



FACULDADE CALAFIORI

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA:
DESAFIOS E SOLUÇÕES**

AUTORA : LARISSA ANDRÉIA DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: PROF^a. MESTRA MELISSA CAROLINA
MARQUES DOS SANTOS E PAULA

São Sebastião do Paraíso - MG

2011

EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E SOLUÇÕES

LARISSA ANDRÉIA DE OLIVEIRA

Monografia apresentada à Faculdade Calafiori, como parte dos requisitos para a obtenção da Licenciatura em Pedagogia.
Orientadora: Prof^a.Mestra Melissa Carolina Marques dos Santos e Paula

São Sebastião do Paraíso - MG

2011

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E SOLUÇÕES

AVALIAÇÃO: () _____

Orientadora: PROF^a MESTRA MELISSA CAROLINA MARQUES DOS
SANTOS E PAULA

Professor Avaliador da Banca

Professor Avaliador da Banca

São Sebastião do Paraíso – MG

2011

“Se eu soubesse que sete notas musicais iriam fazer uma revolução tão grande eu teria me preparado mais”.

Mozart Vieira

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia primeiramente à minha família que sempre me apoiou durante esta minha caminhada.

E de forma muito amorosa, a meu namorado, companheiro e grande amigo, Luciano Altran que sempre está ao meu lado compartilhando momentos difíceis e agradáveis de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Prof. Melissa , por sua competência e dedicação como orientadora.

A todos os professores e colegas que fizeram parte da minha formação pedagógica.

A toda direção e equipe da Faculdade Calafiori que trabalharam para que o curso de Licenciatura em Pedagogia se realizasse da melhor forma possível.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	viii
RESUMO.....	ix
INTRODUÇÃO.....	10
1 - HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL.....	12
1.1. Período Colonial	12
1.2. Período Independente.....	13
1.3. Brasil República.....	15
1.3.1. Canto Orfeônico.....	16
1.3.2. Período Militar.....	19
1.3.3. Redemocratização.....	20
2 - AS DIFICULDADES DO ENSINO MUSICAL PÓS LDB 5692/71 AOS DIAS ATUAIS.....	23
2.1. LDB 5692/71.....	23
2.2. LDB 9.394/96 e Concepções Atuais.....	25
2.3. Analisando os PCN de Arte.....	29
2.4. A Educação Musical de Professores Polivalentes em Artes.....	30
2.5. Educação Musical Frente à Lei 11.769/08.....	33
2.6 Ausência do professor especialista em música.....	36
2.7. Um Círculo Vicioso a Ser Rompido.....	38
3 - SOLUÇÕES E ALTERNATIVAS PARA A EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.769/08.....	40
3.1. Formação Inicial e Continuada	40
3.2. Educação Musical e o Papel da Universidade.....	43
3.3. Programas Inovadores.....	45
3.3.1. Programa de Ação do Curso de Licenciatura em Música da UEL.....	45
3.3.2. Formação Continuada pela UFPB.....	47
3.3.3. O NEM – Núcleo de Educação Musical da UDESC.....	48
3.3.4 Analisando os programas.....	50
CONCLUSÃO.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54
ANEXOS.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares da Nacionais

SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística

CNCO – Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFPB – Universidade Estadual da Paraíba

UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina

NEM – Núcleo de Educação Musical

MG – Minas Gerais

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de questionar o percurso da educação musical nas escolas brasileiras, discutindo as problemáticas enfrentadas ao longo da história nacional e os desafios e soluções para se implementar novamente os conteúdos de música no currículo escolar, em função da lei federal 11.769/08, que instituiu a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos musicais na disciplina de Artes. O estudo foi focado nas políticas públicas referentes à educação musical no Brasil, deixando clara a fragilidade das políticas públicas perante a realidade educacional do país. Propõem-se ainda alternativas para que a música seja efetivamente implementada na educação básica, o que proporcionará uma maior valorização da área.

Percebe-se que atualmente os profissionais da educação devem estar em contínuo processo de aprendizado, atentos às mudanças, participando de todo o processo educativo não somente como um professor de sala de aula, mas dando prioridade às formas coletivas que contribuam com uma prática pedagógica significativa.

Palavras Chave: Música. Educação. Ensino da Arte. Legislação Educacional

INTRODUÇÃO

Trabalhar a música é tão fascinante quanto qualquer outra área do ensino. Todavia, existe um grande diferencial nesta área, já que a música é arte, é som, é melodia; a música acalma, ensina, expressa; a música revela sentimentos. Logo, é fundamental na vida do ser humano o contato direto e contínuo com a música. Mesmo porque a mesma cerca a todos a todo o instante, quer seja no canto dos pássaros ou no tocar de uma guitarra, quer seja no vento que sopra ou no ouvir de uma bela ópera, enfim a arte de ouvir os sons está presente de uma forma ou de muitas. A música sempre esteve presente na vida dos seres humanos, e há muito tempo vem fazendo parte da educação da criança e do adulto, como um tipo de manifestação característico de cada cultura, a educação musical é considerada desde os povos antigos como fundamental na formação de cidadãos, tanto quanto as outras disciplinas.

Sabendo desta importância este trabalho tem o objetivo de narrar através de pesquisas bibliográficas a trajetória da educação musical brasileira, traçando as principais dificuldades para se impor como área de ensino, e de ser promovida a conteúdo no currículo escolar. No Brasil, desde a década de 1970, a música não tem tido espaço como conteúdo curricular do campo da arte. A LDB 9394/962 estabelece o ensino da arte como componente curricular obrigatório, entretanto, o caráter genérico dessa expressão 'ensino da arte' permitiu várias interpretações e a inserção da música nem sempre aconteceu. Dessa forma, esse espaço potencial tem sido preenchido de maneira desigual dependendo de cada contexto.

A nova lei 11.769/08, que tornou obrigatório o ensino de música na disciplina de Arte, trouxe a tona novas discussões sobre o tema, dando-lhe nova ênfase e visibilidade nacional. Os sistemas de ensino terão até o final de 2011 para se adequarem à Lei n.11769/08. No início de 2012, a prática da Educação musical já deverá estar instalada nas escolas. Embora a Lei represente uma importante conquista para a área, não garante a volta efetiva do ensino da música ao cotidiano escolar. Para que isso aconteça, será necessário buscar estratégias alternativas, uma vez que o modelo mais conhecido é o ditado pela mídia, que vê a música apenas como diversão. Acompanhando esta tendência apresentaremos discussões referentes à essa nova tentativa de se inserir a música na escola, e especialmente nas instituições públicas, espaço onde a democratização do ensino se faz presente.

Não pretendemos tentar exaurir todas as interrogações que possam surgir em torno do tema, mas sim fazer uma análise crítica das informações apresentadas. Para isso serão tratadas algumas questões que norteiam esta pesquisa, a exemplo de: quais dificuldades enfrentadas pela educação musical no ensino regular, quais os motivos para seu desaparecimento nas instituições escolares e quais as possíveis soluções para reativar o ensino musical na educação básica em função da lei 11.769/08.

Esta pesquisa está dividida em três capítulos o primeiro se trata de um histórico sobre a educação musical no Brasil, o segundo mostrará os problemas e dificuldades do ensino musical após a LDB 5692/71 e o último quais as soluções e alternativas para a efetiva implementação da lei 11.769/08. Sendo está fundamentada em leituras de livros, revistas e artigos, entre outros, que destacam a educação musical. Dentro destas leituras pode-se destacar o diálogo com grandes nomes como o de Amato (2006), Borges (2007), Jardim (2004), Goldenberg (1995), Loureiro (2001), Figueiredo (2010), Fonterrada (2007), Penna (2010), Beineke (2004).

1. HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

1.1. Período Colonial

Segundo Amato (2006) os primeiros registros que se tem sobre técnicas de educação musical no Brasil foram trazidos pelos jesuítas portugueses, que, de acordo com Loureiro (2001) utilizavam da educação para conquista de novos fiéis, numa tentativa de minimizar a crise que a igreja católica vivia frente às Reformas Protestantes ocorridas na Europa no mesmo período. Para tanto a arte musical era um artifício utilizado na catequese dos povos indígenas que aqui viviam. Amato (2006, p.146) descreve que “as músicas que os jesuítas trouxeram eram simples e singelas, as linhas puras do cantochão cujos acentos comoveram os índios, que, desde a primeira missa, deixaram-se enlevar por tais melodias”. Conforme o mesmo autor este processo de evangelização também foi utilizado para converter os escravos africanos que vieram para o Brasil substituir a mão de obra indígena. Os negros possuíam grande habilidade para as artes e, conforme é ressaltado por Ramos (1971), o negro possuía uma participação talentosa exibida na pintura, dança, folclore, religião, arte e especialmente na música. Segundo Almeida (1942), o francês Pyrrard de Saval descreveu uma orquestra com 30 escravos em 1610.

De acordo com Maxwell (1996) *in apud* Borges (2007), em 1759 o Marquês de Pombal expulsou os Jesuítas do Brasil acabando com o único sistema de educação existente na época. Os objetivos de Pombal eram encaminhar a educação ao controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo. Maxwell ainda afirma que com o fim dos colégios católicos foi criada a primeira tentativa de

ensino público e gratuito no Brasil, as “Aulas Régias”, de caráter elitista se tratava de um regime de aulas avulsas que ensinavam de forma isolada e descontextualizada. O ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos e mal preparados os quais falharam em mudar a realidade educacional do país. A educação musical neste momento foi quase inexistente e os poucos professores que restaram sobreviviam de aulas particulares.

Com a vinda da Corte para o Brasil em 1808 a música ganhou um maior destaque no cenário nacional, deixou de ser exclusividade das igrejas para se tornar um dos principais entretenimentos da alta sociedade. Neste período foram erguidos os primeiros teatros, excelentes músicos como Marcos Portugal, José Rosário e Sigismundo Neuckomm foram trazidos de Portugal e o ensino das artes foi intensificado (AMATO, 2006).

1.2. Período Independente

Conforme Amato (2006), em 1821 as Cortes portuguesas reunidas exigiram a volta de D. João VI. Com o movimento revolucionário deflagrado em Portugal, não havia alternativa, senão, o retorno de D. João VI a Portugal. Assim, nomeou Regente seu filho primogênito Pedro de Bragança, o qual, a 7 de Setembro de 1822, declarou a independência do Brasil e proclamou-se Imperador. Com a “Proclamação da Independência” brasileira a atmosfera artística teve um grande declínio, incluindo o cenário musical. De acordo como Mariz (1999)

[...] não havia músicos autóctones e se acredita com bastante segurança que eles vieram em grande parte do Nordeste, isto é, da Bahia e de Pernambuco, uma vez que Rio de Janeiro e São Paulo eram ainda cidades muito pequenas e modestas. Quase todos eram mulatos e os padres-músicos foram poucos, uma vez que a construção de conventos estava proibida pela coroa portuguesa, a fim de evitar o contrabando de ouro e diamantes (MARIZ, 1999, p.39).

Borges (2007) descreve que para sobreviverem, os músicos, discípulos dos portugueses, se organizavam em pequenas instituições denominadas irmandades,

trabalhavam para igrejas, prefeituras, e davam aulas particulares. Estas irmandades contribuíram em grande medida para difundir o ensino da música na segunda metade do séc. XVIII.

Com a coroação de Dom Pedro II, em 1840, a educação musical apresentou uma significativa melhora. Em 1841, com a iniciativa do brasileiro Francisco Manuel da Silva - compositor do Hino Nacional – e com o apoio do governo, foi fundado o Conservatório de Música do Rio de Janeiro, que teve Carlos Gomes como um de seus produtos. Futuramente o Conservatório foi transformado em Instituto Nacional de Música formando nomes como Henrique Oswald, Francisco Braga, Barroso Neto, Leopoldo Miguez, Neponuceno e Alexandre Levy (Oliveira,1992).

Alvarez (1999) relata que em Janeiro de 1847 foi instituída a primeira lei estabelecendo o conteúdo para a formação musical. Dentre estes conteúdos destacam-se:

- a) Princípios básicos de solfejo;
- b) Voz;
- c) Instrumento de corda;
- d) Instrumento de sopro;
- e) Harmonia.

O autor relata ainda que em 17 de Setembro de 1851, Dom Pedro II aprovou a lei 630 (art. 47) por meio da qual estabeleceu o conteúdo do ensino de música nas escolas primárias e secundárias.

Art. 47. O ensino primário das escolas publicas compreende: A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, gymnastica [...] (Brasil, 1854).

Neste sentido, mesmo levando em conta os esforços para o estabelecimento do conteúdo de música nas escolas primárias e secundárias – conforme exposto acima – percebe-se que as iniciativas de musicalização no período Imperial foram pouco expressivas. A maior parte dos brasileiros não tinha sequer acesso à educação básica, muito menos ao ensino musical, permanecendo por muito tempo privilégio dos nobres e aristocratas (Borges,2007).

1.3. Brasil República

Segundo Romanelli (2007) a Primeira República foi marcada pelo domínio político das elites agrárias mineiras, paulistas e cariocas. O Brasil firmou-se como um país exportador de café, e a indústria deu um significativo salto. Na área social, várias revoltas e problemas sociais aconteceram nos quatro cantos do território brasileiro. Após o início da República havia a necessidade da elaboração de uma nova Constituição, pois a antiga ainda seguia os ideais da monarquia. A nova Constituição estabeleceu a gratuidade da escola primária, o Decreto 510 do Governo Provisório da República, diz, em seu artigo 62, item 5º, que "o ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário" (BRASIL,1890). No entanto exigia-se como condição, que os próprios municípios construíssem os prédios. Desta forma a educação foi concretizada de diferentes formas de acordo com o estado ou região. Conforme Nagle *in apud* Amato (2006) na primeira república, a legislação educacional evoluiu diversamente em cada estado, fazendo com que, em cada região a estrutura e o funcionamento das escolas adquirissem características muito específicas.

Para Gomes (2004), um exemplo para se compreender a organização do ensino primário naqueles anos, é o Estado de São Paulo, onde o ensino primário era dividido em: curso preliminar e curso complementar. O ensino preliminar atendia crianças de 07 a 15 anos e o currículo era composto por inúmeras disciplinas, como: leitura; escrita e caligrafia; moral prática; educação cívica; geografia geral; cosmografia; geografia do Brasil; noções de física; química; história natural; história do Brasil; leitura sobre a vida dos grandes homens; leitura de música e canto; exercícios ginásticos militares; e trabalhos manuais apropriados à idade e sexo. Com base nessas afirmações fica destacada a presença do ensino musical no currículo escolar da época.

Algumas regulamentações criadas na legislação também confirmam a existência da disciplina de música nas escolas no mesmo período. O mesmo autor acima citado, avalia:

Pela análise da legislação referente ao ensino musical na Primeira República, constatou-se a regulamentação das mudanças e adaptações previstas para o ensino musical relacionadas à sua constituição como disciplina, ou seja, a determinação da carga

horária, a permanência nas séries e nos graus, a definição, organização e gradação dos conteúdos, as forma de avaliação, bem como sua situação hierárquica no currículo (GOMES, 2004,p.2).

Borges (2007) descreve que partir de 1915 passamos por dois momentos históricos relevantes ao aspecto educacional. O primeiro deles, caracterizado pelo entusiasmo pela educação, revelou um esforço para mudar processos educacionais e expandir as escolas já existentes. No segundo momento predominou o otimismo pedagógico, onde procurava-se implantar um novo modelo educativo baseado nos ideais escolanovistas difundidos intensamente no Brasil. Os escolanovistas acreditavam que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capazes de inserir-se nessa sociedade. Então a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático (Romanelli, 2007).

Ainda de acordo com Borges (2007), mesmo com o crescimento na área educacional a participação do ensino de música na grade curricular ocorreu isoladamente em algumas regiões e instituições. As escolas paulistas, por exemplo, chegaram até a adotar métodos de musicalização como o Tonic-solfa. No entanto, a educação musical não obteve grande destaque nas primeiras décadas da República.

Em 1º. de março de 1930, foram realizadas as eleições para presidente da República que deram a vitória ao candidato governista, que era o presidente do estado de São Paulo, Júlio Prestes. Porém, ele não tomou posse, em virtude do golpe de estado desencadeado no dia 3 de outubro de 1930, e foi exilado. Getúlio Vargas assumiu a chefia do "Governo Provisório" em 3 de novembro de 1930, data que marca o fim da República Velha e o início da Segunda República.

1.3.1. Canto Orfeônico

Com o otimismo pedagógico e as idéias do escolanovismo propagadas no Brasil durante o Estado Novo, a música era vista como uma das formas de moldar o novo cidadão, e foi com este princípio que o Canto Orfeônico ganhou destaque como uma tentativa de se implantar o ensino musical sistemático em toda rede de escolas públicas do país. Em 1932 Heitor Villa-Lobos, maestro e compositor brasileiro de renome internacional foi convidado a assumir a S.E.M.A., Superintendência de Educação Musical e Artística, instituição criada por Anísio Teixeira, um dos grandes precursores do movimento “escolanovista” no Brasil (GOLDENBERG,1995).

Dentre as iniciativas de Villa-Lobos para fomentar o ensino musical estiveram os cursos de aperfeiçoamento para professores das escolas primárias e os cursos para a formação de professores especializados em Música e Canto Orfeônico. Como esclarece Goldemberg

O curso Especializado de Música e Canto Orfeônico tinha por objetivo estudar a música nos seus aspectos técnicos, sociais e artísticos, e tinha um currículo extenso: canto orfeônico, regência, orientação prática, análise harmônica, teoria aplicada ao solfejo e ditado, ritmo, técnica vocal, fisiologia da voz, história da música, estética musical e etnografia e folclore.(GOLDEMBERG,1995).

Com o sucesso das atividades, foi criado o Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico (CNCO) em 1942 no Rio de Janeiro. Este conservatório teria a incumbência de não só formar professores, como também de orientar e fiscalizar todas as iniciativas do canto orfeônico no país inteiro (GOLDEMBERG,1995). Em 1945 os professores só tinham licença para dar aulas na disciplina se fossem credenciados pelo CNCO ou instituição similar.

O quadro abaixo mostra os aspectos gerais do movimento Canto Orfeônico.

Implantação do Canto Orfeônico	
Villa-Lobos é oficialmente convidado por Anísio Teixeira, em 1932	<ul style="list-style-type: none"> - em 5 meses realiza 1ª apresentação pública; - divide os cursos de orientação e aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico em 4 etapas: <ol style="list-style-type: none"> 1) Curso de declamação rítmica 2) Curso de preparação ao ensino do Canto Orfeônico 3) Curso especializado de Música e Canto Orfeônico 4) Curso de Prática de Canto Orfeônico; - cursos 1 e 2: professores de escola primária; - curso 3: professor especializado; - curso 4: caráter eminentemente prático - reuniões e estudos voltados aos métodos de ensino, programas, análises.
Preocupações	<ul style="list-style-type: none"> - preocupação com o texto; - fornecer subsídios para executar corretamente os hinos oficiais; - unificação nacional.
Outras iniciativas	<ul style="list-style-type: none"> - curso de Especialização de Música Instrumental: músicos de banda; - fichas individuais de avaliação: participação das famílias na avaliação da influência do Canto Orfeônico nas atitudes dos alunos; - organiza cordão carnavalesco "Sodade do Cordão". - faz apelo aos interventores nos estados mostrando vantagens do Canto Orfeônico; - organiza Guia Prático em 6 volumes; - divulgação no exterior do Canto Orfeônico; - 1941: afastamento para criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em 1942, hoje Instituto Villa-Lobos.
Atividades práticas	<ol style="list-style-type: none"> a) Centro de Coordenação: reuniões semanais b) Sabatinas Musicais: audição, participação de virtuosos, etc. c) Centro de Pesquisas Musicais: pesquisar, reavivar obras, etc.

Fonte: Bensen (1991) *in apud* Goldemberg (1995).

Goldemberg (1995) relata que muitas críticas foram infringidas a este movimento educacional guiado por Villa-Lobos. Uma delas refere-se ao seu estreitamento político com o governo Getúlio Vargas, ficando evidente nas perspectivas pedagógicas do SEMA, princípios de disciplina, civismo e educação artística, os quais se mostravam muito próximos do lema do regime autoritário do Estado Novo. Para o governo era uma ótima forma de propaganda e para os críticos um péssimo exemplo de iniciativa educativa com fins políticos e não pedagógicos. Há os que acreditam que o vínculo de Villa-Lobos com o governo Vargas era apenas em função das circunstâncias que favoreceram seu projeto educacional e que questões como civismo e disciplinas existiam apenas por conveniência e estavam

em segundo plano. Outra crítica, descrita no PCN de Arte de 1997, manifesta que o projeto teria esbarrado em dificuldades práticas na orientação de professores e acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical com memorização de peças orfeônicas, que refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação.

Controvérsias à parte, de acordo com Amato, o Canto Orfeônico permitiu ao Brasil uma maior veiculação da música entre a população brasileira por muitas gerações, em um processo de democratização e valorização cultural.

Em 1961 a disciplina de Canto Orfeônico foi trocada pela Educação Musical instituída pela LDB (4024/61) parecer número 383/62 vigorando até 1970. De 1964 a 1985 devido ao Golpe Militar, o Brasil viveria um novo período de sua história, marcado pelo regime militar e pelo abalo da democracia (ROMANELLI, 2007).

1.3.2. Período Militar

Conforme Amato (2006) em uma nova reforma educacional, em 1971, as atividades de artes industriais, desenho e música foram englobadas em um único conteúdo, a atividade de Educação Artística, a qual tornou-se obrigatória nas escolas de primeiro e segundo graus. De acordo com a LDB 5692/71,

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]. (LDB 5692/71)

Um dos argumentos para o enxugamento das atividades artísticas na educação foi a tendência tecnicista, onde o mercado de trabalho era o maior foco governamental da década de 70, Amato (2006) ressalta que

Na elaboração, tanto da lei 5540/68 (reforma do ensino superior) quanto da lei 5692/71 (reforma do ensino de primeiro e segundo graus), algumas influências passaram a ficar notadamente perceptíveis, como 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).

Amato (2006) ainda descreve que para cobrir a demanda de profissionais polivalentes em artes o parecer número 1824/73 da mesma lei instituiu o curso de Licenciatura em Educação Artística contendo quatro opções de habilitação: em artes plásticas, música, desenho ou artes cênicas. Entretanto como o número de professores graduados em Educação Artística era muito reduzido, foi necessário criar uma medida de caráter provisório para cobrir o grande número de vagas criadas pela lei, dando o direito aos antigos professores especialistas em música, artes cênicas ou artes industriais de assumirem as aulas. Para suprir suas deficiências nas demais áreas da arte tentou-se treiná-los em cursos rápidos e resumidos. Como fica claro no PCN de Arte de 1997

Os professores de Educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitaram fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor [...] (PCN – ARTE, 1997, p.09).

Neste sentido é possível constatar que estes professores tiveram de deixar de lado suas especialidades para tentarem compreender superficialmente as outras linguagens artísticas. A consequência desse processo foi a total queda da qualidade educativa do ensino de artes nos países.

Na década de 80 o Movimento Arte-Educação fomentou a discussão sobre o ensino de arte propondo inúmeras possibilidades de melhorias, incluindo a valorização dos educadores e a necessidade de aprimoramento. Essas idéias foram multiplicadas através dos inúmeros encontros e eventos realizados pelo Brasil (LOUREIRO, 2001).

1.3.3. REDEMOCRATIZAÇÃO

Em 1985 o Brasil se libertou da ditadura militar e três anos depois em 1988 foi promulgada a nova constituição, o que tornou fundamental a elaboração de uma nova LDB nacional. Antes de ser sancionada em 1996 cogitou-se haver outra versão

da lei onde o ensino de arte não seria mais obrigatório, fato que ocasionou manifestações populares contrárias a este parecer. No entanto, a lei manteve a obrigatoriedade do conteúdo alterando apenas a nomenclatura de Educação Artística para Arte, medida que buscou dar um novo status à disciplina, conforme exposto no PCN de Arte de 1997, “[...] As reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade.” (PCN-ARTE, 1997, p.10)

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (ART.26, LDB 9394/96).

Em 1997 o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) unificando as propostas educacionais no país, porém o PCN específico de Arte, segundo relato de Amato (2006, p.154) “[...] não contribuiu para definição concreta de como a música deve ser trabalhada em sala de aula e não define se o professor de arte deve ter uma formação geral, com o conhecimento das varias linguagens. Ou se deve ser especializado em uma só modalidade (teatro, dança, musica ou artes visuais)[...]”.

Em 2006 um grupo de músicos – Grupo de Articulação Parlamentar Pró Música (GAP) – se reuniu para discutir formas de cobrar do poder legislativo mudanças referentes às políticas de incentivo à música brasileira. Durante dois anos foram realizados seminários e audiências públicas tendo como principal foco o Manifesto em Prol da Educação Musical no Brasil (Silva, 2008).

No dia 18 de Agosto de 2008 a LDB 9394/96 foi alterada quanto ao ensino de arte:

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (ART.26, LDB 9394/96).

A “Lei Federal 11.769” modifica tal artigo tornando obrigatório, mas não exclusivo o ensino dos conteúdos de música nas escolas de todo país.

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: (LEI Nº 11.769/08).

§ 6º. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (LEI Nº 11.769/08).

Ficou evidente que a educação musical no Brasil passou por diferentes obstáculos, contudo, destacaremos no próximo capítulo os problemas e dificuldades do ensino de música pós LDB 5692/71, lei responsável pelo desaparecimento da disciplina de educação musical do currículo escolar brasileiro.

2- AS DIFICULDADES DO ENSINO MUSICAL PÓS LDB 5692/71 AOS DIAS ATUAIS.

2.1. LDB 5692/71

Como vimos no capítulo anterior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, afastou a prática musical das escolas, criando um ensino polivalente onde um único professor formado em curso de Licenciatura deveria ser responsável pelo ensino de Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho Geométrico. Segundo Loureiro (2001) para suprir a demanda de profissionais licenciados em Educação Artística o mais rápido possível, as instituições de ensino superior tiveram de oferecer cursos de Licenciatura de curta duração. Estes tinham caráter generalista e a partir do terceiro ano, os alunos podiam escolher uma das linguagens expressivas como habilitação e, quem não desejasse fazer essa habilitação concluía seu curso, em geral com dois anos de duração. Fonterrada (2007, p.28) considera que esse tenha sido um dos grandes problemas que afetaram o fortalecimento da disciplina, pois a própria organização dos cursos não permitia o aprofundamento do estudo em nenhuma das linguagens. Loureiro (2001) aponta que devido a impossibilidade do professor trabalhar efetivamente nas três áreas artísticas, o ensino da música foi resumido à práticas recreativas e lúdicas que fogem totalmente aos objetivos propriamente musicais.

O que também ficou em evidência neste período era o caráter tecnicista da lei. Conforme Figueiredo (2010), a arte, por estar ligada à emoção foi amplamente desvalorizada, uma vez que a racionalização pôs-se em destaque, todo conteúdo

artístico foi considerado de menor relevância na educação escolar. Loureiro (2001, p.10) faz um comentário sobre o assunto:

A nova dimensão atribuída à Educação Artística se explica, também, pela filosofia que orienta a política educacional no momento e que tem como principal preocupação a inserção imediata do indivíduo no mercado de trabalho, mercado esse que se organiza numa concepção taylorista. Nesse cenário, a disciplina Educação artística não tem papel muito importante e sua inclusão no elenco das disciplinas obrigatórias pode ser interpretada como uma concessão à tradição humanística, que até então está presente na educação escolar brasileira.

Neste contexto cada linguagem artística encontrara uma maneira de se adaptar à LDB, como revela Fonterrada (2007) as Artes Cênicas com a nova lei ganharam maior destaque já que anteriormente não se incluíam no currículo escolar, o Desenho Geométrico dava suporte às Artes Plásticas, e a dança era trabalhada nas aulas de Educação Física. No entanto, isso não ocorreu com a Música, sendo portando a linguagem que mais teve problemas de adaptação ao novo modelo. Ao ser agrupada às demais linguagens expressivas, perdeu as condições que detivera até então, desde a época do Canto Orfeônico – a partir da década de 1930 – e da Educação Musical, em vigência no período de 1964 a 1971. Loureiro (2001) ressalta que:

Mesmo que a intenção fosse colocar a arte em função da educação global do indivíduo, as práticas pedagógicas relacionadas à Educação Artística privilegiaram as artes plásticas, a música, devido à sua especificidade enquanto linguagem com características e conteúdos próprios, ressentiu-se das deficiências dos cursos de formação do professor, e a consequência foi o esvaziamento dos conteúdos dessa linguagem. Loureiro (2001, p.69)

Fonterrada (2007) retrata que desde então até a década de 1990, a formação musical se deu apenas nas escolas especializadas, conservatórios, escolas livres de música, cursos técnicos e superiores, em modalidades de licenciatura e bacharelado, ou em algumas escolas públicas e privadas de nível infantil, fundamental e médio. Loureiro (2001p.70) diz que:

[...] apesar das dificuldades do ensino musical nas escolas fundamentais, os Conservatórios conseguiram manter uma relativa autonomia interna em cursos e preservar em seu ensino de caráter técnico - profissionalizante os conteúdos de linguagem específicas da área de música. É como se o ensino oferecido pelos Conservatórios estivesse a salvo dos problemas que assolam a educação brasileira. (LOUREIRO, 2001p.70).

A mesma autora afirma que o Conservatório continua seguindo seu modelo de escola para a elite, ou seja, seu acesso é restrito e privilegia o ensino tradicional, com a adoção de conteúdos fragmentados, fixos, isolados e descontextualizados, cuja função básica, segundo Penna (1995, p.14), está em

“[...] formar tecnicamente, pelo e para o padrão da música erudita, os profissionais para um entretenimento da elite - em outras palavras, os músicos para as salas de concerto. Ou, ainda, cumprem a função de enriquecer, através da prática musical, a formação pessoal daqueles que tem, socialmente, a possibilidade de acesso a essa forma artística”. (PENNA,1995, p.14).

2.2. LDB 9.394/96 e Concepções Atuais

Como vimos no primeiro capítulo, a LDB 9.394/96 vigente até os dias atuais voltou a considerar as Artes como forma de conhecimento, resgatou seu lugar na grade curricular, abriu a possibilidade de se oferecer Licenciaturas específicas nas áreas de Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música, e ainda substituiu sua nomenclatura de Educação Artística para Ensino de Arte. Para Fernandes (2004) essa troca de denominação não assegurou a transformação de argumentos, pressupostos, idéias e práticas subjacentes, fazendo com que, na verdade, as linguagens não fossem integradas, mas sim separadas e até excluídas da prática docente, como é o caso da música. Para tanto, em 2008, o artigo 26 da LDB 9.394/96 é alterado pela lei 11.769/08, acrescentando um novo parágrafo que estabelece a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos de música na disciplina de Artes. Até o vencimento do prazo de 3 anos para sua aplicação, no entanto, o que se vê nas escolas desde a década de 1970 e após a homologação da nova LDB em

1996 quanto ao ensino das linguagens artísticas incluindo entre elas, a música é uma realidade bem diferente.

Conforme Penna (2010) apontou, a “presença da arte no currículo escolar tem sido marcada pela indefinição, ambigüidade e multiplicidade”. Esses aspectos se fazem presentes no texto da LDB 9.394/96, quando traz que “o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Esse caráter muito abrangente do texto abre possibilidades a interpretações que vêm sistematicamente excluindo a música desse ensino de Arte. Nas palavras de Penna (2010, p.130):

A atual LDB, estabelecendo que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (Lei 9.394/96 - Art.26, parágrafo 2), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-las com maior precisão.

Arroyo (2004) comenta que uma das inúmeras interpretações está na manutenção do ensino polivalente de Arte como restrito ao ensino de artes visuais, reproduzida pelas políticas públicas e pelos educadores. Conforme o autor

A presença de diferentes linguagens nem sempre acontece na prática e isso merece um exame cuidadoso. “O que se encontra, na realidade, é muitas vezes, a exclusividade da aula de artes plásticas, fazendo com que os alunos não entrem em contato com as outras linguagens artísticas, como a música, a dança e o teatro” (FERNANDES, 2004, p.75).

Arroyo (2004, p.31) dá alguns exemplos de situações onde essas concepções emergem, alimentando a realidade de ausência da música na educação básica e sua exclusão do ensino de Arte.

Em 2001 o governo do Estado de Minas Gerais publicou edital para concurso público – cargo de professor para rede estadual de ensino. A ementa do programa para o “concurso em Artes (Ensino Médio) e Educação Artística (5º e 8º série)” como trazia o texto original, informava:

O programa é básico para professores de artes Visuais, Dança, Música e Teatro e refere-se ao ensino de Arte na Educação básica. Ressalta-se que não há mais a polivalência, mas sim o professor especialista em uma linguagem artística que deve ter conhecimentos básicos das outras, pois assim poderá elaborar atividades integradas com professores de outras linguagens artísticas ou com colaboradores da comunidade. (Edital n.001/2001, 12 jul.2001 *in apud* ARROYO,2001,p.31).

O que chama atenção no texto é o duplo sentido do trecho “não há mais a polivalência, mas sim o professor especialista em uma linguagem artística que deve ter conhecimentos básicos das outras (linguagens artísticas)[...]” .O que Arroyo (2004) questiona não é a questão da integração do trabalho na escola, mas sim o significado destes conhecimentos básicos que parece vir de contramão ao currículo dos Cursos de Graduação em Música, destacando que o termo Ensino de Arte ainda está carregado do sentido da polivalência.

Outro edital de concurso público em que a música esteve ausente do programa da prova foi, segundo o mesmo autor, o da Prefeitura de Uberlândia MG, em 2002.O programa do concurso, citado abaixo, limitou-se às artes visuais:

A importância do ensino de Artes para a formação da consciência crítica. A proposta curricular para o ensino de Artes Plásticas e Visuais e os dois grandes eixos: horizontal e vertical, que considera os conteúdos de ensino. Aspectos conceituais do ensino de Arte: história, objetivos, linguagens, elementos, desenvolvimento, análise de imagens, composição. História da Arte. O ensino de Arte e seus pressupostos metodológicos. (O MUNICÍPIO, 2002, p.5 *in apud* ARROYO 2004 p.10).

Arroyo (2004) afirma que quando questionado sobre esses limites, o Secretário Municipal responsável pelo concurso alegou que o currículo das escolas municipais contempla apenas artes plásticas. Apesar do programa da prova não ter sido modificado, ingressaram alguns professores de Música e Artes Cênicas, e ao acompanhar o ingresso desses professores nas escolas através de relatos principalmente dos professores veteranos que ministram artes plásticas, comentaram que os profissionais ingressantes estão sendo pressionados pela direção de algumas escolas a lecionar Artes Plásticas ao invés de suas áreas de formação.

De acordo com o referido autor, outro elemento que contribui para a exclusão da música no ensino da Arte são as diferentes nomenclaturas dos cursos que formam educadores musicais no Brasil, sendo confirmada pelo seguinte exemplo:

Em Jaboatão do Guararapes, município vizinho a Recife, conforme relato recebido via comunicação eletrônica. Lá o edital do concurso público para professor de Educação Artística, trazia no programa também o conteúdo de música, mas os profissionais titulados nos cursos de licenciatura em música, por exemplo, o oferecido pela universidade Federal de Pernambuco ficaram impedidos de se inscrever para as provas (ARROYO,2004, p.32).

Arroyo (2004, p.32) ainda cita uma lista de nomenclaturas, que comprova essa diversidade:

- Licenciatura em Música
- Música - Licenciatura
- Licenciatura em Educação Musical: Habilitação em Instrumento Musical.
- Licenciatura em Educação Musical: Habilitação em Canto
- Licenciatura em Educação Musical: Habilitação em Ensino Musical Escolar
- Pedagogia da Arte: Qualificação em Música
- Educação Artística: Licenciatura e Habilitação em Música
- Música - Educação Musical (Licenciatura)

Muitos problemas ainda são relatados como, a formação deficiente dos professores, a falta de orientações pedagógicas, a pequena carga horária destinada à arte, a falta de espaço físico e materiais. Há ainda que se destacar a existência da desvalorização da área pelos alunos e demais profissionais, devido ao desconhecimento da importância e o papel do ensino da arte na escola. Se tratando de música algumas pesquisas chegaram a revelar a rejeição dos alunos por motivos como a não reprovação e sua não exigência no vestibular e na vida diária. (FERNANDES, 2004).

Ao referirmos sobre a falta de orientações pedagógicas é sabido que este problema deveria ter sido solucionado pelo PCN específico em Artes, no entanto especialistas apontam inúmeras falhas ao cumprimento desta tarefa, para tanto faremos uma análise sobre as críticas atribuídas e a este documento.

2.3. Analisando os PCN de Arte

Segundo Penna (2010, p.131) os PCN que se referem ao ensino da Arte de primeiro e segundo ciclos possuem quatro propostas de modalidades artísticas, artes visuais, música, teatro e dança, mas não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de quais linguagens artísticas, quando e como trabalhá-las na sala de aula. A mesma autora relata que os PCN do ensino médio são muito mais sucintos que os do ensino fundamental, pois são pouco extensos e não apresentam propostas específicas para cada linguagem artística, o que se propõe é que no ensino médio deve-se dar continuidade aos conhecimentos de arte adquiridos no ensino infantil e fundamental em, artes visuais, dança, teatro e música, ampliando saberes para outras manifestações como as artes audiovisuais.

Procurando corrigir e ampliar os PCN do ensino médio o Ministério da Educação lançou em 2006 as “Orientações curriculares para o Ensino Médio”. Nesse documento, o capítulo dedicado aos conhecimentos de Arte apresenta propostas para cada linguagem, com indicações básicas e gerais, mas também de caráter prático, acompanhadas pelo relato de uma experiência vivida em sala de aula (PENNA, 2010, P.132). A autora ainda destaca um trecho do documento sobre os princípios e fundamentos propostos para a prática escolar na área.

O ensino de teatro, da música, da dança, das artes visuais e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas é tarefa a ser desenvolvida por professores especialistas, com domínio de saber nas áreas mencionadas [...] Se a realidade da escola não permitir a prática interdisciplinar recomendável, torna-se mais coerente concentrar os conteúdos no campo da formação docente [...] (BRASIL, 2006 *in apud* PENNA, 2010, p.132).

Penna (2010) conclui que tanto no ensino fundamental e médio, a decisão quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino, tendo flexibilidade diante das diferentes realidades do nosso país, no entanto essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens artísticas dando privilégio a uma ou outra.

Outra crítica feita aos PCN é a sua visão romântica em relação à arte, com base nos pressupostos da arte como expressão e comunicação, com ênfase na transmissão e recepção de emoções. Fernandes (2004, p.78) considera que na verdade, os PCN se preocupam com a formação do cidadão e para isso constroem um projeto de ensino da arte voltado para a democratização do acesso à cultura. Penna (1997, p73-74) afirma que um projeto assim “não pode se sustentar sobre quaisquer concepções de educação e de arte, mas antes requer abordagens teóricas que permitam discutir e compreender os mecanismos que reproduzem o acesso socialmente diferenciado à arte”. Analisando o trecho abaixo:

A experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora [...] a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades imaginativas para estabelecer um contato [...] a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística. (PCN - ARTE, 1997, p.43-44)

É possível concluir – com base nos argumentos de Fernandes (2004) – que tais diretrizes mostram, implicitamente, que a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica estão presentes, porém existe também a concepção romântica da arte, e conforme Penna (1997, p.56) existe “a supervalorização da emoção com ênfase na sensibilidade inventiva, sem que, no entanto, sejam explicitadas com clareza a maior parte das noções utilizadas.”

2.4. A Educação Musical de Professores Polivalentes em Artes

Um dos grandes problemas apontados no presente trabalho, para o desaparecimento dos conteúdos de música nas escolas públicas se refere à formação insuficiente dos professores polivalentes em Arte que atuam no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Destacaremos então alguns aspectos que justificam essa falha.

O ensino de música tem sido compreendido pela sociedade e pela comunidade educacional como uma atividade destinada aqueles dotados de talentos especiais, fortalecendo a idéia de música como atividade altamente elitista. A educação musical tem sido frequentemente dirigida para a formação do artista e os professores de música quase sempre se consideram mais como agentes para a descoberta e seleção de talentos do que agentes para o desenvolvimento da musicalidade presente em cada criança, e é exatamente este pensamento que leva o professor polivalente em artes sem habilitação específica a não se considerar apto a lidar com música, e quando o conteúdo chega a ser abordado, se limita a ações esporádicas e superficiais. (FIGUEIREDO,2007).

Os professores alegam que não tem conhecimento suficiente da área de música para ministrar as aulas. Quando sua habilitação é em artes cênicas, julgam-se capacitados para dar conteúdos de artes plásticas, mas não de música: "música é mais difícil". As atividades da área de artes plásticas são muito mais freqüentes. (ROSSI, 2007,p.110).

Para exemplificar a realidade do professor responsável pelo ensino de artes nas escolas regulares e como se realiza a prática escolar no campo da música, Penna (2010) utiliza dados de pesquisa realizada na Grande João Pessoa (GJP), capital da Paraíba, nos anos letivos de 1999 a 2000, como fica salientado a seguir:

Sem dúvida, temos como referência pesquisas localizadas, que não podem ser tomadas como representativas do que acontece no conjunto das escolas deste país, que certamente são diferenciadas em seus contextos e suas praticas. Apesar disso, esses dados são significativos, na medida em que revelam uma situação possível e real, de modo que, se há escolas onde a realidade é bastante distinta, há outras que certamente apresentam aspectos comuns (PENNA, 2010, p.145).

Realizada junto a 152 escolas públicas estaduais e municipais e 186 professores do ensino fundamental e 34 escolas estaduais e 50 professores do ensino médio os dados obtidos foram:

No ensino fundamental, 86 % (160) dos professores eram formados no curso de Artes, e dentre os 186 professores apenas 9 tinham habilitação em música, ou seja 4,8%. No ensino médio 84% tinham formação em Artes e somente 5 possuíam habilitação em música,10% do total de 50 dos professores envolvidos na pesquisa.

Por meio destes dados é possível verificar que a formação dos professores é bastante diversificada e conforme a autora, “artes plásticas era a habilitação predominante, assim como a linguagem mais abordada em sala de aula.” No entanto 45,7% dos professores do ensino fundamental declaravam trabalhar com apenas uma linguagem artística, o índice era menor ainda no Ensino Médio, sendo 26%.

Em relação à educação musical, 32,3% (60) dos professores do Ensino Fundamental informam trabalhar música em suas aulas, embora apenas nove possuam formação em música; no Ensino Médio onde foram encontrados 5 professores com habilitação específica em música, 28 declaram abordar essa linguagem artística em sala. Analisando também o curso de licenciatura plena em Educação Artística da Universidade Federal da Paraíba, responsável pela formação da quase totalidade dos professores de Artes das redes públicas da Capital, dentre as três habilitações oferecidas, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música, a área musical segundo a mesma pesquisa é sempre menos freqüente, apenas 11,7% do total de concluintes, num período de 10 anos, cursou a habilitação em música.

Na falta da formação específica, este trabalho pedagógico com música tende a ser esporádico e superficial, ou até mesmo inadequado; inclusive, muitas das menções a respeito poderiam se referir a práticas sem cunho propriamente musical, abordando conteúdos que apenas se relacionam com a música – como por exemplo, atividades de interpretação de letras de canções, que são correntes no ensino médio.

Os dados apontados por Penna (2010) revelam que o ensino musical tem sido aplicado nas escolas regulares de forma frágil e inconstante, muitas vezes nas mãos de professores sem formação específica, e se tratando das séries iniciais do ensino fundamental (1º e 5º ano), a situação é ainda mais grave, tendo em vista que o professor responsável pelo desenvolvimento das atividades relacionadas ao ensino de artes e, conseqüentemente, ao de música é o regente de classe, que atua de forma polivalente, ministrando os conteúdos de, praticamente, todas as áreas do conhecimento (Penna,2010).

Deste modo, a mesma autora enfatiza que a efetiva presença da música na prática educativa concreta depende de diversos fatores, inclusive do modo como agimos no cotidiano escolar, ocupando os vários espaços possíveis, até mesmo aqueles gerados a partir dessa nova lei, pois, 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.

2.5. Educação Musical Frente à Lei 11.769/08

Estamos vivendo um momento histórico de transição, a nova legislação 11.769/08 abre múltiplas possibilidades para a música na escola, e de certa forma, como salienta Figueiredo (2010, p.3) “a falta de clareza do parágrafo 2º. do artigo 26 da LDB foi minimizada pela nova lei, porque agora se evidencia que a música é uma das artes que devem fazer parte do currículo obrigatório das escolas.” No entanto como vimos a legislação por si só não tem o poder de operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula.

Conforme Figueiredo (2010) afirma, apesar do avanço que a legislação pode trazer, ainda restam diversas questões sobre a educação musical na escola a partir da nova lei. A questão referente a qual profissional deverá ser responsável por ensinar música não está definida com clareza e como vimos anteriormente, a prática polivalente ainda está muito presente nas escolas brasileiras e para alguns, a nova lei não acrescenta modificações. Figueiredo (2010, p.4) dá um exemplo dessa prática:

[...] em uma matéria jornalística publicada em Santa Catarina, onde 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 Arte, como vem sendo feito até este momento, ministrada por “professores de artes em geral”.

Tais concepções são decorrentes do veto ao parágrafo da lei que indicava a obrigatoriedade de professores especialistas para o ensino da música. O referido artigo trazia a seguinte redação:

“Art. 2º - O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”.

Além do mais, lembrando que o artigo 62 da Lei nº 9.394 refere-se a:

Art. 62º. 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 (LDB 9.394,1996).

A nova lei não defende a presença do educador musical, o veto do artigo para Gomes (2010) é algo que reafirma a história da educação brasileira, marcada pela busca do professor como habilidades múltiplas em artes, capaz de ensinar qualquer linguagem sem ter formação específica. Neste contexto é evidente a incoerência do veto. Se a atual formação superior possibilita profissionais qualificados em linguagens específicas, qual o motivo para não se colocar os profissionais habilitados em música para ministrar estes conteúdos? Para Figueiredo (2010) deveria ser óbvio, ao analisar o artigo 62 da LDB de 1996, que indica claramente a obrigatoriedade de curso de licenciatura para aqueles que desejam ser professores da educação básica e a presença de profissionais específicos para atuarem nas diferentes áreas do conhecimento, portanto o ensino musical deveria estar incluso a estas especificações. O autor ainda afirma que “um professor licenciado em música não está apto a ensinar teatro; assim como o professor de artes visuais não foi preparado para ensinar dança na escola, e assim por diante [...] é fundamental que se desconstrua a idéia de que arte é um coletivo que deve ser ensinado por um único profissional.” (FIGUEIREDO, 2010, p.4)

A explicação dada a este veto presidencial se dá nos seguintes argumentos, transcritos na próxima página.

Mensagem de veto número 622, de 18 de Agosto de 2008.

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 2.732, de 2008 (nº 330/06 no Senado Federal), que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica”. [...]

Razões do veto

“No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.”

Essas Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Outra problemática são os projetos extra curriculares envolvendo música, muitas escolas possuem corais , bandas e outros grupos , tendo como ministrantes, músicos sem formação pedagógica. Penna (2007) fala sobre a necessidade de formação do músico uma vez que não podemos nos basear na falsa crença de que o fato de uma pessoa tocar um instrumento musical a torna automaticamente um educador, não havendo a necessidade de uma formação docente.

Esses músicos , no entanto, mesmo sabendo tocar , não tem preparação adequada para ensinar, embora muitas vezes o domínio de um fazer musical seja tomado como suficiente para capacitar alguém a atuar em escolas de educação básica, desconsiderando-se as particularidades e exigências desse contexto escolar ou da atividade docente em geral (Penna,2008).

Atualmente o veto do artigo 2º da lei 11.769/08 dá a abertura a estes profissionais sem formação docente, de ministrarem os conteúdos de música obrigatórios a partir de 2011 nas escolas públicas de todo país. Este veto segundo Figueiredo (2010) pode estar ligado ao reduzido número de professores licenciados, com habilitação específica na área musical, fato que já havia sido relatado anteriormente, e que constitui um dos maiores problemas para a efetiva implantação da nova lei.

2.6 Ausência do professor especialista em música

Conforme Penna (2010, p.161) existe atualmente no Brasil 76 cursos de licenciatura que oferecem habilitação em música, contudo, em muitas localidades não há cursos do gênero. Em alguns estados brasileiros, principalmente da região nordeste, a distância de uma faculdade com cursos de música chega a 1000 quilômetros.

Outro motivo para a falta de professores especializados segundo Figueiredo (2010) é desinteresse dos profissionais licenciados em ingressar na educação básica. Os cursos de habilitação em música existem há vários anos e diversos profissionais poderiam se somar àqueles que vêm sendo formados hoje nas licenciaturas de música no Brasil. No entanto, Penna (2010, p.149) relata que vários ex-alunos da habilitação música atuam em universidades ou em escolas de música, públicas ou privadas. “Essa tendência pode ser constatada pelos profissionais formados nos cursos de música da Universidade Federal de Uberlândia, que historicamente a maioria atua em Conservatório da rede estadual do Triângulo Mineiro.” A autora apresenta ainda dois prováveis motivos para esta preferência:

Talvez umas das razões dessa preferência seja o fato de, 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. Dessa forma, as escolas especializadas são vistas como mais “atraentes e protetoras” por muitos professores, cuja formação nem sempre envolveu um compromisso real como um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.

Figueiredo (2010, p.7), concordando com a autora, salienta que 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.” Realmente as escolas de educação básica, especialmente as escolas públicas, apresentam várias dificuldades distintas das escolas especializadas em música, Penna(2010) cita o tamanho das turmas, os poucos recursos, instalações inadequadas, e seus alunos ainda trazem para a sala de aula vivências musicais diferenciadas, assim como diferentes expectativas em relação à aula de música. Sendo assim o contexto escolar se opõe ao modelo tradicional de ensino musical, de caráter técnico profissionalizante, que ainda marca a formação da maioria dos professores de música, e assim tendem a reproduzir a prática educacional em que foram educados. Com essas afirmações é evidente que o modelo tradicional de ensino de música está presente até mesmo nas próprias licenciaturas de música, na medida em que, como apontado por Hentschke (2003, *in apud* Penna, 2010 p.150) muitos docentes que atuam nesses cursos de formação do professor são músicos instrumentistas, regentes e compositores, sem experiência pedagógica mais ampla, seja na escola regular ou em contextos não formais.

É muito comum professores de música desistirem da escola, inclusive em localidades onde já foi conquistado um espaço para a música no currículo antes mesmo da obrigatoriedade legal, é possível ilustrar essa realidade através dos dados extraídos de Penna (2010, p.151):

Na rede pública de Goiás realiza-se concursos específicos para professor de música, inicialmente para os projetos de corais e bandas desenvolvidos nas escolas estaduais da capital. A partir de 2007, a música começou a ser implantada em sala de aula, e em 2009 já constava como disciplina em 53 unidades escolares, dentre as 130 da Subsecretaria Metropolitana. É grande, no entanto, a dificuldade em preencher as vagas disponíveis para a atuação na educação básica, apesar de a Universidade Federal de Goiás manter, em Goiânia, curso de formação de professores de música. Assim, durante o ano de 2009 foram realizados quatro processos seletivos para contratação em caráter provisório, visando atender a demanda. No primeiro, realizado em fevereiro, foram abertas 100 vagas para professor de música – sendo 50 para a sala de aula – e apenas 26 vagas foram supridas.

Assim como no período do Canto Orfeônico de décadas atrás, hoje, mesmo com modernas ferramentas de comunicação e meios de transportes mais velozes, nos deparamos outra vez com a falta de professores qualificados. Depois de permanecer cerca de 30 anos sem os conteúdos de música no currículo escolar brasileiro e com o ensino polivalente de artes, teremos de enfrentar o grande desafio de capacitar efetivamente professores de música para adentrar a rede de ensino básico. Tarefa que certamente demandará de muito mais tempo que os três anos estipulados pela nova lei.

2.7. Um Círculo Vicioso a Ser Rompido

“Parece que estamos diante de um problemático círculo vicioso”. (PENNA, 2010, P.152). Estudiosos como Penna, Figueiredo e Hentschke constatarem que a música tem tido um espaço reduzido na escola e que há uma constante preferência dos educadores musicais pelas escolas especializadas em música, caracterizando certo descompromisso com o ensino regular. E mesmo antes da nova lei como foi citado anteriormente já havia oportunidades no país que a educação musical não vinha conseguindo concretizar (Rede pública de Goiás).Penna(2010) relata que em consequência dessas frustrações e pelo fato de não conseguir ocupar de modo efetivo esses espaços potenciais como práticas significativas, torna-se difícil conquistar reconhecimento e valorização, seja no contexto escolar ou social mais amplo.

A aprovação da lei 11.769/08 tem sido uma grande vitória, pois há muito está comprovado os benefícios da música na aprendizagem. Pereira e Amaral (2010) relatam que a música é capaz de trabalhar os dois hemisférios cerebrais, direito e esquerdo, equilibrando o pensar e o sentir. A percepção auditiva é aguçada trabalhando a afinação. A emoção é trabalhada através da melodia. A inteligência e a razão são desenvolvidas pela harmonia dos acordes. A coordenação motora e os movimentos são estimulados pela pulsação rítmica. A música ainda auxilia na aprendizagem de matemática, estimula a concentração, desenvolve habilidades intelectuais e o raciocínio lógico.

Mais do que estas funções, os autores ainda reforçam que “a música deve ser vista em sua finalidade essencial, tal como todas as demais áreas do conhecimento, pois representa por si só uma área específica que não necessita de justificação nas demais para existir na sociedade e adentrar na comunidade escolar”.

Como citado anteriormente, esta lei vem especificamente trazer a obrigatoriedade da educação musical nas instituições de ensino num prazo de três anos, sendo o ano de 2011 a data limite para sua implementação.

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei. (BRASIL,2008).

Conforme Gomes (2010) deve-se entender que o projeto de lei tentava promover o resgate da educação musical, valorizando da formação humana, neste sentido apesar das dificuldades encontradas, esta lei trata-se de uma nova oportunidade de se ter um ensino musical democrático nas instituições escolares do Brasil e devido a estas afirmações, 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, p.8). E para romper este círculo vicioso que se impõe, o que precisamos fazer no presente momento é buscar soluções e alternativas para que os conteúdos musicais que passam a ser obrigatórios no currículo escolar, sejam implementados de forma sistemática e coerente, proporcionando, portanto, reflexos positivos para nossa sociedade. Para tanto trataremos no próximo capítulo sobre as possibilidades de solução dos problemas apresentados até o momento neste trabalho.

3 - SOLUÇÕES E ALTERNATIVAS PARA A EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.769/08.

3.1. Formação Inicial e Continuada

Ficou evidente no capítulo anterior que a falta de professores de música na educação básica é o maior desafio que a nova lei tem de enfrentar para se concretizar. Pensando nesse dilema, Figueiredo (2010) sugere que sejam tomadas atitudes de curto prazo como a contratação de professores substitutos que poderiam contribuir na inserção da música no currículo. Tais professores não precisam necessariamente ter a licenciatura em música concluída para atuarem como professores temporários. “Mas é preciso compreender tal medida como uma ação temporária, que funcionaria num período transitório até que se formassem licenciados em música em número suficiente para todos os sistemas educacionais” (FIGUEIREDO, 2010, p.7). Outra medida provisória, segundo o mesmo autor, seria a formação pedagógica de músicos para realizarem as atividades curriculares das escolas.

“Em diversos contextos, os músicos atuam nas atividades de contra turno, através de corais, bandas, oficinas de instrumentos e outros projetos, que certamente contribuem para a inserção da música na escola. Mas o que se pretende é o acesso democrático ao ensino de música na escola, é preciso compreender a necessidade de atividades curriculares com música.” (FIGUEIREDO, 2010, p.7)

De acordo como Sobreira (2008, p.49) “o fato do ensino de música, nos dispositivos da atual lei 11.769/08, ser facultado a músicos pedagogicamente não habilitados nos remete a pergunta: Para que uma licenciatura em Música então?” Isso parece se basear na falsa crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente. A nova lei não defende a exclusividade do educador musical para ministrar o ensino de música. Mas isso não sugere a sua exclusão, mas impõe a nós, profissionais dessa área, uma preocupação pertinente, pois haverá sempre demanda para atuação especializada no ensino da música. A formação docente desses profissionais que atuarão nas escolas públicas é preocupação vigente, ressaltando a carência de professores para realizar esse trabalho específico.

No entanto, embora haja um considerável aumento de iniciativas e bons projetos, ainda não há uma política nacional firmemente sedimentada que ampare o retorno da música às escolas, e nem profissionais habilitados em número suficiente para levar adiante esse projeto. (FONTERRADA, 2007,p.29).

Já no primeiro ciclo do Ensino Fundamental onde há apenas um professor responsável por todas as disciplinas, Queiroz e Marinho (2006) também sugerem como alternativa imediata a formação continuada deste docente generalista, visando dar a esses profissionais condições necessárias para trabalharem com conteúdos musicais de forma adequada para o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção dos alunos. Fonterrada (1993) afirma que:

[...] sem dúvida há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe para estimular o gosto pela música; sem dúvida é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente escolar sonoro ou das imediações. Para isso ele não necessita de formação específica, mas apenas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons. Mas mesmo para isso é necessário que tenha uma sólida orientação. [...] Outras questões, porém, são da alçada do professor especialista, e é ele quem deverá tomar as rédeas do processo educativo (FONTERRADA, 1993: 72-73).

Figueiredo (2007) ressalta que o professor especialista é um profissional necessário no contexto escolar, mas não se pode esquecer que é o professor generalista que passa a maior parte do tempo com as crianças e que ele poderia

trabalhar integralmente com especialistas para contribuir com o desenvolvimento musical dos estudantes. Cunha, Lonbardi e Ciszewski (2009) reforçam que com a imensa demanda de profissionais da área da educação musical que a nova lei provocará no nosso país, a questão da formação musical de professores generalistas deverá entrar na pauta das discussões em torno da busca de soluções que permitam a concretização de tal medida.

Figueiredo (2007) conclui que até o currículo dos cursos de pedagogia devem ser repensados, uma vez que, uma única disciplina de Arte com pequena duração não pode ser suficiente para que um indivíduo se sinta qualificado para abordar as artes em sua prática como professor. Os cursos de formação docente, entretanto, não necessitam ter uma grande carga horária em artes, o que seria inviável também. Além do aumento de horas, segundo o autor, é necessário uma maior adequação sobre os objetivos das artes na formação das crianças e conseqüentemente na formação dos próprios professores.

A contribuição do professor generalista para o desenvolvimento musical da criança passa primeiramente pela compreensão que este professor tem sobre música e artes na formação de indivíduos. Enquanto ele estiver vinculado aos paradigmas que colocam a arte para todos não haverá segurança nem confiança para desenvolver qualquer programa de música. É essencial que se repense a educação musical que pode ser administrada por este professor generalista, respeitando o contexto onde tal educação é inserida (FIGUEIREDO, 2007).

A discussão em torno da formação continuada do docente é bastante recorrente nos artigos que tratam sobre a implantação da Lei 11.769/08. As medidas apresentadas até o momento tratam de alternativas imediatistas, que geram efeitos momentâneos, porém necessários devido ao curto prazo previsto para a implementação da educação musical nas escolas do Brasil. Outro aspecto que ficou claro no presente trabalho é o descompromisso dos alunos dos cursos de licenciatura em música com a educação básica. Visando mudar este quadro Sobreira (2008) propõe a aproximação e o trabalho colaborativo com as universidades. O empenho das instituições formadoras em constituir parcerias com as escolas da rede pública poderia ser visto como uma forma de aprimorar a formação do docente inicial, mas também de propiciar a formação continuada daqueles que já atuam naqueles contextos. Bellochio (2003) concordando com estas

sugestões acredita que é preciso investir em projetos integrados entre as várias instituições formadoras e a escola. Uma forma de concretização desses trabalhos é utilizando a investigação educacional em pesquisas compartilhadas. Abre-se assim a possibilidade de que os estágios e as atividades práticas previstas nas Diretrizes possam subsidiar a formação inicial para os estagiários e a formação continuada para os regentes nas turmas de estágios.

3.2. Educação Musical e o Papel da Universidade.

Segundo Beineke (2004) é freqüente alunos do curso de Licenciatura em música ao começarem o estágio curricular na escola, concluírem que “não estão preparados para a escola pública”. É comum o aluno concluir que a atividade de educação musical na escola teve problemas porque “a escola não valoriza o trabalho”, porque “há um desrespeito pela área na escola”, porque “é uma bagunça, aulas são canceladas em cima da hora, são programadas outras atividades” e assim por diante (BEINEKE, 2004, p.37). Realmente os problemas são muitos, mas segundo a autora precisamos pensar que é esse o contexto real de trabalho, e por isso as instituições formadoras de docentes precisam considerar tudo isso, caso contrário estariam transmitindo ao aluno uma idéia de escola perfeita que talvez ainda não exista. Se o trabalho do educador musical não está sendo visto e se a escola não se compromete com ele, é preciso saber o que está sendo feito de errado pelas universidades?

Se para o nosso trabalho “dar certo” precisamos de um espaço de valor reconhecido pela comunidade escolar, de uma rotina bem estabelecida, com um planejamento a longo prazo de todas as atividades que modificam a rotina “normal”, então estamos planejando para dar errado – e cada vez que nosso trabalho “dá errado” nós contribuímos para que tudo fique como está (BEINEKE, 2004, p.38).

Bellochio (2003) defende que esse debate precisa sair do âmbito das lamentações para o nível da ação e da reflexão, sendo encarado como elemento norteador do processo de formação de professores e, conseqüentemente, das

práticas de ensino. O debate precisa ser instaurado nas Instituições de Ensino Superior como forma de não apenas cumprir práticas de ensino como proposições de políticas governamentais. Os cursos formadores precisam assumir a dimensão da prática para além da mera execução de atividades na realização escolar. É preciso problematizar as realizações e projetar mudanças como base nos cenários concretos das instituições escolares.

Beineke (2004) acredita que para transformar essa realidade é preciso começar com a formação de professores mais preparados para atuar de forma crítica e política na escola pública. E para isto é necessário se conhecer melhor esse cotidiano, interagir com ele de forma mais intensa, mais comprometida, mais crítica, e mais política. As diretrizes Curriculares para a Formação de Professores nos lançam um desafio: construir relações de cooperação e profundo compromisso com a educação básica, enquanto que, as instituições formadoras deverão tornar-se o móvel inicial da construção de uma nova cultura institucional e de formação específica de docentes que deverão atuar nessa educação. Mudanças desse porte exigem posturas coletivas nas reformas curriculares, reorganização das Instituições de Ensino Superior e mudanças nas relações com a educação básica. Mas enquanto essas discussões acontecem, essas instituições precisam ir criando espaços para o ensino de música na escola pública, precisam estar construindo um cenário onde as relações que almejadas se tornem possíveis.

Para a referida autora essas mudanças coletivas expressam que a escola também precisa mudar para dar conta de um outro modelo, de uma outra relação como a universidade e com os estagiários. Será necessário construir uma nova estrutura das relações entre o colegiado de curso, os professores orientadores, os estagiários e a equipe da educação básica. Terrazzan destaca que

Vivemos num importante momento da Educação brasileira, na medida em que reformulações do ponto de vista das que estão anunciadas não ocorrem sempre. Em particular, todos os envolvidos com a Educação Básica estão chamados a participar desse processo, e nós, envolvidos com a formação de professores, devemos assumir uma parte dele (TERRAZZAN *in apud* BEINEKE, 2004, p.39).

Procurando alcançar esses objetivos, algumas Instituições de Ensino Superior já estão realizando programas de educação musical que visam aproximar

“Universidade” e “Escola Pública”, criando um ambiente propício para a aprendizagem dos alunos do curso de licenciatura em música e dos profissionais que já atuam neste contexto.

3.3. Programas Inovadores

3.3.1. Programa de Ação do Curso de Licenciatura em Música da UEL

Kleber e Cacione (2010) descrevem o programa de ação do curso de Licenciatura em música da UEL (Universidade Estadual de Londrina). Segundo os autores o programa propôs desenvolver uma experiência acadêmica aos alunos do curso de Licenciatura em música, relacionando ensino e pesquisa, voltada para a prática do estágio curricular cujo eixo conceitual se construiu mediante a interdisciplinaridade. O desenvolvimento aconteceu em dois colégios da rede pública de Londrina com ligação à UEL. O curso de licenciatura em música deverá estar articulado com os outros níveis de ensino para dar condições aos graduandos de terem uma atuação significativa no ensino básico, resgatando um espaço perdido e muito reivindicado pela classe de educadores musicais.

Conforme Kleber e Cacione (2010) as atividades práticas de ensino, foram organizadas em três etapas. Na primeira etapa ocorreu a observação e discussão do ensino da música em diferentes espaços institucionais e informais para se perceber os campos de atuação; em uma segunda fase, de forma gradativa, os alunos assumiram algumas tarefas, participando de planejamentos, projetos de pesquisa acompanhados de reflexões, seminários e leituras e; na fase final eles passaram por uma atuação intensiva como regente de classe. Essa experiência concreta pode propiciar ao aluno uma vivência que projeta a profissão de professor, exercitando, também, suas potencialidades mediante uma postura investigativa, reflexiva e criativa diante de suas atividades, capaz de produzir conhecimento nos aspectos da competência musical, pedagógica e sociopolítica.

O desenvolvimento das atividades do trabalho em equipe resultou nos seguintes destaques:

- Dez seminários internos para conhecimento das dinâmicas dos estágios e definição de eixos para as ações;
- Reuniões semanais na UEL e quinzenais nas escolas;
- Oficinas com os professores dos dois colégios para preparar os cadernos interdisciplinares;
- Oito oficinas em três turmas de primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Antonio de Moraes Barros e oito oficinas em duas turmas do Colégio de Aplicação da UEL;
- Avaliação das oficinas e registro das experiências (sempre os três agentes envolvidos);
- Elaboração de relatórios pelos docentes e discentes da UEL;
- Uma publicação com o registro do trabalho realizado com artigos dos docentes da UEL e relatos dos estagiários.

Um curso de licenciatura em música pressupõe integrar ao processo de ensino-aprendizagem o cotidiano dos alunos, abrindo espaços para o contexto sociocultural que faz parte da história de cada um. Em um estudo realizado por Kleber (2000), no que tange à formação do educador musical, as questões relacionadas à cultura estão localizadas no âmago de uma das problemáticas da prática pedagógica. O que se revela é que os licenciados carecem de uma formação que lhes viabilize as condições de identificar os problemas pedagógicos e musicais nas diferentes situações de atuação, bem como as possibilidades de buscarem soluções que promovam transformações no seu contexto a partir das construções de conhecimento que se processam na prática.

Como resultados positivos, podemos destacar que houve um avanço qualitativo dos cursos de graduação envolvidos com o projeto, uma vez que este propiciou um maior conhecimento da complexidade da escola, dos saberes escolares e da formação de professores para a educação básica, especialmente para o Ensino Médio.

3.3.2. Formação e Continuada pela UFPB

Analisaremos agora o programa de “Formação continuada” da UFPB (Universidade Federal da Paraíba) conforme relatos de Queiroz e Marinho (2006).

O projeto é voltado à formação continuada de professores de 1ª a 4ª séries e de professores de artes de 5ª a 8ª séries que, em sua grande maioria, não possuem formação específica em música. O projeto foi realizado na rede pública da cidade de Cabedelo, no estado da Paraíba. Os objetivos eram: elaborar uma proposta didático-pedagógica de educação musical para o ensino fundamental e proporcionar a formação continuada de professores atuantes nesse universo, afim de que possam trabalhar com a educação musical a partir das singularidades de cada contexto escolar, mas também como base nas perspectivas, nos objetivos e nas necessidades da área na atualidade. A proposta teve, inclusive, o foco de proporcionar aos profissionais atuantes nesse universo uma formação que lhes permitissem trabalhar com o ensino de música de forma contextualizada com a realidade das escolas.

O projeto contou com uma equipe de 14 integrantes, sendo 3 professores do Departamento de Educação Musical da UFPB, 7 bolsistas de extensão e 4 voluntários. O trabalho desenvolvido nas escolas foi realizado de acordo com a seguinte metodologia:

- 1) Estruturação de uma proposta pedagógica de educação musical, tomando como base a realidade do universo escolar do Município de Cabedelo e as perspectivas atuais da área de educação musical. A proposta foi estruturada com base nos seguintes procedimentos investigativo-pedagógicos: pesquisa bibliográfica; planejamento e seleção das atividades; redação da proposta – enfatizando: a fundamentação teórica que norteia as concepções educacionais, os objetivos, os conteúdos, as atividades metodológicas –; os exercícios práticos, e os sistemas de aplicação, acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido; gravações de atividades práticas, em áudio e em vídeo – as quais servirão de ilustrações e exemplos das propostas apresentadas no material didático. Após a estruturação final do trabalho foi publicado um livro, contendo as atividades realizadas nas oficinas, além de outras possibilidades metodológicas de ensino da música. Esse material foi

distribuído para todas as escolas do município de Cabedelo e também para instituições de ensino e bibliotecas públicas de outros municípios e estados.

2) Realização de oficinas com os professores. Essas oficinas foram estruturadas da seguinte forma: uma vez por mês foram trabalhados com os professores conteúdos fundamentais para o ensino da música. Durante as oficinas eram articulados conhecimentos musicais com perspectivas metodológicas para o desenvolvimento do trabalho na escola, de acordo com a realidade do contexto em que atuam. O projeto contou com oito oficinas, realizadas entre os meses de março e outubro, de acordo com as especificações do cronograma apresentado a seguir. Cada oficina contemplou um tema específico, que se inter-relaciona aos demais, visando, num todo, apresentar uma perspectiva geral de possibilidades para a prática de ensino da música nas escolas.

Fundamentalmente os autores Queiroz e Marinho (2006) puderam afirmar que o trabalho, realizado principalmente nas oficinas, pôde contribuir, para ampliar as definições sobre o universo da música e da educação musical nas escolas, rompendo com certos preconceitos existentes e despertando a percepção dos professores envolvidos na proposta para as múltiplas possibilidades que poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento de uma educação musical consistente. O trabalho deixou evidente, ainda, que os professores podem contar com materiais disponíveis na escola e que a criatividade e a estruturação de propostas, a partir de músicas vivenciadas pelos alunos e de práticas construídas por eles mesmos para o universo escolar, são caminhos possíveis para construir rumos consistentes para a educação musical nas escolas.

3.3.3. O NEM – Núcleo de Educação Musical da UDESC

Com base nas narrativas de Viviane Beineke (2004) faremos um último estudo referente ao Núcleo de Educação Musical (NEM) da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). O NEM é um programa de ensino, pesquisa e extensão e foi criado com a perspectiva de construir um plano de ação para a educação musical nas escolas públicas e estaduais. Este programa objetiva a formação de

professores em um contexto mais amplo de ação, que abrange: a inserção da aula de música em escolas-núcleo do programa, tanto no nível curricular como extracurricular; a produção de material didático para o ensino de música; a formação continuada de professores que atuam na rede pública de ensino; a negociação de espaços para o professor licenciado em música junto a representações governamentais e a realização de eventos para promover a partilha de experiência e divulgação de trabalhos do NEM.

Para complementar o programa a Universidade também desenvolveu pesquisas que utilizaram as práticas desenvolvidas no NEM como objeto de estudo, passo relevante para compreender a questão da ação política mais ampla das práticas de ensino dos alunos do curso de licenciatura na escola pública. Também foram feitas algumas parcerias com escolas, as quais o programa denominou de escolas-núcleo, concentrando esforços em conhecer melhor essas instituições, interagir no meio escolar e construir um trabalho contextualizado de educação musical. A idéia de parceria com as escolas-núcleo difere totalmente da idéia dos colégios de aplicação, no sentido de que estamos trabalhando com a realidade da escola pública estadual e não na construção de um espaço idealizado que não condiz com a escola real. Com esta iniciativa queremos deixar de pensar a extensão de forma assistencialista, de atendimento de uma demanda pela educação musical. Para pensá-la como uma ação política da universidade, de retorno á sociedade e, principalmente, como potencial para a formação de professores.

O NEM teve suas atividades iniciadas no primeiro semestre de 2003, sendo oferecidas oficinas de música ministradas pelos bolsistas de extensão. Essas oficinas foram realizadas na UDESC e em duas escolas-núcleo, contando com 18 estagiários do curso de Licenciatura em Música. O trabalho com música foi desenvolvido articulando em nível curricular e extracurricular, chegando a ultrapassar os limites da prática em função dos demais projetos do programa, como a formação continuada de professores e a produção de material didático. Através da realização das oficinas de música em modalidades específicas, tais como piano, violão, flauta doce e percussão, houve até mesmo uma aproximação daqueles professores que, por terem cursado o bacharelado em música, praticamente não tinham contado com a escola pública.

Os resultados obtidos foram que os estágios curriculares, os projetos de pesquisa e extensão passaram a ser vistos em um contexto maior, ajudando na

concretização de um programa sólido de ensino musical no cotidiano escolar, revelando um pouco do que é possível construir. Nessa perspectiva, as dificuldades encontradas se tornaram objeto de reflexões que procuram compreender as estruturas sociais e institucionais em que se insere o nosso ensino, buscando perceber as limitações impostas ao nosso pensamento e a nossa ação profissional.

3.3.4 Analisando os programas

Os programas acima descritos são iniciativas de aproximação da escola pública com a universidade ou vice e versa, sendo alternativas eficazes para solucionar de curto a longo prazo os problemas e dificuldades encontradas para a efetiva implementação dos conteúdos de música na educação básica. Por anos a música esteve afastada das escolas contribuindo para a alienação e evolução da indústria cultural que ultimamente impõe à nossa sociedade seu padrão musical. A volta da música na educação tem sido motivo de comemoração entre músicos, associações e meio acadêmico, portanto as universidades citadas neste trabalho são pioneiras em realizar programas para alavancar esse projeto previsto pela lei 11.769/08.

O primeiro programa – levado adiante pela UEL – trata da formação do docente especialista e tem como proposta prepará-lo para o trabalho na escola pública. Constitui-se numa iniciativa relevante, visto que, está constatado o desinteresse e o despreparo destes professores em relação ao ensino público.

O segundo é um programa da UFPB, voltado para a formação imediata dos professores que já atuam na educação básica. Com um curso de curta duração, esta universidade pretende capacitar professores regentes de turmas e os professores de artes sem habilitação em música. A importância deste projeto está no curto espaço de tempo estabelecido para a implementação da lei 11.769/08.

Já o último programa a ser analisado, o da UDESC, podemos afirmar que se trata do projeto mais completo entre os três, por ter em vista tanto a formação continuada dos docentes que já atuam nestes contextos quanto no processo formativo dos alunos que serão futuros especialistas em música, dando-lhes a

possibilidade de compreender melhor esta modalidade de ensino e criando formas de entusiasamá-los em atuar no ensino público.

Acreditamos que estas propostas necessitam de ser multiplicadas pelo país, para que a nova lei não seja apenas uma tentativa e se torne uma realidade bem sucedida em todos os níveis educacionais brasileiros. A continuidade dessas iniciativas poderá, em breve, trazer resultados positivos e, fundamentalmente, alcançados pela música e seu ensino.

CONCLUSÃO

A educação musical esteve sempre presente na história brasileira, porém a música nem sempre foi privilégio de todos. Tentativas de se implantar uma educação musical democrática se perderam por motivos distintos, a expulsão dos Jesuítas, a elitização do ensino, a limitação dos Conservatórios, os poucos recursos financeiros destinados à cultura, a má formação e a escassez de profissionais competentes se destacam na lista de desafios que o ensino da música enfrentou ao longo destes anos. Uma das únicas tentativas de se conceber a democratização do aprendizado musical lançada em âmbito nacional se deu na década de 1930 a 1940, o Canto Orfeônico, projeto guiado pelo maestro e compositor Heitor Vila Lobos sucumbiu diante dos problemas estruturais e financeiros e humanos da época. A Educação musical de 1961, se perdeu quando o foco humanista foi substituído pela necessidade de formação de mão de obra para a indústria, o ensino tecnicista se impôs reduzindo e limitando as disciplinas artísticas. O ensino da Arte apenas foi mantido no currículo escolar na LDB 5692/71 pela sua tradição e como forma de evitar o apelo popular.

A Educação Artística inserida pela LDB 5692/71 se tratou do enxugamento de todas as áreas artísticas em uma única disciplina, após este período o ensino dos conteúdos de arte ficaram nas mãos de educadores polivalentes e com conhecimentos superficiais sobre linguagens artísticas. Mesmo com a abertura da nova LDB 9.394/96 para a especialização em artes plásticas, música, desenho ou artes cênicas não contribuíram para que música voltasse a ser conteúdo na escola pública. Os estudantes atuantes no ensino regular possuíam em sua maioria a

habilitação em artes plásticas e os especialistas em música se mantiveram distantes das instituições regulares de ensino, principalmente das escolas públicas. Os profissionais polivalentes em artes, sem formação específica acabavam em sua maioria excluindo o conteúdo de música de suas aulas. Gerações foram privadas de descobrir o fascinante mundo dos sons e de se beneficiar com as contribuições da música no desenvolvimento da linguagem, do cognitivo, afetivo, social e cultural do ser humano.

A nova lei 11.769/08 promulgada em 2008 foi o despontar para uma nova expectativa em relação ao ensino musical na educação básica do Brasil, os conteúdos de música sendo novamente inseridos no currículo escolar é oportunidade de potencializar a área. Contudo, são necessárias medidas eficazes para que esta nova tentativa não se perca diante às dificuldades. De primeiro momento é possível se propor a formação continuada dos profissionais que já atuam nestes contextos, tanto professores regentes de turmas quanto os professores de Arte sem habilitação em música seriam beneficiados por esta proposta. É preciso também aproximar os estudantes de música do ensino regular nas escolas públicas, para que eles possam se identificar e se comprometer como estes níveis de ensino. De médio a longo prazo mais cursos seriam instituídos e mais profissionais especialistas em música seriam formados para ocupar estes espaços criados pela nova lei. E para que tudo isso seja concretizado é fundamental a aproximação de “Escola Pública Regular” e “Instituições Formadoras de Docentes”, somente com iniciativas compartilhadas melhores resultados serão obtidos, contribuindo para a efetiva implementação dos conteúdos de música na educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. A música brasileira no período colonial. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

ALVAREZ, S.L.A. 500 anos educação musical no Brasil: Aspectos Históricos. Anais da ANPON, 1999.

AMATO, R.C.F. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. Revista Opus12, 2006.

ARROYO, M. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.10, 29-34, mar. 2004.

BEINEKE, V. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.10, 35-41, mar.2004.

BELLOCHIO, Cláudia. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 8, p. 17- 24, 2003.

BORGES, G.A. Educação musical e política educacional no Brasil. Santa Catarina: UDESC, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. LDB n.º 4.024/61 Das diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. LDB n.º 5.692/71 Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. LDB n.º 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 nov. de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de Agosto de 2008, que Altera a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª). Arte. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CUNHA, S.M.; LOMBARDI, S.S.L.; CISZEWSKI, W.S.; Reflexões de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatros pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.22, 44-47, set. 2009.

FIGUEIREDO, S. O processo de aprovação da lei 11.769/08 e a obrigatoriedade da música na educação básica. IN: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, 2010.

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

FONTEERRADA, M.T.O. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.18, 27-33, out. 2007.

GOLDEMBERG, Ricardo. Educação Musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. Proposições, v. 6, n. 3, p. 18, nov. 1995.

GOMES, M.L. A implementação da lei nº 11.769/2008 e as contribuições da educação musical nas classes infantis na cidade de salvador. 2010. 86f. Dissertação(Curso de Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, 2010.

ROMANELLI, O.O. História da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2007.

PENNA, M. Música (s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.20, 45-52; set. 2008.

JARDIM, V.L.G. Os sons da república: o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na primeira república. Revista GT, São Paulo, n. 2, p. 02 - 13, 2004.

LOUREIRO, A.M.A. Ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2001.

MARIZ, V. História da música no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

PENNA, M. Para além das fronteiras do conservatório: o ensino da música diante dos impasses da educação brasileira. In: Simpósio Paranaense De Educação Musical, 4, 1995, p. 8-21, Londrina: ABEM, 1995.

PENNA, M. Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação. Cadernos de textos: CCHILA pesquisas. João Pessoa: Universidade Federal de Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, n.15, p. 75-89, Nov. 1997.

PEREIRA, M.C.M ; AMARAL, S.T. Música pela música: lei 11.769/08 e a educação musical. Presidente Prudente, 2010.

QUEIROZ, L.R.S.; MARINHO, V.M.. Formação continuada de professores do ensino fundamental: perspectivas para a educação musical. IN: XV Encontro anual da ABEM, João Pessoa, 17 a 20 de out. 2006.

RAMOS. A. O negro na civilização brasileira. Rio de janeiro: Casa do Estudante do Brasil,1971.

SILVA, V.F. Música na escola pública. Dissertação (Programa de Desenvolvimento Educacional), Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2008.

ANEXOS



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26.

.....

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.8.2008

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

MENSAGEM Nº 622, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 2.732, de 2008 (nº 330/06 no Senado Federal), que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica”.

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto ao seguinte dispositivo:

Art. 2º

“Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

‘Art. 62.’

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.’ (NR)”