alunos?

6) Que aspectos, dos documentos oficiais, você leva/levava em conta no preparo de suas aulas? Que outras fontes inspiram/inspiravam a sua atuação como professor de música?

7) Caso trabalhe/tenha trabalhado com várias faixas etárias de alunos, que critérios você utiliza/utilizava para adequar o ensino de música à idade das crianças? Dê alguns exemplos. _____

Apenas para aqueles que ESTÃO atuando em escola de educação básica, mas NÃO ATUAM no ensino de música.

1) Que possibilidades visualiza para atuar no ensino de música em sua escola?

2) Tem algum plano para o futuro relativo ao ensino de música?

3) Por que não está ensinando música na(s) sua(s) escola(s)?

4) No PPP de sua escola o ensino da música está contemplado? O que está previsto? Para quem e para quando?

ANEXO 1 – Contrato de Comodato celebrado entre UNIPLAC e Sociedade Musical Lageana em 1997.

Contratos / Convênios
Nº 84.956.721/0001-60 Parte 1 de 01
Data 03/07/1997
L.S.

UNIPLAC
FUNDAÇÃO DAS ESCOLAS UNIDAS DO PLANALTO CATARINENSE
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
(em acompanhamento)
Av. Castelo Branco, 170 - CEP 88.500-900 - Lages - SC - F. 523 - (049) 224-1033 - 224-2681 - 224-2684 - Fax (049) 224-2881

CONTRATO DE COMODATO

Que entre si fazem, de um lado como COMODANTE a Sociedade Musical Lageana, entidade artística, com personalidade jurídica de direito privado, inscrita no CGC/MF sob nº 84.956.721/0001-60, CPC nº 42.001.160/86-96 (Lei Sarney nº 7.505, de 02.07.86), com sede e foro à Rua da Paz, 286, Bairro Coração de Jesus, Caixa Postal, 682, CEP 88508-510, Lages, SC, neste ato representada pelo seu Presidente, Sr. Prof. Nelson Jacob Bunn, e de outro lado como COMODATÁRIA a Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense - UNIPLAC, instituição pública de direito privado e de fins filantrópicos, inscrita no CGC/MF sob nº 84.953.579/0001-05, com endereço à Av. Castelo Branco, 170, Bairro Universitário, Lages-SC, neste ato representada pela sua Presidente, Prof. Nara Maria Kuhn Gocks, devidamente autorizada pelo Conselho Diretor, mediante as cláusulas e condições adiante elencadas:

Cláusula Primeira - OBJETO

O objeto do presente Contrato de Comodato é um piano, tipo Armário, marca Essenfelder, 88 teclas, de propriedade da COMODANTE.

Cláusula Segunda - PRAZO

O prazo do presente contrato fica convencionado por tempo indeterminado, contado a partir da assinatura do presente instrumento, mantendo-se automaticamente diante do silêncio das partes.

Cláusula Terceira - UTILIZAÇÃO

A COMODATÁRIA poderá utilizar o objeto do presente contrato de comodato da forma que melhor lhe convier, objetivando o alcance e o desenvolvimento de quaisquer ações e atividades inseridas nos seus objetivos estatutários e regimentais, inclusive os que lhes forem posteriormente acrescidos.

Cláusula Quarta - Compromissos da COMODATÁRIA

A COMODATÁRIA compromete-se a manter o objeto do comodato em condições de conservação e uso e nessas condições devolvê-lo à COMODANTE, quando solicitado.

Cláusula Quinta - ADMINISTRAÇÃO

A administração do objeto deste instrumento será exercida exclusivamente pela

COMODATÁRIA, a qual poderá com ele executar as atividades específicas e cursos, independentemente de consulta ou de condições suplementares.

Cláusula Sexta - FORO

Fica eleito o foro da Comarca de Lages-SC para dirimir as questões decorrentes da aplicação e interpretação do presente contrato de comodato.

E por estarem devidamente acordados, assinam o presente Contrato de Comodato, o qual foi emitido em duas (2) vias de igual teor e forma, na presença de duas (2) testemunhas abaixo assinadas, para que produza seus devidos e legais efeitos.

Lages, 03 de julho de 1997

Nelson Jacob Bunn
Prof. Nelson Jacob Bunn
Sociedade Musical Lageana

Nara Maria Kuhn Gocks
Prof. Nara Maria Kuhn Gocks
Presidente da UNIPLAC

Testemunha Testemunha

DECLARAÇÃO DE ENTREGA (RECIBO DE QUITAÇÃO)

DECLARO, PARA TODOS OS FINS, que eu, Giuliano M. Zucchi, entreguei ao sr. Juliano Gasperin e Silva, da Sociedade Musical Lageana, o seguinte instrumento, na data de hoje:

- Piano Vertical, tipo Armário, marca "Essenfelder", com 88 teclas.
Estado de conservação: Bom, 1ª mão, 1 teclada de madeira, de madeira

E assim sendo, estando o instrumento nas condições acima descritas, procedi a entrega nos termos do Ofício nº 01/2004 da Sociedade Musical Lageana, presumindo-se minha capacidade para, em nome da Retoria da Universidade do Planalto Catarinense, dar quitação ao Contrato de Comodato anteriormente celebrado.

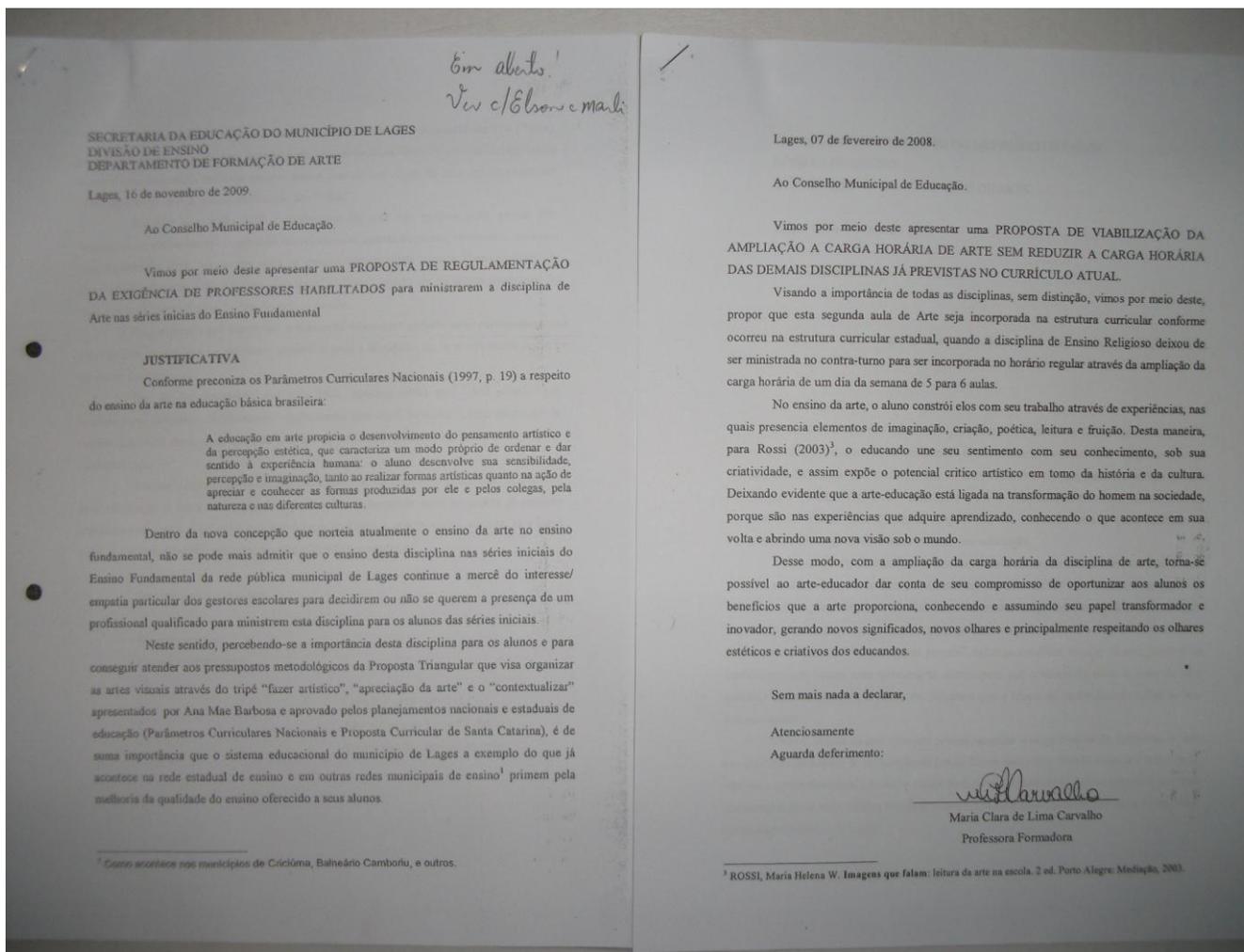
O acima referido é verdade e dou fé.

Lages, 14 de janeiro de 2004.

Giuliano M. Zucchi
Nome: Giuliano M. Zucchi
Cargo na UNIPLAC:
CPF: 392.665.193-20

Juliano Gasperin
Recibo
de entrega
em 14/01/04
Juliano Gasperin

ANEXO 2 – Ofícios encaminhados ao Conselho Municipal de Educação – CME por professores de Arte da rede municipal



ANEXO 4 - Matéria sobre Projeto Em Canto, publicada no Jornal O Momento, de Lages (SC), em 26 de abril de 2012, p. 24.

o momento
Lages, 26 de abril de 2012

Política

24

Gov. do Estado investe na formação musical de alunos das escolas públicas



Visando estimular estudantes da rede pública a aprofundar-se nos conhecimentos relacionados à música, o Governo do Estado, por meio da secretaria de Desenvolvimento Regional de Lages, está subsidiando dois corais. Nesta sexta-feira (20) foram liberados R\$ 70 mil para a Escola Em Canto, e R\$ 25 mil para o coral da Associação Lagesna de Assistência ao Menor (Alam). Os recursos serão aplicados em despesas básicas, como a compra de instrumentos e uniformes, e o custeio do transporte dos alunos para os ensaios e apresentações.

“Uma das formas que o poder público tem de auxiliar as pessoas é apoiando iniciativas direcionadas a elas. Parece até redundância, mas o fato é que existem muitos projetos bem elaborados que não vão adiante por falta de ajuda”, diz o secretário de Desenvolvimento Regional, Jurandi Agustini.

Missão

A Escola Em Canto é formada por alunos das escolas estaduais Lucia Fernandes Lopes, Cora Batalha da Silveira, Zulmira Auta da Silva e Francisco Manfrói. Eles ensaiam semanalmente nas respectivas instituições, e uma vez por mês reúnem-se para o ensaio geral. A iniciativa é da Fundação Carlos Jofre do Amaral, que pretende expandir o trabalho para outras instituições. O coral da Alam, por sua vez, é formado por crianças e adolescentes de escolas estaduais e municipais. De acordo com o site da associação, a missão é “contribuir para a educação não formal, colaborando com famílias beneficiárias de Assistência Social, para ajudar a construir um mundo melhor e auxiliar para que sejam cidadãos responsáveis, atuantes e integrados na comunidade”.

Gov. diz que em um ano aumentou em 138% o vencimento inicial do Magistério

A Secretaria de Estado da Educação reafirma que cumpriu o acordo firmado com os professores durante a última paralisação da categoria, no ano passado. O secretário Eduardo Deschamps aponta que o reajuste de 138%, aplicado em um ano no valor do vencimento inicial da carreira do magistério, “honra a promessa do Governo estabelecida com os professores de Santa Catarina, quando se comprometeu a reajustar o valor do piso de acordo com o disposto na referida lei.” Além disso, a regência de classe foi recomposta em seus valores de 40%, para os professores das séries iniciais, e em 25%, para os que lecionam para as séries finais, no mês de janeiro, como também estava acordado com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação - Sinte. Dados da secretaria apontam que nenhum professor catarinense recebe vencimentos menores que R\$ 1.450,87. Com o acréscimo da regência de classe e do valor do vale alimentação, um professor das séries iniciais do ensino fundamental recebe salário superior a R\$ 2.200,00 para uma jornada de 40 horas. Os valores traduzem um aumento salarial de

o problema, foi elaborado um plano de descompressão da tabela salarial aos professores, que elevará os demais vencimentos de carreira em mais de 70% até o final do ano que vem.” O plano estava em negociação com os professores desde o início do ano até o anúncio de paralisação por parte do Sinte. Deschamps informa que o Governo de Santa Catarina também vem participando de negociações em nível federal para que sejam feitas alterações na lei a fim de garantir sua sustentabilidade. Para o ano que vem, está previsto na Lei do Piso mais um aumento: desta vez os índices de reajustes previstos são, para 2013, 10,19% e, para 2014, 13,43%. “No formato atual, tem razão o jornalista que recentemente afirmou que podemos começar a preparar dois calendários anuais para as escolas: um sem greve e outro com greve.” De acordo com o site da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 23 Estados brasileiros apresentam problemas para cumprir a lei. “A hora não é de confronto entre Governo e categoria, e sim de união de esforços para que possamos trabalhar no desenvolvimento, não